

**EL MANUAL ESCOLAR COMO OBJETO LITERARIO EN LA ESCUELA Y SUS  
POSIBILIDADES DE ACERCAMIENTO AL HECHO LITERARIO**



**POR**

**DIANA MARCELA BEDOYA MEJÍA**

**MAESTRÍA EN LITERATURA CON ÉNFASIS EN HIPERTEXTO Y FORMACIÓN**

**ASESOR**

**Mg: PAULA ANDREA DEJANÓN BONILLA**

**UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA**

**MEDELLÍN**

**JUNIO 2016**

**DIANA MARCELA BEDOYA MEJÍA**

**EL MANUAL ESCOLAR COMO OBJETO LITERARIO EN LA ESCUELA Y SUS  
POSIBILIDADES DE ACERCAMIENTO AL HECHO LITERARIO**

**TESIS PRESENTADA A LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD  
PONTIFICIA BOLIVARIANA PARA LA OBTENCIÓN DEL TÍTULO: MAGISTER EN  
LITERATURA.**

**ASESOR Mg: PAULA ANDREA DEJANÓN BONILLA**

**MEDELLÍN**

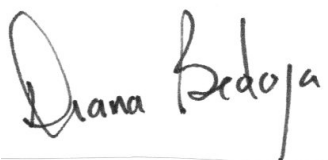
**2016**

DECLARACIÓN ORIGINALIDAD

Fecha: julio 21 de 2016

*“Declaro que esta tesis (o trabajo de grado) no ha sido presentada para optar a un título, ya sea en igual forma o con variaciones, en esta o cualquier otra universidad”.*

*Art. 82 Régimen Discente de Formación Avanzada, Universidad Pontificia Bolivariana.*

A handwritten signature in black ink that reads "Diana Bedoja". The signature is written in a cursive style with a large initial 'D'.

---

Firma autor

## **AGRADECIMIENTOS**

Quiero expresar mis agradecimientos a la Gobernación de Antioquia “Antioquia la más educada” y al Programa Becas Maestría, una oportunidad maravillosa para la cualificación de los docentes.

A la Universidad Pontificia Bolivariana por la calidad y calidez de sus profesores, en especial, la de mi asesora, a quien siempre recordaré con admiración.

A mi familia, que soportó con paciencia y amor esta etapa de ausentismo, y a mis estudiantes, quienes fueron testigos de mi proceso de transformación en las prácticas de aula, todo fue para mejorar.

## CONTENIDO

Introducción	6
Capítulo I: El manual escolar, un objeto literario desde la conjunción entre material didáctico, hipertexto y género literario	9
1.1 Un texto didáctico por tradición	16
1.2 El hipertexto literario en la construcción del manual escolar	24
1.3 De manual escolar a la constitución de un género literario	37
Capítulo II: Expresiones textuales en el manual escolar, ¿cómo leer lo leíble?	45
2.1 Autores de lo leíble	48
2.2 Expresiones textuales en el manual escolar	55
2.2.1 En la presentación del género narrativo	58
2.2.1.1 Novela	59
2.2.1.2 Cuento	61
2.2.1.3 Relato	65
2.3 Propuesta literaria para la formación del lector	69
2.4 Manual y lector, un acercamiento a la recepción literaria en la escuela	86
Capítulo III: Movilidad narrativa en el manual escolar, hacia la conformación	

de un canon escolar	102
3.1 Un canon pensado para la formación escolar	103
Conclusiones	129
Referencias	136

## **El manual escolar como objeto literario en la escuela y sus posibilidades de acercamiento al hecho literario**

### **Introducción**

En el presente trabajo aparecen tres conceptos movilizados de reflexión: escuela, literatura, y como enlace entre ambos: el manual escolar. Por escuela, se asume a la institución administradora del capital cultural que revela a través de las prácticas de aula la movilización del conocimiento, en este caso, literario. Por manual escolar o texto guía, se entiende un libro dirigido a docentes y, con mayor fuerza, a estudiantes, un vehículo palpable que dinamiza el proceso de formación escolar.

La normatividad vigente que regula la enseñanza en Colombia, Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), Estándares Básicos de Calidad, Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje (2006), Lineamientos Curriculares (1998), Indicadores de Logro Curricular (1996), Derechos Básicos de Aprendizaje (2015), entre otros, son referentes dispuestos por el Estado que penetran en la escuela a través de diversas formas, entre ellas, con el uso del manual de texto o manual escolar; la literatura<sup>1</sup> allí dispuesta contribuye, junto con la metodología que se aborda, los temas que plantea, la recopilación de autores, la disposición de los fragmentos, por mencionar algunos, a fortalecer los mecanismos de reproducción social.

De esta manera, nace la inquietud de abordar el manual escolar como objeto de estudio literario, sin desconocer su propósito como herramienta escolar, pero reconociéndolo como un

---

<sup>1</sup> En este caso leer literatura implica algo más que leer por leer, en palabras de Dubois, “la literatura somete la ideología a un trabajo, a una transformación” (2014, p. 56).

instrumento de poder que representa el ideal de formación de la sociedad. Así, se puede afirmar que cada texto escolar es el reflejo de una época, y en esta medida es interesante para el estudio en literatura responder a algunos de los interrogantes que la maestría se puede plantear.

Estos cuestionamientos pueden ser: ¿Cuál es la periodicidad para renovar las obras literarias que recogen los manuales de texto?, ¿cuáles son los discursos literarios colombianos que retoman, qué parámetros usan para su incorporación al texto y cómo puede reflejar este tipo de obras un “canon colombiano”?, ¿cuál es el objetivo que persigue cada libro con la enseñanza de la literatura?, ¿dónde se gesta la valoración de las obras literarias que se encuentran en conjunto en un mismo libro?, ¿qué legitimidad tienen las obras literarias con respecto a la literatura que se produce en el país?, ¿qué tratamiento se le da a la obra, al autor, a la época literaria?, ¿cómo se abordan los procesos de comprensión y producción textual en diferentes textos?<sup>2</sup>

El manual escolar no se ha estudiado con la profundidad que merece una producción de tal envergadura, su papel formativo se ha reducido a una objeto que “facilita” el trabajo del educador, pero desde una mirada reflexiva se puede abrir un nuevo camino de estudio que reconozca el proceso literario que pretende el libro escolar a través del tratamiento que le ofrece al lector, ya sea sobre las referencias literarias de autores y obras o sobre el modelo de lectura que propone para los textos que retoma.

Con la idea que la literatura requiere de un análisis a través de su presencia en la escuela, se presenta el siguiente estudio realizado al manual escolar *Lengua Castellana*, publicado en 1996, con el propósito de reconocer en éste algunos aspectos de la formación literaria que ofrece,

---

<sup>2</sup> La formulación de las preguntas se realizó teniendo en cuenta los interrogantes que plantea el documento “Macroproyecto: literatura, hipertexto y formación” texto inédito de la UPB, Escuela de Educación y Pedagogía, que presenta algunas inquietudes posibles para abordar en los trabajos de grado de este énfasis.



específicamente en la narrativa colombiana, y las posibilidades de acercamiento al hecho literario a través de la propuesta de lectura que revela el manual.

En el primer capítulo, se presenta una delimitación realizada al manual escolar como objeto de estudio literario, en la que se responde la pregunta, qué tipo de texto es el libro escolar: ¿texto didáctico, hipertexto literario o género literario?; el segundo capítulo se dedica al análisis de las expresiones textuales en el manual escolar *Lengua Castellana*, el cual responde a la pregunta: ¿cómo leer lo leible?; para finalizar, el tercer capítulo expone la movilidad narrativa que presenta *Lengua Castellana*, como una propuesta de canon escolar que cobra vigencia a través del uso del texto en la escuela.

## **Capítulo I: El manual escolar, un objeto literario desde la conjunción entre material didáctico, hipertexto y género literario**

En Colombia, el estudio de los textos escolares no sólo ha sido marginal sino, también, relativamente reciente. (Cardoso, 2001, p.131).

La escuela en su propósito de enseñar con principios de igualdad y escalar en la profundización del conocimiento, incorpora dentro de sus aulas un tipo de libro dedicado al trabajo escolar; a esta herramienta se le conoce por los nombres de: texto escolar, manual escolar, libro de texto, texto guía, entre otros términos más actuales como el que representa la época del acceso a la información y del avance tecnológico, es el caso del concepto de hipertexto. Cualquiera que sea su nominación, el libro académico de forma convencional ha sido objeto de estudio a partir de su papel en la educación como agente de poder, claro ejemplo de ello es el caso de Colombia, donde todavía el texto ocupa un lugar privilegiado como recurso para el trabajo escolar, aportando elementos para las planeaciones de áreas, para la metodología de diversos temas, en la dotación de bibliotecas escolares, en la materialización de mallas curriculares y en otras dinámicas propias del proceso de enseñanza y aprendizaje, lo cual, demuestra su vigencia en el contexto nacional y permite abrir un camino a la valoración del texto desde su propuesta de formación literaria, propósito del presente estudio realizado a uno de los manuales escolares producidos en Colombia para la educación formal en el área de lenguaje para la enseñanza, entre otras, de la literatura.

En Colombia, el uso del texto guía se consideró obligatorio en 1.876 con la aparición del texto *Guía de los directores y directoras de las escuelas públicas*, el cual ratifica el uso riguroso del texto escolar por parte de los docentes, el manual fue considerado entonces como una

herramienta indispensable en las escuelas para las prácticas de aula (Colombia 1886, 1986). El Estado pretendió que todos los docentes implementaran un texto escolar, ofreciendo la libertad para sugerir reformas que consideraran pertinentes en los textos, no obstante, esta posibilidad otorgada a los profesores contó con poca duración, ya que el Estado, como administrador de poder, aplicó una norma para que los profesores implementaran obligatoriamente el manual, sin ningún tipo de reflexión pedagógica.

La Constitución de 1886 en su artículo 41, estableció que “la educación será organizada y dirigida en concordancia con la religión católica” (1886, p. 55). Este principio fue ratificado por el concordato de 1887, que convirtió en obligatoria la enseñanza de la religión católica en colegios, escuelas y universidades otorgando el derecho a los diocesanos de revisar los textos y al gobierno la obligación de impedir la propagación de ideas contrarias a los dogmas.

De lo anterior, se evidencia que el manual escolar nunca ha sido, exclusivamente, una herramienta para facilitar la labor del docente y mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje; el texto actúa como un sistema complejo que involucra los intereses de los administradores para formar una sociedad, en la que la literatura participa de manera activa. De esta manera, la literatura refleja, desde la propuesta de un manual escolar, interés en la formación de la sociedad, en concordancia con los planteamientos de Dubois (2014) a través del concepto de *institución literaria*, en el que se reconoce que la actividad literaria involucra a la estructura social, es decir, existen unas condiciones sociales en la producción, difusión y recepción de la obra literaria que hacen parte del hecho literario y sobre el cual, el manual escolar como objeto literario participa. En palabras del autor, el sistema de enseñanza y la institución literaria se presentan de la siguiente manera:

La literatura contribuye, junto con ciertas formas de educación y ciertas estructuras escolares, a fortalecer los mecanismos de reproducción social. (...) la literatura ocupa una posición esencial en los programas de humanidades del sistema de educación secundaria. El carácter selectivo y discriminatorio de la educación ya ha sido demostrado en varias ocasiones. El hecho de que el sistema educativo esté en vías de transformación no cambia gran cosa, pues hoy en día continuamos siendo tributarios de él y no sabemos hacia dónde nos conducirán sus transformaciones. (2014, p. 68).

En el entorno escolar, el manual es usado como un texto que guía la propuesta educativa “pertinente” según la administración del capital cultural; desde el contenido, lo metodológico y lo secuencial, el libro genera un ideal de formación en la excelencia, ya que transmite el conocimiento avalado como legado cultural para la educación de los ciudadanos. Por tanto, el papel formativo en literatura que propone cada manual para la enseñanza de la lengua castellana no debe ser oculto a su lector inicial: el docente, ya que es él quien cumple la función de facilitador del conocimiento, y quien tiene, en primera instancia, el discurso del saber.

Dubois, reconoce e interpreta la tesis de Pierre Bourdieu (2002) sobre *Campo de poder*, *Campo Intelectual*, y desde esta mirada, ambos autores perciben el manual escolar como “una institución cuya función no sea solamente de transmisión y de difusión, sino también de legitimación” (Bourdieu, 2002, p. 35). Es por esto, que el conocimiento que soporta el manual escolar se considera un conocimiento autorizado desde la influencia que han ejercido sobre el texto los representantes de la sociedad. Así, se representa en el manual el concepto de campo intelectual de Bourdieu, a través de tres figuras que intervienen en la instauración y la reproducción de la literatura, ellos son:

En primer lugar el equipo de autores del manual escolar, académicos del área, que en adelante se mencionan con el nombre de coautores, debido al trabajo de escritura colaborativa y de construcción del texto, a través de los aportes de cada experto del tema; en segundo lugar

aparecen los autores literarios, escritores colombianos quienes entran al manual escolar sin ningún tipo de control, ya que su presencia en el manual no está asociada a un deseo del autor por hacer parte del texto escolar, pero a través de su obra se convierte en un representante de la literatura nacional para determinado momento dentro de la enseñanza del lenguaje; el tercer representante es el docente, la persona que desde su formación académica está en condiciones de mediatizar el conocimiento entre el texto y el público lector objeto del manual: el estudiante, el docente de aula es quien acompaña el trabajo académico y formativo de los estudiantes en el uso del manual escolar.

Las tres figuras, conforman una institución específica en el sistema escolar “las academias, que consagran por su autoridad y su enseñanza un género de obras y un tipo de hombre cultivado” (Bourdieu, 2002, p. 31) debido a que legitiman una forma de producción literaria que actúa directamente sobre el concepto y formación en literatura que asumen sus lectores. Por ello, el manual escolar se considera como una representación de la creación artística del campo intelectual, bajo la mirada del grupo de coautores, quienes proponen al lector la manera de abordar la literatura, resaltan aspectos a través de la presentación del fragmento y de su tratamiento metodológico, y asumen un clasificación de autores a modo de canon escolar.

La autoridad representada desde el poder de la escuela, está “mediatizada por la interacción, que ejercen o pretenden ejercer sobre el público, apuesta, y en cierta medida árbitro, de la competencia por consagración y la legitimidad intelectuales” (p. 31) lo legítimo, se materializa con la jerarquización que se hace en valor y en aproximación al conocimiento, por ejemplo, Por ello, el manual escolar se considera como una representación de la creación artística del campo intelectual, bajo la mirada del grupo de coautores, quienes proponen al lector la manera de abordar la literatura, resaltan aspectos a través de la presentación del fragmento y de su

tratamiento metodológico, y asumen una clasificación de autores a modo de canon escolar. La amplitud del campo intelectual, permite la presencia de otros intermediarios que van dejando sus marcas como lectores del manual, es el caso de los estudiantes, quienes tienen una participación activa en esta creación artística, por la relación de dependencia en la que la creación no está cumpliendo su propósito si no hay un lector que la complementa. De esta manera, el manual propone una integración lógica de la sociedad y de la época, a través de la cohesión bajo los intereses de los representantes del campo intelectual, al que como ya se mencionó anteriormente, dependen también del Estado.

Es así como se propone una mirada al manual escolar como objeto literario, en la cual no se despoje de su función o propósito inicial como material educativo, en el que se concibe este texto como indicador de: qué se debe enseñar, en qué momento y cómo se debe hacer. La literatura y la educación, son la relación que se pretende establecer en la reflexión realizada al manual escolar *Lengua Castellana* (1996), por ello, para el caso del libro de la enseñanza del área de Lenguaje, se delimita su análisis al aspecto literario, con el propósito de no generar confusiones con investigaciones enfocadas al uso del manual dentro de la educación en general.

La propuesta de análisis al texto escolar como obra literaria, tiene el propósito de definirlo y presentarlo como un proyecto creador. El texto con su trayectoria en el país, revela un uso ilimitado en el que actualmente la empresa editorial genera en el lector (docente) la necesidad de implementarlo en el aula como un recurso actualizado para mejorar sus prácticas, y desde esta visión, el Ministerio de Educación Nacional también presenta a partir de 2015 una propuesta de textos escolares para las áreas de Lenguaje y Matemáticas como parte de la estrategia de gobierno: Colombia, el país más educado de América latina en 2015; en el área de lenguaje el manual escolar *Lengua Castellana* es un proyecto literario desde coincidencias básicas como la

producción, la publicación o la recepción; el manual escolar como proyecto creador representa un sistema del universo literario que se gesta en determinada época y género, por tanto, el grupo social de lectores que acceden a esta texto consideran la obra como una totalidad que representa el conocimiento en sí mismo.

En este sentido, el manual escolar es un texto autorizado desde la validación que permite que el libro circule en el medio educativo, publicado en respuesta a los documentos de referencia estatales y dirigido a un público específico de lectores, quienes siguen las huellas de los autores literario pero avanzan más específicamente en la propuesta del equipo de coautores, quienes estiman la información correcta y generan un modo de presentación y abordaje de la misma, tal como sucede con los autores de literatura, en ambos casos se legitima metodológicamente una forma de lectura, por ejemplo, la obra *Rayuela* (1963) de Julio Cortázar, es una novela que presenta un juego a la lectura convencional, de iniciar por las primeras páginas y seguir el orden numérico de la paginación, el lector tiene la libertad de abordar el texto desde el punto que desee, sin importar que no se lea la obra completa, ya que esto no implica la pérdida de contenido en el texto. Lo anterior, es un avance en la configuración del texto hipertextual, semejanza que comparte con el manual escolar, ya que las relaciones que coautores (en su papel de creadores) establecieron con el texto, son similares a la relación de un autor con su obra, y en este caso significa que los coautores son autores con derechos como cualquier creador, en el sentido en el que el manual es un proyecto metodológico con intención artística representada desde sus ilustraciones, el diseño, los textos, las sugerencias, la intención comunicativa, el uso del lenguaje, el estilo, entre otros aspectos que permiten concluir que autores y coautores tienen la misma misión: conquistar el público.

Para el caso del manual escolar, el público lector es la misma educación a través de sus representantes: docentes, estudiantes, rectores, bibliotecarios, consejo académico, padres de familia, entre otros, quienes conforman un grupo que recibe los textos diseñados por la empresa editorial, y en éstos encuentra la literatura un refugio que posibilita la configuración del libro desde su aporte a la formación en lenguaje. De esta manera, el texto guía legitima e inmortaliza la literatura que presenta desde la relación de poder que ejerce en su papel de portador de conocimiento.

El manual escolar, a través de su uso en las prácticas de aula, presentan la literatura como un sintetizador cultural, y es allí donde inicia a escalar procesos formativo-literarios cada vez más avanzados, basado en los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje (2006), se evidencia el nivel de proceso que propone como base que permite trazar un horizonte en la educación común para todos los establecimientos educativos desde el diseño curricular y la planificación de la enseñanza, por ejemplo, propone para el primer grupo conformado por los grados primero, segundo y tercero, una presentación de la literatura que sirve para desarrollar la capacidad creativa y lúdica, “Comprendo textos literarios para propiciar el desarrollo de mi capacidad creativa y lúdica” (2006, p. 33), mientras que para el grupo de grados de décimo y undécimo, el estudiante debe realizar un análisis que requiere de rigor metodológico al solicitar que use la teoría literaria para fortalecer la comprensión: “Comparo textos de diversos autores, temas, épocas y culturas, y utilizo recursos de la teoría literaria para enriquecer su interpretación” (p. 40).

De esta manera, los referentes nacionales (Estándares Básicos de Competencias) proponen desde la pedagogía de la literatura, “abordar la obra literaria en la escuela, de tal suerte que se generen lectoras y lectores críticos de su propia cultura, creativos y sensibles ante el lenguaje



poético, con un amplio conocimiento cultural y con la disposición necesaria para disfrutar la ficción literaria y la libertad expresa de poder leer cuando y como se desee” (p. 26), la exigencia del Estándar aumenta en el sentido que parte del disfrute del texto literario hacia un desarrollo de competencias lectoras que permiten comprender, interpretar y valorar los textos que leen los estudiantes, por ello, el Estándar es una guía básica o una base para que el docente desarrolle las competencias determinadas para cada grado escolar (contempladas en los Lineamientos Curriculares desde un enfoque significativo ) y así, estimule los procesos que potencian los Estándares y con los cuales, a través de las pruebas externas, se evalúan a los estudiantes.

El Estado manifiesta a través de los referentes que presenta a los establecimientos educativos la necesidad de garantizar aprendizajes mínimos en los estudiantes, y sobre este postulado la escuela busca alternativas que le permitan la comprensión pedagógica de los documentos legales de educación, de esta manera, la adopción y consumo de los manuales de texto es una decisión de las instituciones educativas en el ejercicio de su autonomía; los manuales de texto brindan una idea de conocimiento autorizado, que permite seguir la secuencia dividida por períodos representados en unidades, demarcadas a su vez por temas, actividades y propuestas temáticas construidas por los coautores que a su vez son compiladores del material literario.

### **1. 1. Un texto didáctico por tradición**

En la producción de un texto escolar opera un sistema de administración de información o del capital cultural que aparece en figura de: Estado, editorial y autores expertos en el tema; luego aparecen otras figuras que también administran la información: directivos docentes, bibliotecarios, docentes de aula y padres de familia, quienes al final tienen la labor de seleccionar

el texto para el trabajo formativo con los niños y jóvenes estudiantes. Este proceso que regulamente sigue cada manual escolar es el que lo encasilla como un texto didáctico.

El texto escolar es considerado por René Muiños Gual (1999) una obra didáctica destinada exclusivamente a la educación que para cumplir su propósito requiere de todo un trabajo previo que la editorial debe tener en cuenta. Para el autor, el manual escolar es un texto didáctico porque, además de lo anterior, ajusta el “lenguaje a un lector predeterminado por su edad, nivel escolar, características culturales y perfil de salida que se quiere lograr en él” (p. 27). El autor reconoce que en todo el proceso de creación del texto se vincula en una relación de dependencia al público lector, un conjunto predeterminado de personas que a suerte cumplen con un prototipo de lector que requiere de un texto con este tipo de especificaciones. Sobre la configuración del público lector, Bourdieu (2002) afirma que:

Cada individuo posee una capacidad definida y limitada de aprehensión de la "información" propuesta por la obra -capacidad que es función del conocimiento que posee del código genérico del tipo de mensaje considerado (ya sea la pintura en su conjunto, o la pintura de tal época, de tal escuela o de tal autor)-. Cuando el mensaje excede las posibilidades de aprehensión o, más exactamente, cuando el código de la obra supera en fineza y en complejidad el código del espectador, éste se desinteresa de lo que se le aparece como mezcolanza sin rima ni sentido, como juego de sonidos o de colores desprovisto de toda necesidad. (pp. 75-76).

La caracterización previa del público lector, permite asegurar el éxito en ventas del manual en el mercado, ya que unido a la configuración del lector como público estudiantil, se reconoce la idea de Muiños Gual (1999) que el texto es “leído por un fuerte componente de obligatoriedad” (p. 27) y esto implica un trabajo editorial en el que no sólo se tiene en cuenta la creación del equipo de coautores, sino que hace explorar otras posibilidades textuales para presentar los temas (contenidos) de manera amena al joven público lector; esto, hace parte de la labor del grupo de

diseñadores, quienes también posibilitan la aprehensión del lector al mostrar el código de una forma ilustrativa y de complejidad escalada al nivel del público.

El manual en el trabajo de aula, se convierte en una herramienta que para algunos docentes sustituye el currículo escolar, ya que toman la propuesta del manual como la presentación del programa del área para el año escolar. Muiños Gual (1999), resalta al manual escolar como objeto de poder, y al respecto expresa:

Aunque su objetivo es igualmente el conocimiento, su propósito no está solo en transmitirlo [...] sino en fijarlo en el alumno, en darle la posibilidad de rehacerlo, relaborarlo, y desarrollar así, en éste, habilidades para su aplicación futura. Esto, a la par de su ajuste a niveles y programas específicos de las disciplinas y ciclos de la enseñanza (p. 27).

Para la construcción y valoración de un texto guía, siguiendo a Muiños Gual (1999) se presentan tres elementos que son: el comunicativo, que sea claro y pertinente para el público lector; la estructura, definida según unas secuencias establecidas para cada grado escolar y área de formación; y el pragmático, que está relacionado con el proceso de evaluación y verificación de resultados. Este último elemento sólo se puede analizar cuando se confronta el uso del manual a un grupo de lectores del texto, la lectura del manual permite constatar la relevancia del manual en la enseñanza del conocimiento, para este caso, el literario. Lo pragmático del texto lo define Muiños Gual (1999) como:

La estructura necesaria y los recursos suficientes para que se puedan ejercitar y verificar en el proceso los conocimientos adquiridos por el alumno, y que estos conocimientos puedan ser también ampliados y complementados más allá del texto. La primera función la cumplen la confección de ejercicios, resúmenes y comprobaciones en cada unidad del texto, mientras que la segunda descansa en las referencias bibliográficas y en las notas complementarias que ayuden a ir más allá de una visión simplificada y fraccionada del tema (p. 29).

El manual escolar como texto didáctico es un promotor de aprendizaje en los estudiantes y de modos de enseñanza en los docentes, su público, principalmente, son los estudiantes, pero es debido al uso que los profesores hacen que el público intencionado pueda acceder a él. El docente, es en primer momento un facilitador del conocimiento que apoya su discurso del saber con una herramienta física que permite desarrollar los temas contenidos para cada grado escolar, él presenta a sus estudiantes el manual escolar pensado como un libro académico que posibilita el trabajo en aula y permite avanzar en el conocimiento a través de actividades construidas por expertos en cada tema del área, sin embargo, el manual genera una idea de autonomía en que cada estudiante avanza a su propio ritmo debido a que las secuencias muestran el tema de forma teórica y práctica, pero en realidad el progreso en los temas a través de secciones depende no del ritmo de aprendizaje de los estudiantes sino del tiempo de duración del docente para desarrollar con su grupo de estudiantes determinada fracción del libro.

Así, el texto es más didáctico para el docente que para los estudiantes, pues es él el encargado de proponer el manual en su aula en la medida que lo considera pertinente, Escolano Benito (2006), reconoce la presencia de la manualística<sup>3</sup> como estudio de los textos para el aula, y considera que cada texto es un sistematizador de la cultura que permite observar las secuencias metodológicas, la organización del trabajo, los contenidos por áreas y los desempeños esperados por los docentes para sus estudiantes.

Así mismo, el papel de la literatura en los procesos formativos escolares ha sido abordado por la disciplina Didáctica de la Literatura, pero este conocimiento requiere de un análisis centrado

---

<sup>3</sup> Manualística es un término usado por Escolano Benito (2006) y hace referencia al estudio de los manuales escolares.

en el hecho literario y el tratamiento de éste para la caracterización de la enseñanza de un canon escolar nacional del género narrativo.

Escolano Benito (2006) conoce la disciplina y afirma que frente a la enseñanza de la literatura el manual escolar es un “objeto-huella de la cultura de la enseñanza” (p. 13), que a través del tiempo no pierde vigencia, incluso en la educación moderna, ya que ofrece un “material del archivo histórico de la educación” (p. 13) que privilegia la presentación de ciertos contenidos como conocimientos terminados, por ello, cuando se publica un manual, como *Lengua Castellana* (1996), no se puede controlar hasta qué punto su lectura trasciende a la época para la que fue producido y el alcance que tiene en el concepto de formación literaria en sus lectores, independiente de la edad, tiempo o el espacio de lectura.

Las realizaciones de lo literario en la escuela permiten considerar al manual como un instrumento educativo que en alianza con la historiografía puede aproximarse a un objeto literario desde su propuesta interna, su utilización por el público lector o por el aparato mercantil, estos son factores a tener en cuenta para analizar la circulación del manual escolar, tal como lo define Cuesta (2006):

La historiografía y otras ciencias de la educación se han aproximado, con creciente interés, a su naturaleza posando tres tipos de miradas sobre tal objeto: la que se fija en el contenido y su carga científico-ideológica; la que persigue elucidar su uso real en el aula; y la que pone el acento en su lógica mercantil de producción y distribución. (p. 187).

La pluralidad de interpretaciones que genera el manual escolar en su experiencia de lectura, hace que un análisis a la manualística se limite y deba simplificar su objeto de estudio, y es así como la mirada a un sólo manual es la respuesta para reflexionar sobre el papel de la literatura en la escuela a través de un texto guía que lo represente. El manual en sí, es un texto didáctico que

proyecta las interpretaciones de los expertos (coautores –agentes de poder-) sobre las exigencias de la Ley, por ello goza de cierta autonomía en la selección de la información (temas) que es pertinente, orienta la búsqueda de otros contenidos bajo los propósitos educativos que en éste se contienen y soporta todo el bagaje conceptual de cada año escolar.

En el caso de Colombia, por ejemplo, se tiene implementado el modelo pedagógico Escuela Nueva, que no sólo creó la figura del docente multigrado, sino que diseñó sus propias guías para que los niños y niñas de primaria de las zonas rurales del país aprendieran según su nivel, bajo las directrices de las guías por áreas y el acompañamiento del docente. El modelo tiene vigencia desde los años 70, lo que demuestra que el libro para el ejercicio docente es una herramienta útil, ya sea por la exigencia del medio (en el caso de Escuela Nueva) o por el deseo del docente que considera el texto un instrumento de aula que favorece el aprendizaje y el trabajo en clase.

En la actualidad, el Ministerio de Educación Nacional también ha favorecido el uso del libro de texto a través de la creación de un catálogo en línea y la producción de libros escolares (impresos y digitales) para distribuir en los Establecimientos Educativos del país, es el caso del Plan Nacional de Lectura y Escritura y los textos escolares para las áreas de Lenguaje y Matemáticas (Entre-textos y Descubre matemáticas), para Michael Apple (1989), en su obra *Maestros y textos* (como lo cita Escolano, 2006) “las dos terceras partes de lo que hacen los enseñantes y los alumnos en el interior de las aulas de las escuelas de nuestro tiempo tiene todavía que ver, de una u otra forma, con los libros diseñados para regular operativamente el sistema de enseñanza” (p. 15), lo que avala que el manual escolar sea considerado, en la educación colombiana, un objeto que apoya el mejoramiento de los procesos de enseñanza y el aprendizaje de las áreas del conocimiento, Escolano (2006) afirma que el manual escolar:

Revela teorías pedagógicas implícitas, sistemas de valoración vigentes en las formas de sociabilidad académica y extraacadémica, códigos curriculares canónicos que circulan en amplias comunidades de usuarios y modelos de comunicación que conforman una completa pragmática de la acción docente y de los procesos de formación. (p. 20)

La literatura nacional aparece institucionalizada, determinada por una lista de autores y obras, o fragmentos de obras literarias que están dispuestas a modo de totalidad con relación a la producción literaria nacional. La valoración que se exige al lector frente a las partes literarias retomadas, determinan tanto el tipo de lectura como el lector que requiere la educación nacional. Tal como lo menciona Ortega (2006) cuando expresa cómo la relación del libro con la sociedad genera una idea de manejo autorizado del conocimiento, “poco a poco percibimos cómo los libros de texto invitan a la interacción permanente, sin embargo somos conscientes de cómo aún se encuentran sometidos a los disciplinamientos del currículum” (p. 69).

Convertido en representante de una sociedad de conocimiento, el lector considera veraz toda la información que el libro contiene. El diálogo con el texto se genera a través de las lecturas e interpretaciones que hace el lector de la propuesta literaria determinada por los agentes de poder, sin embargo, en el trasfondo del manual escolar “operan las leyes de la industria cultural de un género de literatura que, no se olvide, es una criatura históricamente troquelada en las sociedades disciplinarias y de control” (Cuesta, 2006, p. 188). El manual, es un producto del ideal de formación sobre los niños y jóvenes de los establecimientos educativos, Viñao Frago (2006) reconoce la presencia de la industria en la producción del manual escolar y afirma que:

De hecho, el libro de texto es, históricamente, un producto combinado de la imprenta y de los cambios originados en el mundo escolar y académico en el siglo XVI [...] los libros de texto pretendían recoger el conjunto de verdades elementales que todo alumno debía al menos conocer y saber en relación con una disciplina o materia determinada –si se refería a la educación básica o elemental- o, en otro caso, todo estudiante de una modalidad de enseñanza determinada. (p. 119).

La Didáctica de la Literatura reconoce en el manual escolar un objeto de poder que administra y selecciona el saber institucionalizado; la estructura y organización del libro es similar en cualquier ejemplar independiente del área del conocimiento o del grado académico, los temas que lo conforman aparecen de una manera fija según una organización preestablecida por los coautores, quienes también asumen un rol de facilitadores de la enseñanza, lo que genera en el lector la idea de un conjunto definido y terminado, o como lo define Viñao (2006) “un currículum dividido en cursos o grados y sistematizado en unidades, temas e incluso nociones y cuestiones independientes” (p. 132) que pretenden ser efectivas para cualquier contexto de enseñanza y de aprendizaje. El manual es un texto didáctico porque es un facilitador del proceso de enseñanza y aprendizaje, pero la literatura allí dispuesta se convierte, junto con el tratamiento que hacen los coautores, en un instrumento de poder.

El valor de lo literario referido al manual escolar no se encuentra por la lista de autores y obras que contenga, desde la didáctica de la literatura la posibilidad literaria y de experiencia lectora que encuentre el estudiante, es el referente para construir una crítica literaria sobre el manual. Así, las entradas literarias al texto escolar no pueden ser concebidas como un asunto contingente, sino como una cuestión necesaria desde la intencionalidad del Estado y la empresa editorial, no hay texto didáctico para la enseñanza del área lengua castellana sin literatura, ya que ella misma cumple una función que no es secundaria a la enseñanza del área, al contrario, se complementan para lograr la construcción del conocimiento.

La didáctica de la literatura aporta el conocimiento para entender el manual desde las prácticas de enseñanza y aprendizaje en el aula, para reconocer el modelo pedagógico en la presentación de la literatura y los referentes teóricos, o para pensar en la formación de lectores, sin embargo, deja de lado la influencia que la literatura ejerce sobre el hombre de una manera



aparentemente inofensiva, pero que tiene toda una relación no sólo con la forma en que se presenta la literatura en el manual, sino con la intención que la usan, ya que la muestra cultural que presenta es el totalizador del mundo del conocimiento desde la concepción del lector-estudiante.

De esta manera, decir que el manual escolar *Lengua Castellana* (1996) es un texto didáctico significa que aún existe un anclamiento a la mirada tradicional, en la que la afirmación es válida pero desconoce que la literatura participa en el manual y su lectura no se fija sólo en un periodo sino que hace parte de la escuela desde la construcción de conocimiento que pretende el docente, es un objeto literario desde la creación de coautores y la función del texto a través de la literatura.

En conclusión, el manual escolar orienta tanto las prácticas de enseñanza como las prácticas de aprendizaje, ya que desarrolla a modo de guía un plan de actividades escolares con pautas de trabajo dentro y fuera del aula, la comunicación con el lector es constante, ya que el texto logra su propósito sólo en el momento que se establece el diálogo entre lector y texto, y esto conlleva a un desarrollo temático del libro. El manual escolar, a su vez, representa un sistema de control frente a la educación de los niños y jóvenes, ya que su producción es vigilada a nivel nacional, con el fin de garantizar la misma calidad educativa a todos los ciudadanos.

## **1.2 El hipertexto literario en la construcción del manual escolar**

El manual escolar como objeto literario es un texto hipertextual que permite una lectura no lineal y posibilita la escritura a través de la presentación de diferentes textos y procesos intertextuales en un sistema dinámico de partes que lo integran. Desde la propuesta académica y

pedagógica que recoge el libro, al abrir un manual escolar el lector se enfrenta a múltiples discursos, como la explicación de conceptos propios del área, la interpretación del lenguaje no verbal, la lectura de diferentes tipos de texto, que de forma conjunta logran abarcar esa síntesis del conocimiento que opera durante un grado escolar. Para la empresa editorial, esta forma de presentación requiere de trabajo en el que un equipo de producción participa de igual manera que el grupo de coautores, expertos en el tema, licenciados de trayectoria académica y laboral que permiten asegurar al lector un conocimiento pertinente. La labor de producción de un manual, para el caso de *Lengua Castellana* (1996), requirió de un grupo de editores, diseñadores, ilustradores, entre otras personas que pensaron el manual bajo la mirada de un estudiante de octavo grado.

*Lengua Castellana* (1996), desde sus primeras páginas presenta al lector las características del texto para que reconozca las cualidades que el manual posee como facilitador del conocimiento. A continuación se explica cada una de las características que presenta como forma de organización que permite vincular las imágenes y el texto con la información total de la obra. Esta presentación no es en el manual una tabla de contenido o índice, ya que esa estructura tiene una división desde los componentes del área y el periodo académico o tiempo para desarrollarlo. “Conoce tu libro” (p. 2) es un apartado del manual escolar que presenta las dimensiones del texto para explorar las diferentes maneras de lectura que solicita el manual a través de las múltiples formas de presentación del contenido. Las características son:

- Relacionada con la activación del conocimiento y los niveles de comprensión, el manual realiza “Preguntas predictivas que atienden a conocimientos y experiencias previas” (p. 2). El lector al abrir una nueva unidad en su componente: Literatura, Lingüística o Comunicación, encuentra una o varias preguntas que debe responder para activar conocimientos previos. La

primera unidad en el componente Literatura realiza la siguiente pregunta: “Cuáles de los siguientes textos escogerías para leer: un artículo periodístico, un informe científico, un cuento, un manual para computadores, o un poema. Argumenta tu respuesta” (p. 12). El lector se enfrenta a un cuestionamiento personal que luego le va a permitir la entrada al aspecto teórico de la unidad, que para este caso son los géneros literarios y el lenguaje literario y no literario.

- El texto revela que durante la producción del manual, los coautores realizaron un trabajo de focalización de la población lectora del manual, por ello resaltan las siguientes características: “Textos de gran valor literario y acordes con los intereses de los jóvenes” (p. 2). El ejemplo presenta el fragmento del cuento de Gabriel García Márquez “El ahogado más hermoso del mundo” (1968), el cuento le permite al lector acercarse al aspecto teórico de la unidad Cuento y novela. La selección de obras que el manual presenta, según el enunciado, fueron clasificadas por su importancia dentro de la Literatura y ajustada al tipo de público al que está dirigida, así como otras características que según el texto, son apropiadas para los estudiantes del grado octavo, éstas son: “Actividades dirigidas a los intereses y experiencias del alumno(a)” (p. 2). Una serie de preguntas que posibilitan para el caso del ejemplo, la lectura de una imagen. “Actividades basadas en temas pertinentes a los jóvenes” (p. 3). Un ejercicio que permite que los estudiantes desarrollen trabajo colaborativo basados en temas de interés para el grupo, seleccionados a través de otra característica del libro cuando permite que sea el lector el que proponga la temática a abordar en determinada actividad, es decir, “Temas que fomentan la libre expresión” (p. 3).

- Referente a la semántica lingüística, el manual aplica las siguientes estrategias: “Significación de palabras de poco uso o difícil deducción contextual” (p. 2). El manual presenta un glosario que llama Mini-diccionario, con un grupo de palabras que se encuentran en algunas

lecturas del texto, cada palabra presenta una única definición que se ajusta al significado usado en el texto. El glosario se encuentra en la margen de la página, las palabras que lo componen aparecen en negrita en el texto de origen. El manual es explícito en las posibilidades que brinda al lector para facilitar la comprensión del texto, desde la óptica que coautores previamente trazaron. “Presenta los cambios de significado en algunas palabras, en forma anecdótica” (p. 2). Palabras que han evolucionado y que en ciertas regiones del país tienen un significado curioso con respecto al origen del término.”Orientación para usar correctamente nuestro idioma” (p. 3). Aparece en un cuadro al margen de la página bajo la expresión: Diga/No diga, una forma de mostrar el uso correcto y el uso incorrecto de una misma expresión del lenguaje común de los hablantes.

- Como parte de la enseñanza en Literatura, el manual presenta “Reseña biográfica de autores” (p. 2). El ejemplo presenta una biografía del autor Gabriel García Márquez, consta de una imagen del autor y un párrafo ubicado al margen de la página que sintetiza aspectos de la vida del autor como son: nacimiento, estudio, profesión, una obra, el premio más importante y una característica personal. Las biografías que aparecen bajo este formato son: Gabriel García Márquez (p. 123). Andrés Caicedo (p. 163). Eduardo Zalamea Borda (p. 195). Esteban Navajas (p. 234). Fernando González (p. 269). La primera se presenta acompañada de la imagen real del autor, la segunda aparece con un dibujo del autor y en las siguientes no aparecen imágenes.

- Presenta un trabajo metalingüístico usando las características de la lengua para abordar teoría propia del área, por ello, al inicio de cada componente se visualiza “Sinopsis conceptual que orienta sobre el desarrollo organizado de los contenidos” (p. 2). Es un organizador gráfico sobre la teoría que se desarrolla en la unidad, generalmente aparece el organigrama o el diagrama de llaves como organizador de preferencia en la información. El organizador gráfico soporta la

síntesis de la teoría del componente en la unidad, en consecuencia, el lector está en la obligación de leer textos esquematizados y ampliar el contenido a través de la lectura y desarrollo de la unidad. La propuesta de refuerzo teórico inicia con el resumen y posteriormente el desarrollo.

- Relacionado al lenguaje no verbal, el manual presenta “Ilustraciones que invitan a una lectura previa sobre el tema” (p. 2). El color, las formas, la distribución del contenido en la página junto con las imágenes, hacen del libro un objeto que atrae la atención del lector. Las ilustraciones aparecen en el texto para complementar la información que contiene, o como lo menciona el texto en otra característica: “Ilustraciones que refuerzan el aprendizaje” (p. 3). No aparecen como un elemento decorativo del texto (siendo también cierto), sino que ayudan a la propuesta de lectura del texto generando nueva información al lector, complementando la escena o asociando el texto a un momento desde la visión y la representación de los ilustradores, las ilustraciones permiten asociar el contenido con una imagen. Si bien, la propuesta del manual no solicita que el lector piense en las ilustraciones que complementan el texto (para el caso de los textos literarios), el manual presenta algunas imágenes para que el lector las analice como un texto independiente, lo que hace parte de la característica “Interpretación de otros códigos de comunicación” (p. 2). Esta propuesta genera un proceso de hipertextualidad en el que texto verbal y no verbal tienen autonomía en el manual y en la lectura de los estudiantes. Las ilustraciones, imágenes y todo el trabajo visual que acompaña el texto, es una alternativa para facilitar la comprensión del texto, y aunque en ocasiones el lector puede no estar de acuerdo con la imagen porque no le signifique igual, es una forma de medir la comprensión acercándose desde la representación que el ilustrador aporta al fragmento del texto, esto permite conectar al texto con el lector, es decir, ayuda a la comunicación entre la obra y su lector.

- Una forma del manual mostrar la contextualización de su contenido es a través de los “Tratamientos de temas autóctonos” (p. 2). El manual presenta como ejemplo el tema Colombianismos presente en el componente de Lingüística, al lector se le permite hacer un acercamiento a las palabras o expresiones propias del léxico colombiano, sin embargo, las usadas por el texto a través de los ejemplos que representan con fragmentos literarios de algunos autores, no alcanzan a cubrir la totalidad del país, dejando sin muchos referentes a los lectores ubicados fuera de las regiones: Andina y Caribe; los autores literarios que aparecen en este punto son: Eduardo Caballero Calderón (Cundinamarca), Gabriel García Márquez (Magdalena), Tomás Carrasquilla (Antioquia) y Jorge Isaacs (Valle del Cauca). Por tanto, el uso del tema puede favorecer a lectores ubicados en determinado espacio geográfico ya que el lenguaje coloquial es prolífico y varía según la región del país, aunque conserva expresiones que los autores en su ejercicio de escritura tratan de conservar.

- El manual propone “Secciones que trabajan habilidades comunicativas” (p. 3), es decir, algunas actividades del texto se encaminan al fortalecimiento de la lectura, la escritura, la escucha y el habla. El ejemplo que presenta el manual, propone como tema el debate para abordar la comunicación oral, y con ello, la escucha; sin embargo, el predominio en las habilidades que trabaja el manual es en la lectura, seguida de la escritura, a través de la realización de talleres que propone sobre diferentes textos y temas que presenta.

- El texto, debido a su propósito pedagógico y didáctico, incluye una sección sobre técnicas de lectura y estudio, que presenta “Orientación en habilidades y métodos para leer y estudiar provechosamente” (p. 3). En el ejemplo, el manual ofrece dos mapas conceptuales sobre el tiempo y la literatura, en ambos, lo que presentan son ejemplos de la elaboración de un mapa en

un organizador, sin especificar como técnica de estudio en qué momento se elabora o cuáles son los pasos a seguir para hacer del mapa conceptual una herramienta de estudio.

- El manual por cada componente presenta “Talleres que motivan, ejemplifican y adiestran en una aptitud específica” (p. 3). Para el caso de literatura, uno de los talleres invitan al lector a construir una carta de amor, para ello presentan dos ejemplos de poemas de amor, uno de Darío Jaramillo Agudelo (Santa Rosa de Osos, Antioquia, 1947) *Poemas de amor* y el otro de Pablo Neruda (Chile, 1904 – 1973) *Cartas de amor de los grandes amores*. El ejercicio principalmente consiste en que el lector acceda por medio del ejemplo al lenguaje poético en la medida que comprenda las características de los ejemplos presentados y logre extraer de su propia experiencia el material necesario para que la escritura nazca a partir de lo vivencial, para ello, el texto sugiere referentes como pensar en alguien que esté lejos o escoger un destinatario como un amigo, novio o familiar.

- Frente a la orientación vocacional el texto propone “Carreras de gran proyección profesional” (p. 3), una por cada unidad, enfocadas a diferentes perfiles profesionales. La orientación vocacional que presenta en de carreras tecnológicas, las cuales acompaña con información que permite que el lector logre la siguiente característica del manual: “Informa sobre las carreras y le permite al alumno(a) autoevaluar sus destrezas frente a su inclinación profesional” (p. 3). El lector desarrolla una tabla de Destrezas y aptitudes relacionadas con la carrera, la sumatoria más significativa por cada profesión mencionada debe generar en el lector una reflexión sobre su posible orientación vocacional.

El lector, a través de esa presentación hipertextual inicial tiene el poder de decidir las secciones del texto que prefiere abordar, y al tomar la decisión, se da cuenta que no requiere de

las otras partes de la unidad o del componente para comprender la sección que necesita. La lectura total de la obra de una manera lineal no es pertinente, ni productiva, al momento de pensar el manual escolar como una herramienta para la formación en lenguaje en el grado octavo, o en cualquier nivel, ya que la característica de hipertextual le permite explorar al lector sus necesidades, para el caso del manual *Lengua Castellana* (1996) que está dirigido para estudiantes de octavo, retomar las páginas de Orientación vocacional puede parecer algo inútil, ya que la selección presentada no es una muestra representativa de las profesiones que existen en el país, el docente en su discurso de conocimiento puede pensar que es muy pronto para iniciar el proceso de selección de profesión en los estudiantes, o al contrario, usar este material para beneficio y presentar las posibilidades para continuar con la educación académica; por esto, la lectura realizada a un manual escolar se debe realizar con un criterio que permita la selección de lo significativo, según las necesidades e intereses en la formación, para que de esta manera no parezca que se le entrega la enseñanza a un texto cuando la reflexión pedagógica del docente no genera una lectura crítica desde su conocimiento en la disciplina y en lo pedagógico.

El manual escolar es un hipertexto que permite la relación con múltiples textos, entre ellos, posibilita una conversación entre el discurso literario y el pedagógico, que para el caso del texto guía, no se debe tomar como un currículo escolar ni como una obra completa, sino que el manual corresponde a un formato que apoya el proceso de aprendizaje de los estudiantes y de enseñanza de los docentes, y en la medida de su implementación el libro se configura como un objeto literario que posibilita la mirada a la obra desde un acercamiento basado en la crítica literaria y pedagógica diseñada por los coautores.

La autora Rueda Ortiz (1995) afirma que “desde la literatura, el hipertexto es visto como una forma de escribir alternativa a los textos convencionales, se proponen diferentes caminos de



lectura y se establecen relaciones entre diferentes partes del texto, planteando así una lectura no lineal” (p. 179). En este sentido, el hipertexto se define desde la autonomía que posee el lector al mediar con el conocimiento que ofrece el texto, que si bien, viene distribuido por unidades que representan una temporalidad académica, el lector no tiene que ajustarse a esa característica propia de un texto diseñado para responder al contexto escolar.

Es así que el manual escolar es un hipertexto que, para el caso de la enseñanza del área lengua castellana o lenguaje, se convierte en un hipertexto literario, ya que permite al lector el conocimiento de obras o fragmentos de éstas, las cuales muestran una relación de dependencia con la formación literaria que se pretende para el grado escolar. El fragmento no tiene una relación de dependencia semántica con la obra que lo contiene, por ello el lector puede explorar sólo el género que disfrute o requiera, para el manual escolar, las obras que hacen parte de la apuesta literaria del hipertexto establecen una relación entre ellas de tipo académico y formativo, en el sentido que el lector en realidad no está accediendo en la mayoría de éstas a la ideología del autor literario, sino a las interpretaciones intencionadas de los coautores, es decir, al capturar una parte del libro, se está generando un trabajo hipertextual que por las características del manual escolar se enfoca a la elección que posibilita que el lector lea e interprete el texto desde la intención que previamente coautores han planteado. El trabajo hipertextual se define entonces desde la presentación de los diferentes tipos de texto y autores, las conexiones entre obras aparecen desde la presentación de unidades, como resultado de una cuidadosa lectura de los coautores sobre el contexto y las necesidades en el aprendizaje del área.

Cada sección del manual que aborda lo literario, entendido como, biografías de autores, entradas de textos considerados literatura, sugerencias de obras literarias, historia de la literatura, reseñas a obras, entre otras, representan en parte la presencia del hecho literario en el manual

escolar, entendiendo éste desde el postulado de Eleazar Meletinsky (2002) quien define hecho literario en “su acepción amplia, ya que abarca lo que se entiende habitualmente por obra, pero también lo que acontece en torno a la obra –contexto, público-, lo que precede –antecedentes, autor- y lo que la sigue –la recepción, sus influencias” (p. 17). Para el caso del manual escolar, el hecho literario es la obra misma y las relaciones que establece con el lector desde la propuesta literaria que le presenta para su formación.

En este punto, los fragmentos que componen el hipertexto aportan a la totalidad del manual, por ello, el hipertexto con las múltiples conexiones que realiza desde su propuesta intertextual, genera un diálogo de saberes donde el lector cumple un papel fundamental, porque a partir de una entrada literaria se le estimula el conocimiento de toda la obra, y en ese sentido, su papel es el de completar el manual; Álvarez Correa *et al.* (2006) lo menciona como que “en la nueva textualidad, ningún fragmento aislado puede pretender presentar su verdad parcial como la verdad” (p. 54).

Es así, como el hecho literario hace presencia en el manual escolar a través de la focalización que crean los coautores sobre ciertas obras literarias, las cuales las reproducen en el texto guía por considerarlas representativas de un momento cultural determinado, basados en las características literarias que posee la obra que se convierte en un representante literario y cultural.

El trabajo del lector, en la configuración de un hipertexto, es ofrecer información para la estructuración del texto y convertirse en el intérprete del producto generado para él, sin embargo, la interpretación para el caso del manual implica a su vez un trabajo de escritura, una producción textual que soporta el uso hipertextual del manual y se desarrolla a través de secuencias

semántica que conforman una red de conexiones entre textos, autores y contenidos. El lector (estudiante) en la interacción con el texto se convierte en un escritor del manual, pero no es autor literario ni tampoco coautor experto, sino que es un lector que está directamente implicado en la obra, en la medida que explora su contenido y termina la tarea que propone. Álvarez Correa *et al.* (2006) afirma que,

El lector, como en otras acepciones del hipertexto, se encuentra expuesto a una tarea inconclusa. En primer lugar, debe obrar en él la búsqueda del rigor interpretativo, para ello deberá, en algo, recorrer los caminos del autor, y, por otro lado, se verá tentado por sus lecturas y comprensiones, motivado a participar del hallazgo. Oponerse, completarlo, comentarlo (p. 62).

Por tanto, la experiencia de lectura crea una representación sobre la literatura que presenta el manual como un referente general del hecho literario, y a su vez, se convierte en una experiencia de escritura, en la cual, el lector en su rol de escritor, asume un trabajo laborioso en el que continúa el modelo propuesto por el manual, obedeciendo a enunciados del manual escolar como “sigue los modelos que te presentamos” (p. 59) para la creación de un haikú; o al desarrollo de un taller que siempre presenta un ejemplo como pauta del ideal de la creación, es el caso del taller basado en las “Instrucciones para subir una escalera” de Julio Cortázar, que solicita al lector que proponga “una instrucción, siguiendo el modelo que te presentamos” (p. 22). La forma reiterada del enunciado es la influencia que el manual ejerce sobre el lector y el condicionamiento de su respuesta como pauta de formación en literatura.

Lo que quiere decir que hipertexto según Álvarez Correa *et al.* (2006) también se refiere “a un proceso de escritura como de lectura e interpretación” (p. 50) en el sentido que el lector amplía la literatura en los procesos de producción textual y comprensión, por un lado, escribe otros textos que permiten ampliar la configuración del objeto hipertextual, y por el otro, la lectura fragmentada es la carta de invitación para acceder al texto literario por excelencia y pasar del

objeto literario escolar a la literatura representada en una obra de actividad creadora. Frente al hipertexto como herramienta escolar, los autores consideran que:

En el ámbito educativo, el hipertexto provee de algunas bondades pedagógicas en el desarrollo del pensamiento relacional y asociativo, integración del conocimiento, autonomía en el aprendizaje, la economía de medios y perspectivas multidimensionales y polifónicas, y la capacidad de búsqueda, acceso, clasificación y almacenamiento de la información (2006, p. 52).

El hipertexto es una herramienta útil en las prácticas escolares mediadas por los docentes, ya que el estudiante en su rol específico: su propia formación, asume el manual como un discurso completo del saber, una obra que reúne el conocimiento necesario para avanzar en el desarrollo académico y en el progreso del aprendizaje, por esto, es tarea del docente, como experto en el tema y con la caracterización de su contexto, que el manual en su discurso académico y literario se convierte en un texto de exploración y transformación del aprendizaje para el estudiante reconociendo sus debilidades y oportunidades para el trabajo en aula. Al respecto, Colom Cañellas (2006), adiciona al medio como elemento igual de necesario que el lector, para el nacimiento del texto y afirma que:

El texto no nace del autor que lo escribe sino del lector que lo genera y del medio que lo crea, por tanto, el texto es siempre hipertextual porque sus significados son susceptibles de extenderse en las mentes de los lectores de formas fragmentadas y diferentes (p. 41).

Según lo anterior, el manual escolar pretende enriquecer la experiencia literaria a través del dominio de la literatura en una propuesta de lectura y escritura, permitiendo que sus usuarios incluyan ideas para crear la construcción del conocimiento, en este sentido, el hipertexto conserva la identidad de la obra literaria a través de su fragmento, y luego actualiza este texto por medio de un trabajo de escritura donde se resalta la voz del lector-estudiante, dando cuenta de la significación del texto en su formación literaria, la cual, está mediada por los intereses de

administradores culturales que asumen la literatura desde las estrategias de lectura y escritura, es decir, los coautores buscan desarrollar ambos procesos utilizando como medio las entradas literarias presentes en el manual escolar. De esta manera, el hipertexto, en su uso de la literatura es una fuente metodológica para llevar la lectura y la escritura al aula.

En la educación, el hipertexto es útil en la medida que el lector sea un sujeto activo que complete la información, controvierta los conceptos, afirme o niegue posturas a través de argumentos propios y explore toda la libertad que le permite un texto hipertextual, que, según Álvarez Correa *et al.* (2006) permite “una especie de didáctica para el acercamiento a la literatura como obra de creación, de la capacidad de inventiva del hombre” (p. 61). Por tanto, el texto se actualiza con cada nueva lectura e interpretación que propicia el hipertexto, “hay aquí la propuesta de una reconfiguración del papel tanto del autor como del lector de literatura, por cuanto este universo de múltiples caminos (y jerarquias) transforma las posibilidades del texto” (p. 56). El lector estudiante mediado o no, por la intervención de un docente, puede decidir su propia secuencia de lectura según la necesidad, interés o exigencia del medio, que para el caso del manual *Lengua castellana*, las secuencias son una respuesta a las dinámicas escolares, la división del tiempo y el dominio conceptual de los coautores.

La fragmentación en un manual escolar es una estrategia frecuente y obligatoria, ya que la propuesta del manual necesita asegurar entradas literarias de diferentes textos que hacen parte del conocimiento que recibe el estudiante, y unido a la cantidad, aparece también el tipo de obras y las características que resalta cada propuesta en la unidad del texto. Todo hace parte de la respuesta didáctica que representa un manual escolar, en la que prevalece el dominio de información sobre el tratamiento metodológico de cada contenido, sin embargo, despoja de múltiples sentidos a su público lector, ya que trata de homogeneizar el conocimiento

presentándolo de manera estandarizada, lo que encasilla las capacidades del lector y priva otras exploraciones realizadas a ese mismo texto.

La falta de estudios que avalen que a través del uso de los fragmentos, en vez de la obra completa, se logra un aprendizaje más significativo, revela también que el dominio del hipertexto no siempre genera una relación más cercana con la obra, y a esto, hay que sumarle el hecho de que las secuencias de cada sección no siguen unos patrones claros que demuestren un avance en el proceso formativo del estudiante, así mismo, las relaciones entre textos parece nula, cada discurso aparece aislado e independiente de los demás, lo que impide avanzar en una lectura intertextual que permita relacionar mundos de sentido desde el conocimiento del estudiante-lector.

Aun así, el hipertexto no nace exclusivamente de la fragmentación de obras, sino también de la interacción que el lector sostiene con el texto durante su lectura, desde esta perspectiva, el hipertexto posibilita el desarrollo de un lector activo cuyas expresiones escritas en el manual, como parte de la propuesta, permiten complementar y generar sentido al fragmento, ya que por sí solo, es la representación de la obra pero no recoge la intención del autor literario.

### **1.3. De manual escolar a la constitución de un género literario**

“Toda teoría de los géneros se basa en una representación de la obra literaria. Por lo tanto, hay que empezar por presentar nuestro propio punto de partida, aun cuando el trabajo ulterior nos lleve a abandonarlo” (Todorov, 1981, p. 14)

El manual escolar *Lengua castellana* (1996) por el área de dominio se convierte en un libro de consulta y ejercitación para el conocimiento del tema: géneros literarios, y a su vez, el texto

presenta diferentes géneros literarios para lograr su intención comunicativa y pedagógica. El libro aborda las cuestiones conceptuales y la clasificación de las obras según la pertenencia a un género literario determinado, por ello, el manual se basa en la teoría tradicional cuando presenta a través de la primera unidad los géneros literarios mayores y menores como una clasificación de las obras literarias según la forma de escritura, parte de la teoría que ofrece el manual escolar sobre géneros dice:

La multiplicidad de manifestaciones literarias hace que tendamos a agrupar, organizar y clasificar cada tipo de escrito. El filósofo Aristóteles, en la antigua Grecia, definió en su obra *Poética*, tres grandes grupos o géneros: épica, lírica y dramática (teatro). Hoy día, las formas se han multiplicado y se han mezclado, haciendo más compleja esta jerarquización (1996, p. 17).

La pretensión del manual es generar en el lector un punto de equilibrio en el que reconozca una clasificación de los géneros, y a la vez, admita posibles transformaciones de la teoría, Todorov (1981) afirma que “los géneros existen en niveles de generalidad diferentes y que en el contenido de esta noción se define por el punto de vista que se ha elegido” (p. 4), y en este sentido, el texto escolar propone una reflexión sobre el cine como género literario, en la que concluye que el prominente desarrollo del cine ha permitido su propia modalidad genérica. Este primer acercamiento del texto escolar a la teoría del género, pasa un poco inadvertida por la forma de presentación en las páginas del manual, sin embargo, es una apuesta a pensar el género también desde el lenguaje no verbal.

Los elementos iconográficos que acompañan el diseño del manual escolar, posibilitan avanzar en el concepto de género literario en unión a la propuesta creativa de ilustraciones y en general en todo el trabajo de presentación, lo que permite un juego de lenguaje que persigue el manual hacia un camino de perfección conceptual y procedimental, para condensar todo un ingenio creativo en un fragmento que, desde la apuesta del manual, es necesario para la

formación académica. Por ello, si se analiza la obra desde su proceso de formación, se está tomando un nuevo elemento que de manera normativa no está clasificado dentro de la teoría de los géneros, por lo que el manual como objeto literario pertenece a un género en construcción, que se mezcla y transforma continuamente desde los ajustes que se diseñan para cada obra literaria presente en el manual, hasta las múltiples interpretaciones que alteran la obra literaria original para pensarla desde la propuesta de coautores que generan un nuevo texto con la fragmentación de la obra.

Entonces, el manual escolar presenta una propuesta doble de género literario, ya que lo representa por medio de la literatura que recopila, y además, es también el mismo libro desde su propuesta discursiva que determina un género literario por la forma didáctica de presentar su contenido desde el orden práctico y teórico. Para el estudio de los géneros literarios ajustado al estudio del manual escolar, Todorov (1981) considera que:

Este estudio debe satisfacer dos órdenes de exigencias: prácticas y teóricas, empíricas y abstractas. Los géneros que deducimos a partir de la teoría deben ser verificados sobre los textos: si nuestras deducciones no corresponden a ninguna obra, seguimos una pista falsa. Por otra parte, los géneros que encontramos en la historia literaria deben ser sometidos a la explicación de una teoría coherente (...). La definición de los géneros sería pues un continuo vaivén entre la descripción de los hechos y la teoría en su abstracción (p. 16).

Por tanto, no es correcto afirmar que el fragmento literario trabajado por el manual escolar conserva el mismo género que en su obra completa, ya que desvanece el tratamiento que coautores ofrecen a cada obra desde el fragmento seleccionado, el ejercicio de comprensión, los elementos no verbales que acompañan el texto, entre otros recursos que generan incertidumbre sobre la clasificación del género, y abre la posibilidad de manifestar un género que permita vincular las adaptaciones que coautores diseñan en su manual escolar para la presentación de la



literatura, sin desconocer la existencia de géneros tradicionales, “no hay ninguna necesidad de que una obra encarne fielmente un género: solo existe la probabilidad de que ello suceda” (Todorov, 1981, p. 16).

El manual sugiere la lectura de la obra *Del amor y otros demonios* (1994) de Gabriel García Márquez, que pertenece al género narrativo por la forma en que se presenta el texto, género Novela (también llamado subgénero) por la finalidad comunicativa, Realismo mágico (también llamado movimiento literario) por la denominación realizada al estilo y la forma de expresión del autor, y a la vez es un género histórico por la evolución de la corriente literaria y la representación de un periodo concreto en la historia de la literatura, sin embargo, al leer las indicaciones del manual, los coautores resaltan de la obra el “buen ejemplo de reconstrucción histórica por medio de la ficción” y agregan “Fíjate cómo la novela de Gabo recrea la Cartagena de Indias en el período colonial” (p. 19). La alusión del equipo coautor no propone una mirada del lector sobre el aspecto literario, por el contrario, la indicación sugiere que lo relevante para leer la obra son los aportes históricos de la novela, y en este caso no se puede determinar una clasificación del género porque el contenido sobre el que se espera generar la atención del lector no es la totalidad de la obra que representa el criterio que permite la categorización en un género literario existente.

Todorov (1981) afirma que “no reconocer la existencia de los géneros equivale a pretender que la obra literaria no mantiene relaciones con las obras ya existentes. Los géneros son precisamente esos eslabones mediante los cuales la obra se relaciona con el universo de la literatura” (p. 7). Sin embargo, en el caso del manual escolar que ofrece al lector un catálogo de literatura que comprende variedad de títulos, no se analiza cada texto como género independiente, sino el manual escolar como una unidad posible desde la perspectiva de género;

Todorov (1981) expresa que “toda teoría de los géneros se basa en una concepción de la obra, en una imagen de esta que contiene, por una parte, un cierto número de propiedades abstractas, y por otra, leyes que rigen el sistema de relaciones de estas propiedades” (p. 11), por ello, es posible postular dentro del estudio de las obras literarias un rasgo o categoría de análisis que permita ver en la presentación de los fragmentos una clasificación y así postular un género definido en la relación literatura-escuela.

Coautores (en el rol de compiladores), asumen una obra concreta: el manual escolar, y el alcance del género literario parte de la capacidad por presentar a través de una propuesta de libro, la producción literaria de un país, y que ésta, permita la formación del lector destinatario, es decir, del estudiante, pero en los límites para lograr sintetizar todo el soporte temático y literario de la formación de un grado escolar en un único texto, el manual es incapaz de incluir todo el conocimiento y por ello deja al lector una ruta de exploración en la que sobrevive la tradición teórica del género, pero prevalece el diseño práctico del texto como apuesta hacia la modernidad, de tal manera que el texto guía no pierda vigencia en la práctica de aula en la que la literatura cumple una función de formación.

Todorov (1981), entre otras categorías de análisis de los géneros literarios, realiza la siguiente distinción:

Los dos sentidos que se atribuyen a la palabra género; para evitar toda ambigüedad habría que hablar por una parte de géneros históricos y por otra, de géneros teóricos. Los primeros resultarían de una observación de la realidad literaria; los segundos, de una deducción de índole teórica” (p. 11).

El carácter histórico se evidencia en el libro escolar a través de la recopilación de obras según una época determinada y la disposición de éstas en el texto. De esta manera, la primera obra que aparece referenciada en el manual es *El Carnero* (1859), de Juan Rodríguez Freile, un relato

colonial que permite iniciar la historia de la crónica novelable en Colombia, anteriormente Nuevo Reino de Granada (1550 - 1718). Lo que significa, que el orden que presenta el manual para recopilar la literatura está orientado tanto a la presentación de géneros literarios, a través de las unidades, como a la evolución histórica de la literatura nacional.

Las unidades que contiene el manual escolar, revelan una clasificación de la literatura, y priorizan en el género narrativo, textos como la poesía (unidad #2 y #3), la novela (unidad #4 y #6) y el cuento (unidad #4 y #5), también cuenta con relatos, pero no hay una propuesta metodológica para abordar el tema a través del soporte teórico y práctico, a diferencia de los textos mencionados. El carácter teórico está representado por las diversas formas de información en él dispuestas, imágenes publicitarias, referencias a películas, menciones a personajes reconocidos, obras literarias, dibujos, entre otros.

Ésta clasificación no se basa en una comparación de las obras a través de la historia (como en el caso de los géneros históricos) sino en una hipótesis abstracta que postula que el sujeto de la enunciación es el elemento más importante de la obra literaria y que, según la naturaleza de ese sujeto, es posible distinguir un número lógicamente calculable de géneros teóricos” (Todorov, 1981, p. 11).

En este sentido, el punto de vista desde el cual se aborda el libro escolar, puede convertirse en la categoría de análisis del género literario que presenta el texto; la construcción de género, en este caso, es mixta, un género híbrido que representa la complejidad y amplitud del manual escolar. El autor Raman Selden (1989), afirma que “nunca podremos hablar de “literatura” como si se tratara de un catálogo definitivo de obras, un conjunto específico de recursos o un cuerpo inalterable de formas y géneros” (p. 30), por ello, plantear que el manual escolar es un objeto literario, es una afirmación válida desde el amplio concepto de género que presenta Todorov, “dentro de los géneros teóricos, es posible introducir una distinción suplementaria y hablar de géneros elementales y géneros complejos. Los primeros estarían definidos por la presencia o

ausencia de un solo rasgo, [...] los segundos, por la coexistencia de varios rasgos” (1981, p. 11), porque el manual en su ejercicio evoluciona bajo la mirada del lector y la transformación que genera en el libro.

Los aspectos de la obra propuestos por el equipo de coautores como clasificación de contenidos son: literatura, lingüística y comunicación, los cuales sirven de categorías para postular al manual escolar como género literario, ya que son la existencia de estos conceptos en el libro los que posibilitan la aproximación al conocimiento de género. Para Todorov, una distinción de género es:

El concepto de género debe ser matizado y cualificado. Opusimos, por una parte, géneros históricos y géneros teóricos: los primeros son producto de una observación de los hechos literarios; los segundos se deducen de una teoría de la literatura. Por otra parte, dentro de los géneros teóricos, distinguimos géneros elementales y géneros complejos: los primeros se caracterizan por la presencia o ausencia de un solo rasgo estructural; los segundos, por la presencia o ausencia de una conjunción de esos rasgos. Los géneros históricos son, evidentemente, un subconjunto del conjunto de los géneros teóricos complejos (1981, p. 15).

Entonces, el manual escolar como género literario es más que la concepción de la obra literaria a partir de su fragmento y del tratamiento que en el libro presenta, es también el texto que demuestra cómo percibe la escuela la literatura, cuál es su finalidad, es decir, para qué se presenta una obra literaria en el manual escolar. De la respuesta a la anterior cuestión, es que se puede pensar en un nuevo género literario que involucre un papel fundamental de la literatura: la formación, el cual se inscribiría como género literario teórico.

La obra literaria (manual escolar) debe percibirse desde, según Bordieu (2002), “los *rasgos estilísticos distintivos*, relacionándola con el conjunto de las obras que constituyen la clase de la que forma parte, y solamente con esas obras” (p. 71). De manera que, la relación con la literatura

posibilita la creación de un género cuya mirada parta del destinatario del texto y del propósito del mismo. Porque, para el caso del manual escolar, no se puede desprender la literatura de su proceso formativo y de la configuración de un sujeto lector.

La propuesta diseñada por la editorial a través del equipo de coautores, se traduce en el género que permite la reflexión sobre el texto, siguiendo las pautas que propone cada unidad como un elemento integrador del manual. La observación del trabajo práctico del manual escolar en el aula, es la forma de verificar que la propuesta del manual corresponde al ejercicio escolar de formación de estudiantes, por ello, el comportamiento real de la literatura sólo es visible en el momento que el estudiante explora las condiciones que presenta el manual escolar.

## Capítulo II: Expresiones textuales en el manual escolar, ¿cómo leer lo leíble?

“un texto quiere ser una experiencia de transformación para su lector”

Eco, Umberto, 1984, p. 56

En el anterior capítulo se desarrolló un análisis al manual escolar como un objeto literario, es decir, como un texto susceptible a algunas teorías literarias, para lograrlo, la totalidad fue la mirada bajo la cual se reflexionó en torno al manual, sin embargo, es momento de particularizar el texto y evidenciar posibles categorías; este segundo capítulo, propone la direccionalidad que el manual escolar *Lengua castellana* ofrece a su lector para abordar lo literario, plantea una idea sobre recepción del manual, y por último, se presentan conclusiones sobre el tema. Leer lo leíble, significa, escudriñar el texto para reconocer que todas las lecturas que aparecen en un manual escolar tienen un propósito, por ello propone una manera de leer específica frente a lo que de forma autorizada llega a la escuela para ser leído durante la formación académica y hasta después de ella.

*Lengua castellana* (1996) es un manual de texto diseñado para la enseñanza de la materia que lleva el título del libro. Su implementación en las aulas es difícil de concretar, sin embargo, la trayectoria de la editorial que lo produjo lo posiciona en el mercado de la manualística, por ello, es frecuente el texto en la dotación de bibliotecas escolares, bibliobancos de aulas, material educativo en bibliotecas públicas, dotación personal de docentes, por mencionar algunos. No obstante, *Lengua castellana* no es el único manual escolar que llena las estanterías escolares, la industria cada vez adquiere un desarrollo más amplio, que pasa desde los textos de editoriales privadas como es el caso de Carvajal educación - Norma S.A., hasta textos diseñados y

distribuidos por el Estado, como ocurre con el Proyecto Escuela Nueva, claro ejemplo del impulso a la manualística amparada por el Ministerio de Educación desde el primer año de publicación en 1997.

La producción de textos escolares es prolífica, por lo que fue necesario realizar una revisión sobre los libros de mayor dominancia en bibliotecas escolares del municipio de Sonsón para hallar el manual que mayor número de obras literarias colombianas ingresara a su contenido específico, es decir, a la enseñanza del lenguaje. Inicialmente hubo una búsqueda de los textos guías para grados octavo y noveno, esto atendiendo a los parámetros de la normatividad a través de la propuesta del Ministerio de Educación Nacional por medio del documento: “Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje” (2006), que presenta para el grupo de grados octavo y noveno en el factor<sup>4</sup> de Literatura el siguiente “enunciado identificador”: “Determino en las obras literarias latinoamericanas, elementos textuales que dan cuenta de sus características estéticas, históricas y sociológicas, cuando sea pertinente.” (p. 38). A pesar que el texto corresponda a la década de los 90 y la normatividad sobre Estándares esté vigente desde 2006, se encontró que los manuales respondían a esta regularidad desde antes de la publicación del los Estándares, los cuales son referentes comunes para todos los establecimientos educativos cuyo punto de partida fueron los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana; de ambos, los manuales escolares hacen una lectura pero no hay una intencionalidad específica para asumir, por ejemplo, la concepción de lenguaje que presenta los Lineamientos desde los que se orientan procesos relacionados con las cuatro habilidades comunicativas, las competencias desde el

---

<sup>4</sup> Factor, término acuñado en el texto en mención (2006: 29). Se entiende como un factor de organización para identificar los cuadros que se presentan por grupos de grado dentro de los “Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje”. En esta misma página se encuentran otros dos términos propios de los estándares, *grupo de grados* y *enunciado identificador*, todos cumplen el mismo propósito facilitador de la organización esquemática.

enfoque significativo, y otros conceptos que consolidan los Lineamientos y permiten trabajar el lenguaje desde la relación entre literatura y educación.

Desde 2002, el Ministerio de Educación con el apoyo de facultades de educación del país, concibieron el Estándar como una herramienta para mejorar la calidad educativa, al respecto, el documento introductorio a los Estándares básicos de competencias (2006), define el término de la siguiente manera:

Un estándar es un criterio claro y público que permite juzgar si un estudiante, una institución o el sistema educativo en su conjunto cumplen con unas expectativas comunes de calidad; expresa una situación deseada en cuanto a lo que se espera que todos los estudiantes aprendan en cada una de las áreas a lo largo de su paso por la Educación Básica y Media, especificando por grupos de grados (1 a 3, 4 a 5, 6 a 7, 8 a 9, y 10 a 11) el nivel de calidad que se aspira alcanzar. (p. 11).

El estándar está expresado en términos de lo fundamental que debe saber el estudiante durante el grupo de grados, haciendo una lectura a los Estándares de Lenguaje, y a su interpretación en los textos escolares, se evidencia que la literatura nacional (colombiana) se tiene como referente para la enseñanza en grado octavo, siendo ésta una clasificación visualizada desde los manuales escolares donde proponen para grado octavo la literatura colombiana y para grado noveno la literatura latinoamericana, su implementación debe garantizar el resultado expresado en el estándar: “Determino en las obras literarias latinoamericanas, elementos textuales que dan cuenta de sus características estéticas, históricas y sociológicas, cuando sea pertinente.” (2006, p. 38).

La literatura colombiana explícitamente no se menciona en los estándares de lenguaje, lo cual implica que es dentro de la enseñanza de la literatura latinoamericana que se encuentra el aporte de la literatura nacional. Como resultado de la lectura de libros para ambos grados, se concluye que el libro escolar que mayor número de obras literarias recoge de autores colombianos es el



dirigido a grado octavo. Así mismo, durante el proceso de búsqueda para definir el objeto de estudio, se encontró que el libro que más textos literarios recoge de origen colombiano es *Lengua castellana* frente a otros como *Portal del idioma* o *Señales*, agregado a esto, el equipo de coautores está conformado por personas que han participado en la creación de otros textos y cuentan con reconocimiento académico en el sector de la enseñanza y el área de lenguaje; de ahí la selección del texto para analizar sus posibilidades de acercamiento al hecho literario.

## **2.1 Autores de lo leíble**

La máxima autoridad con respecto a lo que presenta determinado manual, es el grupo de autores dirigidos por la editorial, ellos no sólo realizan un trabajo creativo para presentar un texto adecuado para determinado grado académico, sino que aportan desde su conocimiento teórico (académico) y práctico (docencia) todos los elementos necesarios para hacer de este objeto una herramienta valiosa para el trabajo en y por fuera del aula. Los autores, quienes son personas versadas en temas afines como la lingüística, la literatura, entre otros, proponen desde la creación del manual a algunos autores de las letras colombianas con una o unas cuantas obras que escogen en medio de infinitas posibilidades.

Los autores del manual no reconstruyen las obras literarias, pero sí modifican la obra a través del tratamiento en el libro por medio de actividades, talleres, fragmentación del texto, comentarios de la obra o el autor, presentaciones de la obra, sugerencias, entre otros, por ello, no es pretensión del análisis que se presenta evidenciar aspectos significativos de la vida de estos autores, pero sí reconocer que en cada manual escolar hay una propuesta de producción con una intencionalidad específica, el manual no es anónimo a pesar que su autoría no es un aspecto a

considerar por el posible lector en el momento de seleccionar un manual u otro, para enseñar y/o aprender sobre determinado conocimiento.

El grupo de autores del manual *Lengua castellana*, quienes autorizan lo leíble a través su inmersión en la obra, son: Crisóstomo Duque Masso, Claudia Rodríguez Rodríguez, Carlos Fernando Sánchez Lozano, Gloria Patricia Valenzuela Rueda y Jorge Hernando Cadavid Mora, los dos últimos han participado en la construcción del libro *Nuevo Portal del Idioma* de la misma editorial, el autor también es escritor de literatura y goza de algunos reconocimientos nacionales, XVII Premio Nacional de Poesía por Concurso, otorgado por la Universidad de Antioquia en 2008 y el Libro ganador del IX concurso nacional de poesía Eduardo Cote Lamus en el año 2004. A este grupo, se le reconoce como coautores, ya que realizaron un trabajo de escritura y adaptación colaborativa, así se pueden diferenciar del grupo de autores literarios.

El grupo de autores de literatura, específicamente los que aportan al género narrativo, ya sea a través de la crónica, novela, cuento o relato, es amplio no sólo por el número de autores u obras que lo componen, sino porque tratan de abarcar diferentes épocas de la historia de la literatura en Colombia; el primer autor que aparece, aunque existe polémica en el mundo de las letras sobre si su obra es o no literatura, es Juan Rodríguez Freyle (Santafé, ¿1556 – 1638?), con su obra *El Carnero* (1638) este título con el cual se reconoce la obra de Freyle fue producto de sus lectores, inicialmente la obra se tituló “Perros” y luego cambió su nombre hasta la consolidación de *El Carnero* con el que hoy se conoce. Para reconocer a este autor en la lista de lo leíble, se toma distancia sobre la crítica que niega que la historia de la literatura colombiana inicia con una obra escrita en el tiempo de la época colonial española en Colombia cuando era el Reino de la Nueva Granada, y se acepta el postulado de Terry Eagleton (1998) quien expresa que el texto es literario cuando el lector lo considera así “algunos textos nacen literarios; a otros se les impone el carácter

literario. A este respecto puede contar mucho más la educación que la cuna” (p. 9). La formación de Juan Rodríguez Freyle estuvo determinada por la religión y la moral, fue un gran observador de los hechos que acaecían en la época, “como escritor fue un hombre con conciencia histórica, con una fuerte autocrítica, un censor de su tiempo parcializado a España, un moralizador de su sociedad” (Ayala Poveda, 1984, p. 27). Su mayor ejercicio como historiador fue *El Carnero*, que aunque goza de variadas críticas por considerarse o no un documento histórico, evidencia la situación política, social y cultural de la época.

En ella aparecen los primeros cien años del Nuevo Reino de Granada, partiendo de la conquista de los españoles a las tierras de los aborígenes y de los siguientes años de colonización. Rodríguez Freyle logra observar un fenómeno que ocurría con los nativos, “los aborígenes estaban en proceso de desaparición, ya por el acercamiento del mestizo al blanco, ya por las guerras, los trabajos obligatorios o las enfermedades” (Ayala Poveda, 1984, p. 16). Esta literatura, enmarcada en un momento y en una forma de escritura que para su época no tuvo esa pretensión, fue escrita principalmente a través de la crónica con elementos ficcionales que le permitían sobrepasar obstáculos tales como la religión y la monarquía que imperaba en la época. Al parecer, Rodríguez Freyle pasa sus últimos años de vida sin mayor gloria ni riqueza, incluso se dice que vivió en el anonimato.

Álvaro Cepeda Samudio (Ciénaga, Magdalena 1926 – Nueva York, 1972), su trayectoria e intereses se empiezan a definir desde sus primeros textos, su obra retomada en el manual es *Todos estábamos a la espera* (1954), comentado por García Márquez cuando trabajaba en *El Espectador*, periódico de trayectoria nacional en el cual tuvieron participación varios de los escritores que retoma el manual escolar, el autor opinó que “es el mejor libro de cuentos, dijo, escrito hasta ahora en la literatura colombiana. Mentira o no, lo cierto es que Cepeda los escribió

mientras estudiaba periodismo en Nueva York” (Pineda Buitrago, 2012, p. 261). Lugar donde tiempo después falleció sin cumplir su misión con la novela colombiana.

Álvaro Mutis (Bogotá, 1923-2013, Ciudad de México), es uno de los más reconocidos autores latinoamericanos de la segunda mitad del siglo XX, desde sus inicios en la literatura demostró la influencia que Europa tenía sobre él y sobre América, a partir de los 33 años vivió en México hasta el día de su muerte. Las obras que retoma el manual escolar son “La Machiche”, publicada en *La Mansión de Araucaima y otros relatos* (1973) y “El hospital de la bahía”, Publicado en *Reseña de los hospitales de Ultramar* (1955).

Manuel Mejía Vallejo (Jericó, 1923 – Medellín, 1998), crítico de la realidad nacional en la época de la Violencia que marcó históricamente la sociedad colombiana a través de diferentes periodos, en especial en la época de confrontación bipartidista entre 1946 y 1967. Transformó lo anecdótico a la formación de una conciencia frente a la pérdida de valores, el conflicto urbano y en especial, el rural, y la representación de una memoria histórica colectiva. El tema de la violencia fue un medio en su prosa, sin embargo, su producción literaria es prolífica al igual que sus temas, de hecho es uno de los autores colombianos que más obras ha llevado a la pantalla. Las obras literarias que retoma son *Cuentos de Zona Tórrida* (1967) y “Cielo Cerrado” (1963).

Tomás Carrasquilla (Santo Domingo, 1858- Medellín, 1940), gran intelectual que dedicó su vida por completo a la escritura. En un principio gran parte de su producción no fue comprendida debido al uso del lenguaje coloquial, a la configuración de sus personajes, al estilo de sus textos y especialmente a la forma en que se presentaban los diferentes personajes y los diálogos que proponían. Según Gutiérrez Girardot (2013), “Tomas Carrasquilla noveló su región” (p. 167), logró trascender las costumbres de sus narraciones en imágenes relacionadas con la realidad, su

creatividad literaria le permitió narrar lo real desde un contexto local del cual los lectores paisas se pueden sentir cercanos. El abundante conocimiento en cultura popular le permitió a Carrasquilla la creación de una obra muy diversa; del cual retoma el manual escolar retoma la obra “Simón el mago” (1890) que es el primer cuento del autor antioqueño.

Gabriel García Márquez (Aracataca, 1927- 2014 México D.F.), es el autor más reconocido de las letras colombianas, fruto de su ingenio narrativo para crear personajes, situaciones y múltiples narradores que permiten reconocer la historia dentro del universo mítico. En la actualidad es el único Premio Nobel de Literatura del país, otorgado en 1982. Las obras que retoma el manual escolar son “El rastro de tu sangre en la nieve” (1976), “El ahogado más hermoso del mundo” (1968), y *Cien años de soledad* (1967), la novela fue considerada por la Real Academia Española un clásico hispánico. Como autor reveló su ideología política y se entregó por completo a su oficio, Según Giraldo (2010) García Márquez “cultiva la corriente oral en sus ficciones y da nuevos visos al realismo mágico, mítico y maravilloso” (2010b, p. 410)

Helí Ramírez Gómez (Ebéjico, Corregimiento Sevilla 1949), incorporó en su poesía de verso libre, el lenguaje barrial propio de aquellos barrios que transitó con su familia debido al desplazamiento por la violencia que los obligó a establecerse en barrios como Belén Rincón y Castilla. Escobar Velásquez (2007) opina que “Ramírez Gómez, con una estructura de verso libre en la cual cupo una infinidad de palabras del argot de una barriada, y aun –sin que disuene ni siquiera moleste a la vista del lector- una prosodia y una ortografía arbitrarias, toscas a veces, pudo reflejar hasta el retrato mismo los asuntos, las pasiones, los dolores de una comunidad” (2007, p. 257). La obra que retoma el manual es *Golosina de sal* (1988).

Eduardo Zalamea Borda (Bogotá, 1907 - 1963), su única novela, *Cuatro años a bordo de mí mismo* (1932) se reconoce por el juego psicológico que propone al revelar la interioridad del hombre mestizo; periodista y escritor colombiano, que según Pineda Buitrago (2012), “se atrevió a narrar la vida costera, marítima, a partir de una experiencia autobiográfica puesta en términos objetivos” (p. 189).

Jairo Aníbal Niño (Moniquirá, Boyacá 1942-2010 Bogotá), sus primeros avances artísticos los logró en la pintura y en la dramaturgia, también fue “profesor y sugestivo narrador de cuento y novela, guionista, dramaturgo y poeta” (Giraldo, 2010a, p. 581), reconocido por sus obras literarias para niños y jóvenes en los géneros del cuento, la novela y la poesía; la obra que retoma el manual escolar es “El Clown”.

Andrés Caicedo (Cali, 1951 - 1977), la mayor parte de sus 25 años los vivió en Cali, ciudad que narró en diferentes textos que contextualizaron la época urbana entre el rock, la salsa, la sexualidad, la drogadicción, el homosexualismo, entre otros. Logró desnudar temas vedados por otros escritores, lo cual hizo de su obra la más original para la época. Los críticos, entre ellos, Ayala Poveda (1984), consideran como obra cumbre del autor la novela *¡Qué viva la música!* (1977), y de ésta resaltan tres aspectos fundamentales: la ambigüedad cultural, la dependencia cultural y el autodesprecio (p. 354).

Triunfo Arciniegas (Málaga, Santander 1957) según Ayala Poveda (1984, p. 369) Triunfo Arciniegas es uno de los nuevos autores que merecen ser estudiados, resalta del autor la obra *El Cadáver del Sol* (1982) cuentos; otras obras han sido muy representativas, en especial “Caperucita Roja” (1996) cuento que retoma el manual escolar y consiste en una parodia al

cuento clásico de hadas, reivindicando la posición del lobo como una víctima de la perversidad de la niña Caperucita.

Carlos Orlando Pardo Rodríguez (El Líbano, Tolima 1947), trabajó como docente de literatura y posteriormente se dedicó a la escritura en el periodismo y en lo literario. Según Ayala Poveda (1984), “El mundo de Carlos Orlando Pardo se nutre de las conciencias torturadas entre un mundo falso (el poder político) y un mundo auténtico” (p. 362). El cuento que retoma el manual escolar es “El Gallero” que figura en el libro de cuentos *La muchacha del violín* (1986).

Germán Espinosa Villareal (Cartagena de Indias, 1938 – Bogotá, 2007), su carrera literaria inició temprano a través de cortos poemas y breves relatos, desde el principio se reconoció una fuerte crítica en sus textos, proporcionando a los personajes rasgos psicológicos que permitían satirizar algunas costumbres propias de la clase alta de la sociedad. Fue un “autor que se proyecta sobre la historia colonial del siglo XVII y sobre los meandros del poder” (Ayala Poveda, 1984, p. 360).

Algunos críticos como Ayala Poveda (1984) consideran que es difícil encasillar la obra de Espinosa, ya que su forma y temas son variados y demuestran un amplio conocimiento literario. “La obra de Germán Espinosa es bastante desigual en el campo poético y narrativo. Dos libros esenciales fundamentan sus conquistas: *Los cortejos del diablo* (1970) y, especialmente, *La tejedora de coronas* (1983) donde la economía de los recursos y la prosa sin parásitos mágicos, logra recrear un clima de misterio y oscuridad” (p. 360). *La tejedora de coronas* es la obra que retoma el manual escolar.

Héctor Rojas Herazo (Tolú, Sucre, 1921-Bogotá, 2002), se caracteriza por un uso del lenguaje maravilloso, en especial en la obra *Respirando el verano* (1962), la cual retoma el manual

escolar, con ella el autor logra una de las crónicas noveladas más importantes de la tradición literaria colombiana.

Los autores aportan con sus obras la base literaria escolar que permite al estudiante un acercamiento a la obra y una posición de lectura desde las relaciones que establece entre texto y propuesta para abordarlo. La selección de obras representan la pluralidad cultural del país, cada obra revela un proceso histórico-cultural de su sociedad, en particular, la de su región o las regiones más representativas del país, la región caribe, andina y pacífico, son las que tienen mayor fuerza en el discurso literario que presenta el manual, procedencia de autores y/o tramas contextualizadas en estas regiones es el vestigio para pensar que la literatura autorizada proviene de las regiones que poseen ciudades representativas para el progreso de Colombia, ya sea por la distribución de los habitantes que demuestran una población mayor en ciudades como Bogotá, Medellín, Cali, Barranquilla o Cartagena, o por el desarrollo económico, cultural o social; al parecer, la autoridad en lo leíble, tiene una mirada que legitima lo que históricamente aparece legítimo, es decir, el manual escolar permite al presentar diferentes autores y obras otorgarles un sentido público que los da a conocer, pero en este posicionamiento de obras cae en la trampa de mantener en el olvido procesos literarios que no se dieron en las grandes urbes y la ausencia de referencias a literaturas orales que se conservan aún en algunas zonas rurales y literaturas escritoras afrocolombiana.

## **2.2 Expresiones textuales en el manual escolar**

*Lengua Castellana* (1996) es un texto con fines educativos cuya estructura se clasifica en tres ejes temáticos: Literatura, Lingüística y Comunicación; para el análisis literario se hace énfasis



en el primer eje, sin embargo, el trabajo literario aparece en cualquier momento debido a que la literatura ayuda a la presentación de los temas teóricos abordados por el manual. Siguiendo el postulado de los Estándares de Lenguaje, se realiza rastreo a varios textos escolares y se evidencia una similitud que parece haber nacido de la iniciativa de las editoriales y no desde los referentes legales que aporta el Estado, los textos reconocen la literatura colombiana para el grado octavo y los aportes de la literatura latinoamericana diferente a la colombiana la presentan en el grado noveno, de esta manera, la empresa editorial en su función de apropiación de las leyes, demuestra una carencia en el conocimiento de las mismas o presenta su propia propuesta para dar el paso de la discursividad de los documentos del MEN a la práctica de aula o ejercicio pedagógico.

El texto se compone básicamente de la carátula, contracarátula, una portada, dos páginas ilustrativas para conocer el libro (como muestra de la propuesta hipertextual), cuatro páginas dedicadas al contenido dividido en ocho unidades, el desarrollo de cada unidad y al final una página destinada para la bibliografía, la cual se presenta dividida en tres subtítulos que son los mismos ejes temáticos enunciados anteriormente. La carátula presenta en su parte superior el título del libro con el número del grado, las imágenes que recrean la carátula son tres libros abiertos de los que sólo se logra ver el lomo con el exterior, en los que cada uno lleva inscrito un título, en orden de tamaño del pequeño al grande son: *María*, *La Vorágine* y *Cien años de soledad*. Los textos generan la impresión de que volaran por el efecto de las hojas abiertas y por la silueta de fondo que imita la forma de mariposa, hoja de rama y pájaro.

Las tres novelas, son representativas para la literatura colombiana, sin embargo, el texto no las aborda para realizar una lectura contemplativa para el disfrute estético; a excepción de *Cien años de soledad* cuyo fragmento permite al lector identificar aspectos literarios de la novela, *María se*

retoma para abordar un tema de tipo lingüístico en un ejercicio de lenguaje coloquial y *La Vorágine* no está presente en el manual. La carátula que anuncia un contenido literario de tres de las novelas más importantes de la literatura colombiana, según la revista *Semana* del 26 de abril de 1999, que entre las 100 obras más importantes (ocupando los primeros puestos de la literatura colombiana) se ubican las novelas cuyos títulos aparecen en la carátula del manual escolar *Lengua castellana*, de forma extraña no presentan sus fragmentos para que el lector se acerque a la novela, interprete de manera inicial la obra y complemente en un futuro esa lectura inicial.

La portada también cuenta con expresiones textuales, con igual presentación que la carátula añade el nombre de los coautores y aparece un apartado titulado “Conoce tu libro” que presenta diez y nueve condiciones o características del texto, inicialmente aparecen como reglas preparatorias para que el lector de este libro reconozca las bondades del texto, ya que los enunciados son afirmaciones en las que los coautores implícitamente se comprometen con el lector frente a lo que éste va a encontrar en las páginas siguientes. Los enunciados vienen acompañados de imágenes (páginas del libro) que ejemplifican la forma en que se valida la explicación.

Algunos de estos fragmentos textuales que se relacionan con el tratamiento de la literatura que presenta el manual, son: “preguntas predictivas que atienden a conocimientos y experiencias previas”, “textos de gran valor literario y acordes con los intereses de los jóvenes”, “significados de palabras de poco uso o difícil deducción contextual”, “reseña biográfica de autores”, “tratamiento de temas autóctonos”, “Ilustraciones que refuerzan el aprendizaje” (1996, p. 2-3). Las imágenes que permiten la demostración del enunciado, son páginas reales del libro que hacen parte de diferentes ejes temáticos.

Luego continúa la presentación de las unidades a través del “Contenido”, son ocho unidades que componen el libro, cada una de éstas se divide en ocho ejes temáticos dentro de los cuales se incluyen los tres mencionados con anterioridad; los ejes de desarrollo del libro son: Literatura, Lecturas en literatura, Gramática, Semántica, Ortografía, semiología (lectura de imágenes), comunicación (técnicas de estudio) y talleres, sin embargo, con el libro abierto sólo se reconocen las tres categorías que son: literatura, lingüística y comunicación, cada una se representa a través de un color, literatura en verde, lingüística en azul y comunicación en naranja.

### **2.2.1 En la presentación del género narrativo**

En el primer capítulo se postula desde la organización del texto guía al manual escolar como género literario, continuando con esta defensa se presenta el siguiente apartado dedicado a la descripción de las expresiones textuales del manual con respecto a la presentación del género narrativo, el enfoque que se ha elegido se debe a una delimitación realizada para configurar categorías de análisis y práctica de aula con estudiantes. Para la concepción de texto narrativo se adopta la definición del autor Mieke Bal (1990), en *Teoría de la Narrativa, una introducción a la narratología*, donde presenta al texto narrativo desde los elementos que lo constituyen:

El *texto narrativo* será aquel en que un agente relate una narración. Una *historia* es una fábula presentada de cierta manera. Una *fábula* es una serie de acontecimientos lógicos y cronológicamente relacionados que unos actores causan o experimentan. Un *acontecimiento* es la transición de un estado a otro. Los *actores* son agentes que llevan a cabo acciones. No son necesariamente humanos. *Actuar* se define aquí como causar o experimentar un acontecimiento. (p. 13).

Para Mieke Bal, lo narrativo requiere de un estilo que se usa para contar algo que le pasa a alguien, ya sea extraordinario o simple, pero siempre de una manera sorprendente, debido a que esto es lo que causa en el lector una sensación de credibilidad y un estado de inquietud en el cambio que ocurre al interior de la historia. Algunos estudios sobre lo literario y específicamente

sobre lo narrativo, se han cuestionado sobre la relación entre lo anterior con la educación, porque es dentro del aula escolar que la mayoría de personas conocen lo literario. La consideración de Mieke Bal (1990) de lo narrativo desde la presentación de una historia, concuerda con Michael Connelly y Jean Clandinin, como se cita en Rodríguez, M. L. y Larrosa, J. (1995) en *Dejáme que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*, para los autores la escuela juega un papel fundamental.

El estudio de la narrativa, por lo tanto, es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo. De esta idea general se deriva la tesis de que la educación es la construcción y la re-construcción de historias personales y sociales; tanto los profesores como los alumnos son contadores de historias y también personajes en las historias de los demás y en las suyas propias (1995, p. 11-12).

Para los autores, la forma natural de contar historias dentro de la escuela es a través de la narrativa, por ello, para el siguiente apartado se tendrá en cuenta sólo este género (en prosa) a través de las marcas textuales que coautores, desde su autoridad académica e intelectual, decidieron retomar de lo literario de toda la producción nacional del género narrativo. La selección de obras representantes del hecho literario, no es un aspecto para analizar en este apartado, para este propósito se cuenta con el capítulo siguiente sobre la conformación de un posible canon escolar.

**2.2.1.1 Novela.** El primer autor de novela que aparece es Álvaro Mutis, con *La mansión de Araucaíma* (1923) en la primera unidad, allí presenta un fragmento de “La machiche” una mujer blanca dedicada a las labores domésticas de un hogar. Las indicaciones para abordar el fragmento son la lectura y, posteriormente, la transformación del fragmento en una obra de teatro, una noticia o un poema. El fragmento ocupa las páginas 20 y 21 del manual escolar, se acompaña de dos imágenes, una de ellas es la carátula del libro de la edición Cara y cruz, la otra

imagen es un dibujo que representa al personaje que describe el fragmento, al final del texto aparece la bibliografía de la obra.

La siguiente novela que aparece a través de un fragmento es *Cuatro años a bordo de mí mismo* de Eduardo Zalamea, en el texto se menciona que hace parte del último capítulo de su obra, el fragmento se encuentra dividido de las páginas 118 y 119 perteneciente a la unidad #4 y en las páginas 154 y 155 de la unidad #5. Al final el fragmento está acompañado de un corto enunciado que dice: “*Cuatro años a bordo de mí mismo* es una novela vanguardista. El viaje es doble: geográfico y al interior del personaje” (1996, p. 155), viene acompañado de una pregunta que indaga por el conocimiento interpretativo del fragmento con relación al subtítulo de la obra *Diario de los cinco sentidos*, ambos momentos de presentación del texto hacen parte del eje temático de literatura.

La unidad #6 presenta como tema la novela en Colombia desde el eje de literatura. Inicialmente se presentan fragmentos de novelas como *La tejedora de coronas* (p. 192 – 194) de Germán Espinosa; *Respirando el verano* (p. 194 - 195) de Héctor Rojas Herazo y *Cien años de soledad* (p. 195 - 196) de Gabriel García Márquez. Los enunciados que crean contacto con el lector para acompañar la comprensión lectora de los textos indagan por los temas, tipo de mujer que presentan, tiempo y espacio, y técnica narrativa empleada. De todas las propuestas de lectura para abordar los textos bajo un propósito claro, la que compone las tres novelas es una de las más estructuradas, ya que se hace un acercamiento a lo literario desde lo literario, y no se usan los textos como ejemplos o ejercicios para abordar otros temas propios del área como en lingüística y comunicación. Los coautores ya han presentado en páginas anteriores los “elementos constitutivos de la narración” (p. 158 s) y proponen un ejercicio similar usando un cuento; el lector ya posee un “entrenamiento” para resolver talleres de este tipo, por lo cual se puede

acercar a los textos para leerlos y realizar un trabajo comparativo, ya que desde la mirada de los coautores, las tres novelas seleccionadas pueden analizarse en una misma línea que demuestra sus similitudes. Este ejercicio se retoma más adelante, como parte de un trabajo de aula realizado con estudiantes que abordan el manual y desarrollan su propuesta.

El eje de comunicación en la unidad #7, también aporta una obra para ampliar la lista de novelas colombianas retomadas desde el manual escolar, se trata del tema “Análisis personal de problemas”, para su intervención se usa como pretexto un fragmento de la obra *¡Qué viva la música!* (p. 250) de Andrés Caicedo. El tratamiento que el manual propone para este texto tiene que ver con encontrar los problemas sociales a los que se enfrentan los personajes y la opinión que merece esto para el lector.

**2.2.1.2 Cuento.** El primer cuento que aparece se encuentra en la unidad #1 con el eje temático de lingüística Voz activa y voz pasiva. Para abordar el tema, el manual presenta dos fragmentos de la obra *Cuentos de zona tórrida* del escritor antioqueño Manuel Mejía Vallejo, ambos pertenecen a “Cielo cerrado” (1996, pp. 24 y 25), en los fragmentos se presentan dos descripciones de situaciones de vulnerabilidad de los indígenas frente al clima que no brinda un vestigio de sol para sus cosechas. El texto se encuentra ambientado con una imagen de la carátula de un libro del escritor, de la edición Cara y cruz.

En esa misma unidad, para abordar el tema Lengua y cultura (p. 27), el manual presenta un fragmento de “Simón el mago” del escritor antioqueño Tomás Carrasquilla; los fragmentos aparecen siempre con la respectiva bibliografía al final de cada cita del texto literario, pero no se especifica la página de donde se tomó la cita. Las indicaciones que aparecen en el manual escolar para leer el cuento de Carrasquilla hacen referencia a la construcción de campos semánticos,

indicios del texto sobre la caracterización de los personajes y la reconstrucción del tiempo que representa el fragmento; las indicaciones para responder se proponen después de la lectura, es decir, la lectura se usa como pretexto para reforzar o validar el aprendizaje, para este caso, lingüístico. Tomás Carrasquilla también hace su aparición con el mismo cuento en las páginas 240 y 241, aunque no se retoma exactamente el mismo fragmento, se aborda la misma escena del cuento, esta vez lo hace para el tema de lingüística española en Colombia; para este ejercicio la propuesta de lectura es leer el texto en voz alta con “apropiado acento paisa” (p. 240), según el texto, la invitación es a que el estudiante se enfrente a una lectura que permita resaltar por medio de la intensidad o el tono, el habla paisa de la época de 1890. En el primer fragmento se retoma la parte donde Frutos y Antonio sostienen un diálogo en el que la mujer enseña al niño a “coger brujas” (p. 27), mientras que en el siguiente fragmento Frutos aclara su enseñanza afirmando que existen las brujas pero no hay que creer en ellas, en ambos fragmentos el niño atiende las explicaciones de la mujer que lo instruye desde su condición de sirvienta y con las creencias propias de su cultura.

Gabriel García Márquez aparece en la segunda unidad del libro con el tema de lingüística Objeto agente y objeto paciente, a través del cuento “El rastro de tu sangre en la nieve”, el fragmento (p. 61) tiene como instrucción la lectura mental, para posteriormente usarse de ejemplo y analizar la forma de los verbos presentes en la narración. El fragmento retoma la escena en la que Nena Daconte y Billy Sánchez llegan a la frontera, de ambos se realiza una pequeña descripción en la que se revela el vestuario de los personajes.

En la misma unidad, con otro tema de lingüística Objeto – agente y objeto – paciente desde una perspectiva semántica, los coautores usan un fragmento de “La canción de cuna” de José Manuel Rodríguez para abordar el tema, el fragmento presenta la visión de un joven que

desde niño vio envejecer a su abuela tras el recuerdo de su hija ausente. El fragmento que aparece en la página 63, cuenta con dos imágenes que permiten ambientar la historia, una de ellas en la misma página representa la imagen de la abuela según la descripción que hace el texto, en la siguiente página aparece un niño con aspecto de tristeza abrazando la fotografía de una mujer, lo que refuerza la idea de nostalgia en los personajes, por la ausencia de su madre e hija.

Un cuento, que también aparece en el eje temático de lingüística a través de un taller de investigación lingüística sobre jergas y grupos sociales, es *Golosina de sal* del escritor Helí Ramírez Gómez, el manual presenta una Fe de erratas en la presentación del nombre del autor, ya que en el manual aparece como Helí Martínez (p. 69), del fragmento no se presenta ninguna imagen alusiva, la intención del ejercicio es relacionarlo con una de las fotografías que aparecen en el encabezado de la página. El texto revela la historia de Martín, un personaje desafortunado que después de salir de prisión a causa de un asesinato que cometió, murió en un asalto que realizaba a un bus.

En la unidad #4 se aborda desde el eje de literatura el tema Cuento y Novela. Inicialmente se encuentra un fragmento de “El ahogado más hermoso del mundo”, (p. 120 - 123) de Gabriel García Márquez, su tratamiento como es usual en el manual inicia con la invitación a la lectura, luego, los enunciados indagan por la aproximación del texto al cuento o a la novela y los elementos del texto que hacen pensar que realmente el autor es el nobel colombiano, al final el lector tiene la posibilidad de crear un cierre diferente y de contrastar sus respuestas con las características que se presentan, en líneas siguientes, sobre la novela y el cuento. El fragmento está presentado con algunas palabras en negrilla, que al final del texto aparecen al margen de la hoja con el encabezado “Mini-diccionario” en el cual se retoman las palabras con su definición.



La unidad #5 presenta el tema en el eje de literatura Elementos del cuento. El desarrollo del tema inicia con la lectura del cuento completo de Elmo Valencia “El universo humano” (p. 156 - 158), para posteriormente presentar un tratamiento al texto que parte de preguntas sobre elementos del cuento hasta la construcción de un análisis a cada aspecto: espacio, tiempo, personajes, narrador, tema y la “intriga argumental” (p. 161). El cuento narra la historia de Cielo y su hijo Ícaro, ella es una mujer que en estado de embarazo no logró llegar al momento de parto, el vientre siguió creciendo y la mujer se da cuenta que dio a luz hacia adentro, su hijo Ícaro creció bajo la protección de su madre dentro de su vientre hasta el momento que fallece.

En esta misma unidad, después de presentar aspectos teóricos del cuento, también el manual presenta un análisis realizado con los elementos mencionados anteriormente al cuento “El Clown” de Jairo Aníbal Niño (p. 161). El cuento presenta la historia de un payaso, quien tras la muerte de su hijo y de su muñeco a causa de un jefe tirano, decide recurrir a su servicio y cobrar venganza por medio de su oficio: la risa.

La aplicación de ese mismo análisis es la instrucción que acompaña al cuento “Destinitos Fatales” del escritor caleño Andrés Caicedo (p. 162 - 164). Al fragmento inicia con una invitación para leer la novela del autor *¡Qué viva la música!* con una breve reseña de la obra, también aparece una corta biografía del autor con la imagen dibujada de su rostro. El cuento presenta tres relatos sobre personajes anónimos a quienes les ocurren unas circunstancias que juegan con la realidad y la ficción a través de la referencia a otras historias de terror.

El taller de literatura que ofrece la unidad #5 toma como ejemplo el cuento de Triunfo Arciniegas “Caperucita Roja” (p. 166 - 167) para construir cuentos equivocando historias reconocidas de la literatura clásica. La historia que presenta el cuento es la creación de una

versión diferente a la que presenta el cuento tradicional de Charles Perrault; en esta, el Lobo es sumiso a causa de su enamoramiento por Caperucita, y ella es atrevida y oportunista. Al final se presenta la bibliografía del cuento, no se presenta otro material gráfico que acompañe el texto narrativo.

En el eje temático de Comunicación, aparece por primera vez un texto literario que sirve como pretexto para abordar el aspecto teórico de este eje, esto sucede en la unidad #5 con “El gallero” de Carlos Orlando Parra (p. 182); el ejercicio que se presenta a través de este “minicuento” (p. 183) es aprender la técnica del subrayado. El cuento presenta la historia de un periodista que indaga sobre quién era el gallero, todos los del pueblo opinaban diferente, al final se expresa lo que realmente sucedió con este hombre.

El último cuento que aparece dentro del manual es “Error de apreciación” (p. 202 - 203) de Antonio Mora Vélez, como taller de literatura en la unidad #6, allí se propone la creación de un cuento a partir de hipótesis, el cuento sirve para ejemplificar este ejercicio bajo la premisa que la posible pregunta que se planteó el autor para la creación del cuento fue: “¿Qué pasaría si la tierra destruida fuera visitada por extraterrestres?” (p. 202). Lo que se lee en el cuento es la historia de unos hombres que provienen del espacio y llegan a un desierto donde se encontraba un indio, en un breve diálogo el indio les comunicó que todos los hombres habían muerto, por lo cual los tripulantes volvieron al espacio.

**2.2.1.3 Relato.** El relato es un tipo de narración que permite la transmisión de conocimientos de forma oral o escrita, los antepasados hacían uso del relato a través de las historias que contaban a las nuevas generaciones, componiendo de esta manera el legado cultural de regiones y parte de la cosmogonía de un pueblo. Aunque la mayoría de manuales escolares tienen

predominio por la novela, la poesía y el cuento, el caso de *Lengua castellana* es diferente, ya que presenta textos bajo esta forma narrativa, ofreciendo al lector un acercamiento al relato como forma de expresión literaria. Los coautores presentan esta clasificación como autoridad en el tema, por lo tanto, los textos a continuación son relatos desde el análisis que proponen los coautores, en este ejercicio se toma distancia respetando el trabajo del equipo disciplinar e investigativo autor del manual.

El primer relato aparece en la unidad #1 por medio del “relato de la época de la Colonia, en Colombia” (p. 10). Su única instrucción es la lectura del fragmento de *El Carnero*, capítulo V de Juan Rodríguez Freile (p. 10 - 11), este texto conserva algunas formas de expresión antiguas y resalta cualidades de un clérigo como la astucia para engañar a los indios y obtener ganancias como santuarios y oro enterrado.

En esa misma unidad, en el eje de literatura se aborda el tema Lenguaje literario y no literario, los coautores usan un fragmento del relato “Todos estábamos a la espera” de Álvaro Cepeda Samudio (p. 13). El texto tiene como instrucción, la lectura y la identificación de algunos elementos como: el tema, el propósito, el lenguaje, posición del autor y posición personal frente a la del autor. El relato presenta a un hombre que decide vestirse de payaso y se confunde entre ellos al entrar en escena con los demás personajes del circo; la narración es en primera persona, permitiendo al lector descubrir aspectos psicológicos del personaje como las sensaciones que percibe del espacio “cuando atravesé el estrecho corredor de arena la sentí rebotar debajo de mis zapatones y tuve la agradable sensación de sentirme payaso” (1996, p. 12).

En la unidad #4 se presenta el relato “La huida” de Mauricio Peñaranda Castillo, el manual en este ejercicio hace un uso indiscriminado del cuento y el relato como formas de expresión

sinónimas. El enunciado del encabezado presenta la primera instrucción: “lee mentalmente el siguiente relato” (p. 126), pero terminado el texto las siguientes indicaciones que son: la construcción de una síntesis y la creación de otros posibles finales, demuestra un uso indistinto del término con respecto al cuento: “inventa dos finales distintos para el cuento. Escríbelos en tu cuaderno” (p. 127), al parecer el texto comete una Fe de erratas con el uso de ambas palabras con significados iguales.

El relato “El hospital de la bahía” de Álvaro Mutis, aparece en la unidad # 6 como sugerencia de lectura dentro del eje temático de literatura, en este relato predomina la descripción de un hombre sobre el lugar y las personas que lo acompañan en su enfermedad; en ambas páginas del fragmento (p. 190 - 191), aparece una imagen alusiva a un hombre postrado en una cama viendo los reflejos del sol. El texto, que hace parte de la división del manual: “Leer es una nota”, termina con la bibliografía y una breve descripción de la obra acompañada de la invitación para continuar con la lectura completa del texto, “La estructura narrativa de estos relatos está dada por el personaje Maqroll el Gaviero que, en sus últimos años, describe casi con amor sus dolencias. Te invitamos a seguir sus huellas” (p. 191). La marca de los coautores del manual se hace presente en la propuesta literaria de cada fragmento o texto retomado; hay un uso del lenguaje plural lo que indica un trabajo en equipo, revelan algunos datos de la obra que demuestran conocimiento sobre el texto literario, además extraen una parte que consideran susceptible para el trabajo académico en el aula y para la formación del lector.

El eje de lingüística en la unidad #6 con el tema Uso de la g y j aborda el texto “La gitana” (p. 209), del cual el manual no hace ninguna referencia a su autor, libro o comentario adicional. El texto presenta un recuerdo de un hombre cuando era niño y de camino del colegio a su casa se encuentra una gitana que lee la mano a cinco pesos, luego se pregunta qué hubiera pasado con su

futuro si hubiera tenido el dinero para pagarle a la mujer. Al final del texto se encuentran las reglas gramaticales que regulan el uso de la g y la j, no hay actividad complementaria para el trabajo del texto literario.

La relación de textos anteriormente descrita, muestra que el lector estudiante, tiene un reto de agudeza en la lectura y en la experiencia académica, en el momento de asumir la totalidad del manual escolar para abordar los contenidos que propone la educación en grado octavo, se trata de poder diferenciar los textos literarios de los no literarios, en general, la mayoría de textos son de carácter literario y cuando no es así, el libro hace alusión al tipo de texto que presenta, sin embargo, los fragmentos son tan cortos, que en algunos casos si el lector sólo conoce el fragmento, está leyendo un texto que no cumple las características para ser considerado literatura, como es el caso del fragmento tomado para presentar la novela *María* de Jorge Isaacs “Mis hermanas se empeñaban en hacerme probar las colaciones y cremas” (p. 135), el ejercicio que propone es lingüístico con el uso de colombianismos, pero para el lector, los elementos que ofrece el texto no son suficientes para darse cuenta qué es literatura y por qué ese fragmento también es literario por ser el representativo de la obra completa.

En este mismo sentido, vale la pena analizar en la extensión de los fragmentos como un elemento que incide directamente en el lector para el reconocimiento del texto, lo ideal es que el manual escolar propicie la lectura de las obras que referencia bajo intereses futuros del lector. El propósito no es que el lector estudiante lea todas las obras que entraron al manual y fueron seleccionadas para esa etapa de formación específica, pero es de considerar que el lector encuentra en el manual una posibilidad de acceso a la literatura, por tanto, debe lograr establecer una relación de transferencia con ciertos textos, para que el manual, el equipo de coautores, el docente que selecciona el texto guía, entre otros, cumplan su cometido que es ampliar el campo

del conocimiento en los estudiantes, y así, el lector tiene acceso al mundo de las letras nacionales por medio del intercambio cultural que permite la lectura de textos literarios.

El eje de literatura no tiene un predominio en el número de entradas literarias que presenta. En sus páginas se realiza un aporte teórico literario según la unidad de trabajo, los textos presentes son más amplios y se sugieren algunas obras para leer a modo de consejos al lector para abrir nuevas posibilidades de lectura frente a la literatura nacional. Sin embargo, frente a las posibilidades del género narrativo en prosa, el texto de mayor predominio es el cuento, por ser una forma expresiva de mayor brevedad bajo la cual se pueden trabajar las características del género narrativo, además, permite aumentar el número de entradas literarias a las páginas del manual, es decir, a las lecturas dirigidas para los estudiantes, en este caso, la apuesta de coautores es posibilitar mayor número de entradas literarias y presentar a través del fragmento una muestra significativa de la obra que se acerque un poco a la representación del texto y de la intención del autor literario.

### **2.3 Propuesta literaria para la formación del lector**

La distribución de los contenidos en el manual escolar corresponde al calendario académico que se propone para la mayoría de establecimientos educativos del país. La intensidad horaria anual que exige el Ministerio de Educación Nacional (MEN), para el caso de básica secundaria corresponde a 1.200 horas, que se deben desarrollar en 40 semanas, por ello, tiene lógica que el manual contenga unidades pares (8) para avanzar en una unidad cada 5 semanas, teniendo en cuenta que las unidades se presentan con una división homogénea. De esta manera, la propuesta del manual es desde el desarrollo del calendario académico y no desde el aprendizaje autónomo

del estudiante, lo que contraviene con el concepto de educación de la nación, amparado por la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, que en su artículo 1º expresa: “la educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes”.

El manual escolar asigna de forma indirecta unos tiempos destinados para las actividades académicas de los estudiantes y sirve a los profesores para la planeación educativa, sin embargo, seguir esta guía es a su vez una crítica para los docentes por seguir el texto para el desarrollo de las clases sin la reflexión pedagógica y profesional que amerita, también debe ser una crítica a las editoriales que entregan una propuesta que permite que el tiempo escolar o dentro de la escuela sea el único tiempo destinado para la educación. Unificando los criterios de trabajo que presenta cada unidad del manual, se construye un análisis sobre el eje de literatura, específicamente del género narrativo y su propuesta de acercamiento al lector.

Al inicio de cada unidad del libro se encuentran las preguntas de literatura, lingüística y comunicación, las cuales reciben el nombre de “prueba tus conocimientos”; orientadas a cuestionar aspectos del lector, como por ejemplo, la experiencia de lectura previa, una pregunta de este tipo es: “¿Cuáles de los libros que has leído te gustan más?” (1996, p. 9). El estudiante lector entra en contacto con el texto a través de sus conocimientos previos, partiendo de la idea que cada lector llega al encuentro con el texto con ciertos conocimientos que le permiten desarrollar procesos significativos de lectura, lo anterior se evidencia cuando al estudiante se le solicita responder sobre la definición de literatura y sobre algunos conocimientos previos sobre tipos de lenguaje (científico y literario) y forma de la literatura (poesía, cuento, novela, teatro, ensayo, periodismo, etc.).

El primer texto literario que aparece en el manual hace parte de la obra *El Carnero* (1859), a quienes los coautores presentan como un relato de la época de la Colonia en Colombia, esta forma de presentación revela un interés por concebir la historia de la literatura desde sus inicios, aún cuando para la época no se concibiera el texto como literario y a Rodríguez Freyle como autor. El encabezado para la presentación del texto demuestra diferencia en tamaño de fuente con respecto al título de la obra (global) y al fragmento tomado (particular), ya que el título aparece entre paréntesis y en minúscula, mientras que a nivel superior y en letra más amplia aparece la referencia del capítulo, generando al lector mayor atención sobre la parte tomada del texto que sobre el título de la obra, además, para un profesor que asuma el manual escolar como una herramienta para su trabajo, la selección de la obra es el punto de inicio, antes que el fragmento tomado por el manual.

Para el caso de *El Carnero*, la propuesta está acompañada de un texto icónico que representa a un clérigo que señala a dos indígenas el número dos con sus dedos, índice y medio; de la imagen se reconoce el sacerdote por su atuendo, ya que el color de piel de los tres personajes es similar. Los amerindios se encuentran desnudos, uno de ellos, el mayor, lleva una argolla sostenida de su nariz, ambos tienen el color de cabello morado. Al final del texto aparece la cita de donde fue tomado “Juan Rodríguez Freile, *Conquista y descubrimiento del Nuevo Reino de Granada*, tomado de la edición príncipe Felipe Pérez (1859), Cali, Universidad del Valle, 1989” (p. 11). Luego, aparecen datos breves del autor, su obra y una corta invitación a la lectura. Básicamente, ésta es la secuencia que sigue el manual escolar *Lengua Castellana* para presentar sus entradas literarias. Encabezado de identificación de la obra (título y sección donde aparece en la obra), fragmento literal, lenguaje icónico que acompaña al fragmento, referencia bibliográfica, y por último, la propuesta de taller para verificar el trabajo de lectura del estudiante.



El componente literario de la primera unidad contiene diez (10) preguntas para abordarlo, en general, cada unidad inicia su propuesta indagando aspectos personales en los lectores como son los gustos, intereses y algunos conocimientos desarrollados en sus procesos de lectura; en la unidad se privilegia las temáticas para guiar el tipo de preguntas de la propuesta, por ejemplo, en la primera pregunta el estudiante debe responder: “¿Cuáles de los libros que has leído te gustan más?” (p. 9) para luego realizar una clasificación de los libros en “poesía, cuento, novela, teatro, ensayo, periodismo, etc.” Atendiendo al tema de géneros literarios y lenguaje literario y no literario. De este ejercicio inicial, el lector también debe crear una lista en orden de importancia de los textos con su respectivo autor, de lo cual, es posible que el lector evidencie que tiene un conocimiento muy superficial y que su desarrollo como lector se ha encaminado exclusivamente a la lectura de ciertos tipos de texto. La pregunta, formulada en segunda persona del singular, refiere un tono cercano hacia el lector, indaga sobre los gustos de los estudiantes partiendo de conceptos conocidos como es el caso de los textos de tipo periodístico, científico, manual o poema. El predominio del tema de la unidad sobre temas literarios, se evidencia en preguntas como: “transforma en texto literario el fragmento anterior. Escríbelo en tu cuaderno. Ten presente las diferencias entre lenguaje literario y científico.” (p. 16) y “explica por qué en el documento se afirma que la historia puede ser considerada como arte. Ten en cuenta la diferencia entre lenguaje literario y no literario.” (p. 19), de igual manera, se avanza en la producción textual como un acercamiento a procesos de escritura en estudiantes, a través de instrucciones como “transforma este fragmento en una de las siguientes formas: una escena de obra de teatro, una noticia periodística o un poema. Ten en cuenta las características de cada uno de los géneros.” (p. 21). En el desarrollo de la propuesta para abordar lo literario, la literatura no es el eje central, sino el medio para alcanzar conceptos propios de la enseñanza de la lengua.

Las preguntas no aparecen de forma continua, sino que aparecen en medio de los fragmentos literarios para revelar una secuencia en la unidad y presentarla al lector como una propuesta global. Esto significa que abordar fragmentos de obras no ocasiona que la unidad quede incompleta, al contrario, es una posibilidad para el docente desde su necesidad en la planeación y desarrollo de las clases amplíe el contenido; la unidad genera cierta idea al lector que el tema o la secuencia temática está completa, pero es imposible que un libro contenga todo el conocimiento que requiere un año de formación, por ello, es que cada manual tiene una intencionalidad que requiere de una revisión crítica a través de su lectura en lo académico y literario, ya que el manual enseña al lector el mundo del conocimiento y el proceso de lectura que debe hacer sobre este mundo.

La forma en que el texto entrega el saber a su lector apoyado de la literatura, pone en escena la presencia de otro texto, el no literario, de forma que el lector reconozca la diferencia para nombrar lo literario, por ejemplo, para solucionar una pregunta de la unidad # 1, el estudiante debe haber leído fragmentos de: Álvaro Cepeda Samudio, *Todos estábamos a la espera*, Bogotá, Plaza y Janés, 1980; Carlos Lemos, *Revista Credencial*, No. 26, 1989; William Ospina, *El país del viento*, Bogotá, Colcultura, 1992; y Eduardo Barrera, *Revista Lámpara*, No. 99, 1985; textos con diferentes intenciones comunicativas que permiten que el estudiante analice a través de la presentación de diversas tipologías textuales el tema, propósito del autor, lenguaje utilizado, aproximación al lenguaje literario o no literario, posición del autor y la posición del estudiante frente a la del autor. Por ahora, las preguntas permiten sobrepasar los límites de la literalidad y avanzar en términos que el estudiante muestre su punto de vista frente a los textos presentados.

En la segunda unidad, al lector le activan conocimientos previos a través de la explicación de la frase del escritor Octavio Paz “¿no sería mejor transformar la vida en poesía que hacer poesía

con la vida?” (p. 45), después, se le solicita al lector estudiante pensar qué asocia con la palabra poesía y la diferencia entre lenguaje poético y otras formas de expresión; el manual, demuestra predominio de los temas del área (contenidos) sobre el trabajo literario, sin embargo, el nivel de las preguntas asciende a través del desarrollo de los temas o del manual, por ejemplo, la unidad tercera activa conocimientos previos por medio de una pregunta puntual: “¿Recuerdas qué es la rima en un poema?” (p. 81), el lector explora dos tipos de competencias, la enciclopédica, preguntando por un saber específico construido en el entorno escolar, y la competencia literaria, ya que reconoce el pasado del lector, para estimular unos saberes adquiridos que apoyan el proceso de lectura y les permite identificar la rima en un poema.

La propuesta de la cuarta unidad es desde la narración, y aparece después de abordar el texto poético (tercera unidad); como introducción presenta preguntas que continúan fortaleciendo la competencia enciclopédica y literaria, las cuales permiten conceptualizar por medio de la experiencia lectora y de aprendizaje los temas de la unidad. La prueba de conocimientos activa saberes previos y sirve como diagnóstico para que el docente conozca lo que saben y no saben sus estudiantes; las preguntas iniciales de esta unidad son: “¿Cómo definirías narrar?, ¿Qué formas de narración conoces?, ¿Qué características debe tener una narración? Y ¿Cuál es la narración que más recuerdas? ¿Por qué?” (p. 117).

Inicialmente el estudiante debe lograr definir conceptos a través de su experiencia como lector para llegar a reconocer la narración más significativa y la explicación de ésta dentro de su proceso de desarrollo literario, ejemplo de ello es la pregunta movilizadora que aparece en la misma unidad: “¿Cuál es el cuento que más recuerdas de tu infancia? ¿Por qué?” (p. 120), el ejercicio que el estudiante lector debe realizar es la evocación de sus lecturas literarias, lo que le

permite activar saberes previos para acceder al tema de una manera más natural de enlace entre el conocimiento.

La propuesta de comprensión de lectura que propone el manual también se aventura a que el lector logre reconocer la superestructura textual de las entradas literarias, a través de preguntas como, por ejemplo: “¿El fragmento anterior se aproxima más a la novela o al cuento? Sustenta tu respuesta” (p. 123), el lector estudiante debe reconocer los elementos de la narración y la agilidad de ésta, para lograr encasillar el fragmento en uno de los dos tipos de discursos, así mismo, puede analizar la información tanto literaria como teórica, para presentar una propuesta similar de ejemplificación y representación del mundo: “Así como en el paralelo se compara la novela y el cuento con el boxeo, el cine y la fotografía, intenta, por tu parte, establecer otras analogías y explicarlas. Completa con ellas el cuadro, en tu cuaderno” (p. 125). En la pregunta anterior, se hace explícita la presencia de un instrumento necesario para el desarrollo del manual: el cuaderno, lo que significa que el manual es un texto no fungible, que tiene una pretensión de mortalidad para el trabajo académico dentro y fuera del aula. El manual es un texto que entra en diálogo con el lector que no sustituye el uso del cuaderno, las hojas en blanco que permiten llenar, complementar, recuperar información que no es objeto de transcripción sino de aprendizaje. El cuaderno debe sintetizar los momentos más significativos generados por las lecturas que se pretenden con el uso del manual escolar, sin embargo, su uso se inclina más a la solución de preguntas específicas, la transcripción y el desarrollo de tareas.

La información que el estudiante lector debe responder en el cuaderno, son preguntas abiertas que propicien la producción textual, por ejemplo:

Sintetiza en cuatro momentos (secuencias narrativas) toda la historia de *La huida*. Expresa cada momento mediante una frase. Inventa dos finales distintos para el cuento. Escríbelos en tu cuaderno.

Reúnete en un grupo de máximo cuatro compañeros y realicen la lectura del siguiente documento, con el cual construirán un decálogo (diez mandamientos o consejos) para novelistas y cuentistas, según García Márquez (1996, p. 127).

El manual permite el paso del cuento a la novela a través de dos formas: en un primer momento presenta el texto de Gabriel García Márquez, “Cómo se escribe una novela” tomado de El Espectador (1984) pp. 127-129, y en segundo momento, propone una unidad para cada uno de los tipos de discursos, de esta manera, la unidad #5 la destina para el conocimiento a profundidad del Cuento y la unidad # 6 para la Novela; ambas unidades presentan la misma estructura para su desarrollo, en primera instancia activa presaberes con preguntas similares a las citadas anteriormente, para el caso del cuento: “Recuerda cuáles son las partes que componen un cuento. ¿Qué clase de cuentos te gustan más? ¿Cuál es el (la) cuentista que más te agrada?” (p. 153); y para el caso de la Novela: “¿Cuál es la novela que más te gusta? ¿Por qué? ¿Qué clases de novelas conoces? Menciona por lo menos cuatro novelistas que recuerdes” (p. 189). En general, las preguntas buscan que el estudiante como sujeto lector, recuerde lecturas anteriores desde el gusto o placer que generan, sin embargo, paradójicamente es el mismo manual, el que presenta textos sin la certeza de que el lector disfrute de las entradas literarias que coautores seleccionaron para institucionalizar la literatura en la dinámica escolar.

Un caso que permite ejemplificar lo anterior, es la entrada literaria de la Novela *Cuatro años a bordo de mi mismo, Diario de cinco sentidos* (1932) de Eduardo Zalamea Borda, la obra se presenta para que el lector estudiante la disfrute, razón por la cual no hay una propuesta estructurada para su comprensión o desarrollo a través de contenidos temáticos, la pregunta movilizadora que acompaña el fragmento pretende que el estudiante evoque un sueño y lo pueda describir, sin embargo, este proceso de escritura al que se enfrenta el lector no representa complejidad ya que no se sugieren unas pautas de presentación o redacción del texto descriptivo.

Para el análisis del cuento, el manual requiere que el lector estudiante identifique los elementos del género, que el mismo texto presenta como conocimiento teórico sobre literatura, éstos son: espacio, tiempo, personajes, narrador, tema e intriga argumental, esto aplicado a “El Universo humano” de Elmo Valencia. La propuesta se compone de un elemento que recopila las épocas a destacar del cuento en Colombia y sus autores representativos (pp. 164-165), del cuadro que resume la historia del cuento en Colombia, el lector debe estudiar lo que llama “Maestros del cuento en Colombia” (p. 164) para escoger un autor y realizar una consulta sobre su vida y obra; en este aspecto, el manual ofrece algunos datos biográficos de cuatro autores: Hugo Niño, Juan Rodríguez Freyle, Tomás Carrasquilla y Manuel Mejía Vallejo, de los que en breves palabras define el estilo y los temas que aborda en los cuentos; los otros autores aparecen acompañados de algunos títulos de su publicación. Los autores mencionados, en su mayoría, aparecen dentro del manual con una propuesta para leer una de sus obras, en esta, el manual reitera su compromiso con la cultura literaria y se asegura de formalizar el canon nacional a través del esquema sobre maestros del cuento. El manual propone una tarea para sus lectores: “escoge el autor que más te llama la atención, realiza una consulta sobre su vida y obra. Analiza uno de sus cuentos. Presenta una exposición a tus compañeros sobre tu consulta” (p. 164). Que refrenda la inclinación desde la propuesta del manual, por ciertos autores y obras, que conforman un canon para el trabajo escolar.

La literatura se presenta desde este punto de vista como un conocimiento concreto de obras y autores unido a un proceso creativo, es por ello que los talleres de literatura que presenta el manual invitan a sus lectores a desarrollar ejercicios de escritura similares a los realizados por los autores, es el caso del cuento “Caperucita Roja” de Triunfo Arciniegas, una versión que recrea el cuento maravilloso originario de Charles Perrault, a través de la modernización del

contexto del cuento y la victimización del lobo como un personaje ingenuo ante los planes de caperucita. La propuesta que el manual tiene para su lector consiste en que escriba un texto invirtiendo las funciones de los personajes dentro de un cuento clásico, y construyendo su propia versión basada en la imaginación y el humor.

Para el caso de la novela, el manual presenta una propuesta basada en tres obras que reflejan parte de la producción literaria en Colombia, se trata de *La tejedora de coronas* de Germán Espinosa, *Respirando el verano* de Héctor Rojas Herazo, y *Cien años de soledad* de Gabriel García Márquez, lo que el manual exige al lector es que se acerque a los fragmentos seleccionados e identifique el tema, la mujer, el tiempo, el espacio y la técnica narrativa empleada por los autores. El manual clasifica éstas novelas como una muestra de la Novela moderna en Colombia, sin embargo, indaga sobre aspectos del contenido del fragmento pero no construye una apuesta por reconocer los elementos que las convierten en novelas modernas. Luego, la propuesta sobre la novela hace un salto al pasado en la producción literaria, y presenta un paralelo entre las novelas *María* (1867) de Jorge Isaacs, *La vorágine* (1924) de José Eustasio Rivera y *Cien años de soledad* (1967) de Gabriel García Márquez; el paralelo es de tipo ilustrativo porque permite que el estudiante reconozca los aspectos solicitados para desarrollar el taller de la Novela Moderna en Colombia. Sin embargo, los aspectos como tema, papel de los personajes, tiempo, espacio y estilo del autor, son anulados para la presentación de la obra *¡Que viva la música!* (1977) de Andrés Caicedo, de hecho, la novela no pertenece al eje de Literatura sino que está ubicado en el eje de Comunicación, para usarla en un análisis personal frente a los problemas que presenta la situación del fragmento y la opinión de los lectores sobre la drogadicción; registrar los comentarios en el cuaderno es el paso a seguir del lector, sin embargo,

la reflexión parece no avanzar y se pierden los aspectos literarios del fragmento que también hace parte de la clasificación de la Novela en Colombia.

A manera de síntesis, la propuesta literaria para la formación del lector que presenta el libro *Lengua Castellana* se puede clasificar de la siguiente manera:

- ***Algunas propuestas sugieren sólo la lectura del texto literario***, el cual es un fragmento de variada extensión sin sobrepasar las tres páginas. La invitación a leer se realiza con una oración tipo instrucción, al final del fragmento se presenta la bibliografía del texto. Los libros que presentan este modo de lectura son: *El Carnero*, de Juan Rodríguez Freile; “Autobiografía”, de Eduardo Cote Lamus; “Arieta”, de León de Greiff; “Entre el corazón”, de Emilia Ayarza de Herrera; “El clown”, de Jairo Aníbal Niño y “El hospital de la bahía”, de Álvaro Mutis.

- ***Obras usadas para abordar aspectos temáticos (contenido) del área de lenguaje***, son: “Cielo cerrado”, de Manuel Mejía Vallejo, usa dos pequeños fragmentos para ejemplificar el tema lingüístico Voz pasiva y la voz activa, el lector lee ambos fragmentos con el propósito que reconozca el sujeto, verbo, predicado y objeto directo dentro de la oración. “Los poemas: La alondra y los alacranes”, de Giovanni Quessep; “Estancias”, de Porfirio Barba Jacob; “El sable samurai”, de Álvaro Rodríguez Torres; son usados para que el lector evidencie su conocimiento sobre las clases de poema (fónico, semántico, fonosemántico), el lector debe clasificar cada texto. “El rastro de tu sangre en la nieve”, de Gabriel García Márquez; se trabaja para abordar el tema lingüístico: Objeto agente y objeto paciente, básicamente el lector debe enfrentarse a clasificar información del fragmento en, sujeto y objeto directo. Así mismo, el poema “Soneto VI”, de José Eustasio Rivera, se usa exclusivamente para identificar el tipo de rima: en el poema



“Nodriz” de Aurelio Arturo se usa para identificar figuras literarias que correspondan al nivel semántico.

Caso similar ocurre con “Lección” de José Manuel Arango, seleccionado con el propósito de identificar en la oración el significado de la palabra “huesecillo”, para abordar el tema lingüístico del uso de diminutivos, aumentativos y despectivos. Otro contenido de lingüística, trata sobre los colombianismos, y para esto usa fragmentos tomados de “Manuel Pacho” de Eduardo Caballero Calderón, *Crónica de una muerte anunciada* de Gabriel García Márquez, *El padre Casafús* de Tomás Carrasquilla y *María* de Jorge Isaacs, para que el lector identifique el sentido de las palabras propias de algunas regiones colombianas; de *María* y *El padre Casafús* también se aborda con el propósito que el lector traduzca el sentido de las expresiones o palabras llamadas colombianismos a la lengua estandar.

“El gallero” de Carlos Orlando Pardo, es tomado para que el lector practique la técnica del subrayado, el texto ya viene con negrilla en algunos apartados, el lector debe explicar la importancia del resaltado en el texto. Con “Simón el mago” de Tomás Carrasquilla se trabaja lingüística con el tema de diferencias dialectales, por ello la instrucción es leerlo “en voz alta, con un apropiado acento paisa” (p. 240). “La canción de cuna” de José Manuel Rodríguez, también hace parte del componente lingüístico, el lector debe responder qué persona o cosa resulta afectada o modificada por la acción en cada oración. El último texto que es usado con este propósito es *¡Qué viva la música!* de Andrés Caicedo, el cual, se presenta en el apartado de Comunicación y después de la lectura solicita al estudiante que reflexione sobre los problemas de los personajes y la opinión del lector frente a esa situación problema, el tema en que aparece es: Análisis personal de problemas.

- *Obras usadas como propuestas de análisis desde lo literario*, la primera de ellas es “Todos estábamos a la espera” de Álvaro Cepeda Samudio y “El amor de los hijos del águila” de William Ospina, la instrucción solicita la lectura del fragmento e identificar posteriormente el tema, propósito del autor, lenguaje que utiliza (Lenguaje literario o lenguaje científico), posición del autor y posición personal frente a la del autor. Aquí se mezcla la temática del libro con fines interpretativos que permiten esbozar un trabajo basado en la comprensión del hecho literario.

La siguiente obra es “Simón el mago” de Tomás Carrasquilla, en esta se propone una lectura oral, luego buscar campos semánticos presentes en el fragmento, identificar los personajes y reconstruir el mundo expresado en el texto a partir de los indicios de la lectura. Este trabajo se realizó en el apartado Lengua y cultura del componente Lingüístico. Con “Poema de amor” de Darío Jaramillo Agudelo, el lector debe descubrir el estado anímico o exaltación emocional que inspiró al poeta, seleccionar un verso y explicarlo, elegir dos versos que demuestren orden no habitual y señalar donde se encuentra la poesía y el poema. Igual ocurre en el tema: Haikú, Epitafio y Epigrama, presentan estos tres tipos de poemas cortos y solicitan al lector identificar el tema y propósito, crear una definición de cada uno y se esboza un intento de trabajo creativo al solicitar inventar una forma breve de poema, definirla y establecer sus pautas, así como tratar de escribir uno de los tres modos presentados.

Con “La terca vida”, “Una larga conversación”, “Ironía”, “Las uñas”, “Adivinanza” de José Manuel Arango y “Poema de amor” de Darío Jaramillo, el lector debe analizar los poemas siguiendo un ejemplo previamente expresado, básicamente se trata de ejercitar la comprensión mediante el análisis de los títulos con el contenido y sus características por pertenecer al género lírico. Así mismo ocurre con “Si las nubes no anticipan” de Raúl Gómez Jattin, “Excedente” de Oscar Torres Duque, “Concorde” de Mario Jursich Durán, el lector debe expresar qué le dice el

título de cada poema. En “Olvido” de Fernando Charry Lara, la propuesta para el lector es que indague sobre los términos desconocidos e identifique figuras sintácticas. Luego, con la novela *Cuatro años a bordo de mi mismo* de Eduardo Zalamea, la instrucción para el lector es que responda según su opinión porqué cree que lleva el subtítulo *Diario de los cinco sentidos*.

Con “El ahogado más hermoso del mundo” de Gabriel García Márquez, el estudiante debe responder en su cuaderno a qué tipo de género se acerca (cuento o novela) los elementos que lo llevan a pensar que el escritor realmente es el nobel colombiano y a escribir un final de la historia. Luego, con “La huida” de Carlos Mauricio Peñaranda Castillo, el lector debe enfrentarse a sintetizar en cuatro momentos la historia y a inventarse dos finales distintos. En “Poema de amor” de Darío Jaramillo, el lector debe comparar el texto con una carta que Pablo Neruda escribió a Albertina Rosa, luego debe crear su propia carta en la cual exprese sus sentimientos. Una entrada literaria también le pertenece a “El universo humano” de Elmo Valencia, el lector debe ubicar el espacio, tiempo, personajes, tema, síntesis en cuatro momentos clave y la intriga argumental. Con “Destinitos fatales” de Andrés Caicedo, al estudiante se le solicita realizar un análisis de los elementos de la narración (espacio, tiempo, personajes, narrador, tema y argumento) y explicar el propósito del título.

Con *La tejedora de coronas* de Germán Espinosa, *Respirando el verano* de Héctor Rojas Herazo y *Cien años de soledad* con Gabriel García Márquez, al lector se le propone identificar el tema, el tipo de mujer que caracteriza cada fragmento (texto), tiempo, espacio y técnica narrativa empleada (manejo del narrador, formas de expresión, vocabulario, puntuación). En teatro se abre una posibilidad para explorar la literatura en la escuela desde la representación, por ejemplo con “El monte calvo” de Jairo Anibal Niño, el lector debe identificar los personajes y sus características, reconstruir el escenario de la obra, tema, propósito de la obra, los

componentes del drama y luego deben, por grupos, representar el fragmento y escribir la continuación del texto.

- ***La literatura usada para ejemplificar temas del libro***, como en “Amnesia” de Ramón Cote, sirve al lector como ejemplo del análisis realizado a un poema según su significado. Algunos pequeños fragmentos de “Poemas y prosas” de José Asunción Silva, “Oficio Divino” de Gloria María Posada, “Tierra de promisión” de José Eustasio Rivera, “Después del colegio” de Flobert Zapata y “Amantes” de Jorge Gaitán Durán, son usados para ejemplificar el tema de la poesía, los tipos de rimas y algunas figuras literarias. “Vamos a matar los gaticos” de Álvaro Cepeda Samudio, sirve como ejemplo para que el lector cree su propia historia a partir de un diálogo entre personajes.

- ***La literatura usada como pretexto para escribir y pensar otras formas de expresión***, esto significa que el manual usa la literatura para motivar procesos de escritura en sus lectores, quienes se enfrentan a una escritura sobre aquello que les propone el texto para leer, por esto la clasificación de obras y autores del manual adquiere importancia, ya que las generaciones a través de sus propias producciones están replicando estilos literarios basados en las palabras (textos) de los autores y las relaciones que entre lector y autor se establecen en la transferencia del texto. Frente a esta forma de relación entre lectura y escritura, Larrosa (2003) en *La experiencia de la lectura*, explica que el lector independiente de la forma en que se acerque al texto y lo que éste suscite, su escritura es resultado de la lectura.

Te pones en juego en relación a un texto ajeno. Lo entiendes o no, te gusta o no, estás de acuerdo o no. Sabes que lo más importante no es ni lo que el texto dice ni lo que tú seas capaz de decir sobre el texto. El texto sólo dice lo que tú lees. Y lo que tú lees no es ni lo que comprendes, no lo que te gusta, ni lo que concuerda contigo. En el estudio, lo que cuenta es el modo como, en relación con las

palabras que lees, tú vas a formar o a transformar tus palabras. Las que tú lees, las que tú escribas. Tus propias palabras. Las que nunca serán tuyas (Larrosa, 2003, p. 13)

El autor no considera la lectura una actividad inofensiva, al contrario, la lectura cuestiona al hombre y lo forma, por ello, es que la literatura dispuesta en el manual escolar presenta a su lector un modelo de formación literaria, que se percibe en la clasificación de obras y autores, y aún más, en la forma de acceder a la literatura a través de las propuestas de los coautores para abordar cada fragmento o texto literario. Las obras que aparecen en el manual escolar para representar la relación entre literatura y escritura, son: “Golosina de sal” de Helí Ramírez Gómez, la propuesta para este texto es que el lector relacione el fragmento con una de las ilustraciones que lo acompañan, aparece en el componente de lingüística del tema Jergas y grupos sociales. Con el cuento “Caperucita roja” de Triunfo Arciniegas, viene un taller de literatura e invita al lector a crear una nueva historia a partir de un cuento clásico, tomando el modelo que presenta Arciniegas.

El cuento “Error de apreciación” de Antonio Mora Vélez, se presenta como un ejemplo de un texto generado a partir de una hipótesis, y así mismo, el lector debe realizar un ejercicio similar en el que formule su propia suposición para construir un cuento, por último, con “La luna va a la escuela” de Rubén Bernós, la propuesta es que el estudiante a partir de la lectura cree un guión apropiado para usar en televisión. De esta manera, la escritura que se propicia a través de la lectura, refrenda la idea que los coautores del manual le apuestan al Lenguaje como área del conocimiento que permite desarrollar las habilidades comunicativas. Sin embargo, la propuesta no aporta elementos claros desde la producción textual para fortalecer la escritura y la composición creativa en los estudiantes.

La formación literaria que propone el manual se compromete con un perfeccionamiento de la lengua en diferentes disciplinas del conocimiento, a través del uso de las obras literarias que presenta a modo de canon escolar, sin embargo, el concepto de lectura y escritura aparecen de una forma muy superficial, ya que siempre se propone leer el texto sin la rigurosidad para comprender las partes y la totalidad de la obra, la escritura se usa para responder a las preguntas dirigidas por el manual, es decir, una escritura direccionada que no ofrece suficientes estrategias para la construcción de un escritor. El uso de la literatura permite incrementar el nivel de formación en el área de conocimiento de la lengua castellana, pero en este ejercicio las habilidades comunicativas, hablar, leer, escuchar y escribir, pierden exigencia por priorizar la lectura y al mismo tiempo la literatura queda desprovista de fundamentación, ya que es usualmente usada para trabajar temas teóricos de los componentes del área, pero no de profundidad desde la teoría literaria. Para el manual, la literatura básicamente se presenta desde la lectura de obras y referencias de autores.

Los docentes que consideren para el trabajo de aula el manual *Lengua Castellana*, están usando una herramienta pensada desde las múltiples entradas literarias que permiten el conocimiento de diferentes textos y géneros literarios con respecto a otros textos escolares; *Lengua Castellana* presenta un número amplio de entradas literarias, en donde retoma diferentes géneros y le apuesta a autores diversos de las letras colombianas, el uso frecuente de literatura narrativa y otros tipos de textos como el ensayo, teatro y poesía, hacen parte de la selección escogida para la propuesta del manual, sin embargo, las lecturas están desprovistas de elementos que permitan desarrollar una experiencia literaria significativa a través de la lectura del manual, aportando a la formación del sujeto lector y a la construcción de un sujeto escritor, alguien que

reconozca desde el proceso iniciado en el aula, las posibilidades de acercamiento al hecho literario a través de la lectura de obras completas y la escritura creativa y cuidadosa.

#### **2.4 Manual y lector, un acercamiento a la recepción literaria en la escuela**

El manual escolar es un objeto común dentro de las aulas y del trabajo académico, es una herramienta de mediación entre el conocimiento y la sociedad, en que se proyectan los ideales de formación frente a los niños y jóvenes del país. En la producción de la manualística operan diferentes fuerzas que reúnen esfuerzos para cohesionar la legislación vigente y el conocimiento del área. Sin embargo, la realidad de cada contexto, la estructura del manual de texto y la tradición literaria en él recogida, hacen parte de un entramado que se puede llamar, “la lectura autorizada en la escuela” algo así como un conjunto de elementos avalados sobre el saber necesario para un grupo de personas determinado.

Por tanto, la contribución literaria de los manuales usados ampliamente por los docentes en las escuelas, no son más que indicadores de lo que “se debe aprender” durante el grado académico, lo cual reviste de cierta importancia pedagógica e histórica a estos textos en la conformación de la nacionalidad y en la ruta lingüística del país. Tosí (2011), opina que el manual como objeto de estudio presenta un propósito cuando logra mediar el saber académico y la propuesta de modelo pedagógico.

Los libros de texto presentan espacios discursivos con diferentes fines, ya sea para exhibir la objetividad o la subjetividad, ya sea para transmitir el saber de la doxa o convocar al destinatario. Finalmente, se concluye que la construcción discursiva de los libros de texto muestra la tensión existente entre academia y reformulación pedagógica (2011, p. 171).

Los manuales escolares constituyen un primer contacto de los estudiantes con los materiales de estudio (Tosí, 2011, p. 172) por tanto, el libro en sí mismo es representante tanto de la teoría literaria como de las instrucciones, también nombradas por la autora “actividades” para aplicar la teoría; dicho en otras palabras, el texto escolar representa el discurso del saber, desde “la organización de la página muestra dónde está puesto el foco: tanto en Lengua como en Literatura lo central es la práctica y el hacer, mientras que la explicación se percibe como subsidiaria”(Tosí, 2011, p.177), de esta manera, los manuales escolares evidencian el papel del docente desde el conocimiento disciplinar y pedagógico, no hay una sustitución del docente, al contrario, es el docente en su saber que logra que los estudiantes usen efectivamente el manual escolar ya sea a través la propuesta de coautores o implementando una propia, el manual escolar, entonces, goza de cierta autonomía literaria puesto que, aunque tienen una funcionalidad didáctica clara, tiene en su interior, tal como lo hemos mencionado antes, una forma particular de construcción y organización del material literario.

Escalera Cordero (2009) afirma que el modo de leer que se promueve desde las instituciones está desvinculado de la realidad del sujeto.

Leer es un acto *material* e ideológico fruto de múltiples decisiones; y los textos que leemos –cada uno de los dispositivos que los constituyen–, lo son de múltiples “apropiaciones”. Ser conscientes de ambos hechos: de cuántas de esas decisiones que nos han llevado a leer lo que leemos, son – realmente– nuestras; y de cuál ha sido exactamente la secuencia de “apropiaciones” que ha articulado –finalmente– “aquello que leemos”. (p.485).

El autor reconoce que la escuela, el Estado y los medios de comunicación son instituciones que pretenden una postura sin ningún fin o propósito claro, o en palabras del autor a una “impostura imposible”, por tanto, un lector sin preparación previa se ve sumido a una actividad extremadamente sencilla e incluso inútil cuando se acerca al texto escrito. Los manuales de texto,



propone, son desarticulados a los contextos escolares reales. No hay existencia de un hilo conductor según la estructura del texto, denuncia:

Unas cuantas secuencias fragmentarias y desarticuladas: acompañadas de cuatro datos *des/historizados* referidos –paradójicamente– al marco histórico (unas cuantas anécdotas irrelevantes, en la mayoría de los casos), seguidas de un montón de datos inútiles y deslavazados acerca de los géneros literarios, y tres chascarrillos sobre la biografía de los autores de esos *incomprensibles* fragmentos (Escalera C., 2009, p. 488).

De esta manera, sostiene el autor, la comprensión interpretativa y crítica del texto se reduce a comentarios personales y especulaciones sobre la obra y su autor, sin ningún tipo de fundamento, “desintegración, irrelevancia, descontextualización, abstracción pseudo/humanista, etnocentrismo y dominio de clase, esas serían las coordenadas para levantar un buen mapa de la situación”. (Escalera C., 2009, p. 488). La crítica que construye se soporta sobre las barreras existentes entre el texto y el lector, barreras de tiempo, cultural, ideológica, sociales e idiomáticas que descontextualizan las propuestas del manual.

El prejuicio de la autonomía de la *realidad literaria*, la postulación del dominio absoluto – “absolutamente subjetivo”– del lector en el acto de leer, y el desconocimiento de los *contextos de referencia* –sin los mínimos anclajes necesarios en la realidad del lector–, así como el énfasis del carácter *excepcional* –cuasi sagrado– de la lengua literaria, no hacen más que entorpecer la comprensión del acto lector; que, en lo fundamental, no deja de ser un acto eminentemente práctico, relacionado más con el conocimiento, que con el goce inmediato de los sentidos. (Escalera C., 2009, p.488).

Leer por leer, sin un propósito diferente al deleite, es para el autor, lo que proponen los textos de discursos artísticos y literarios para niños y jóvenes dentro de la educación formal, sobre lo que el docente debe trabajar para que sus estudiantes disfruten y a la vez reflexionen sobre las lecturas. El manual escolar como género, debería permitir nuevas formas de comprensión literaria. Su revisión debe ser constante para que este pueda ser reconocido en su contexto, sin

dejar de lado su propia universalidad, por ello, el docente es el llamado a realizar la reflexión pedagógica y académica para ubicar la propuesta del manual a sus prácticas de aula.

En la revisión de antecedentes, la autora Gabriela Montes (2005) aborda el tema de la actitud crítica del lector frente al texto, una visión que reconoce las condiciones en las que llega la lectura bajo exigencias previas de una administración cultural, que no ofrece alternativas para encontrarse con un texto diferente.

Le proporcionan material, territorios de exploración, le ofrecen alternativas: no es lo mismo tener entrada al código escrito que no tenerla, no es lo mismo tener una biblioteca popular cada veinte cuadras que tener una cada trescientos kilómetros, no es lo mismo tener por maestro a un buen lector que a un burócrata. Pero también le marcan un orden, una administración, ciertos recorridos, ciertos controles (Montes, 2005).

En este aspecto la autora reconoce las instancias públicas y privadas que tienen efecto en la lectura, como son: el bien cultural, la oferta editorial, la programación de los medios de comunicación masiva, la dotación de las bibliotecas, la labor educativa, los géneros dominantes, entre otros.

Decirle cómo debe leer lo que está leyendo, cuál es el recorrido que debe hacer dentro del texto, qué debe entender, qué debe privilegiar y cuál es el significado último. [...] como cuando se anticipan las claves, o se habla de lo que una imagen "simboliza" antes de que la imagen aparezca, o se desmonta el texto pieza a pieza en una insensata autopsia, o se lo reduce, o se lo glosa. Otras veces se oculta detrás de opciones o de preguntas "motivadoras", aparentemente muy abiertas pero muy eficaces, que inducen suavemente la interpretación deseada (Montes, 2005).

Al retomar los manuales de texto la autora identifica la intervención técnica asociada al conocimiento impartido por la escuela o la academia, reconoce que las legislaciones ejercen una fuerza sobre este tipo de textos que circulan dentro de las aulas y al suplantar el deseo del otro reduce el texto al consumo, sin embargo, es el lector con su poder quien posibilita que las

instituciones encargadas de la “administración” de lo apropiado amplíen su capacidad y logren mejores vínculos entre lector y texto.

En Colombia aparece un estudio de tipo manualístico desde la visión histórica y política sobre los manuales de texto publicados específicamente entre 1872-1917. Para la época, estos libros fueron de uso exclusivo para personas pertenecientes a niveles socio-económicos altos, conocidos como élites, que a su vez lograron una reproducción en la dirección política del país. El autor retoma análisis anteriores sobre el uso del manual escolar en Colombia y referencia estudios relacionados, por ejemplo: Aristizábal (1988), desde un punto de vista histórico, encontró que los manuales de texto que circularon entre 1848 y 1868 cuando se referían al concepto de hombre hacían alusión al sexo masculino, blanco y europeo, excluyendo a la mujer, a los niños y a la diversidad de etnias. Los temas de las lecturas eran sobre moral y virtud, escritos, la mayoría, en formato de catecismo, esto demuestra que el manual de texto puede ser considerado género literario desde la movilidad y el cambio al que se ha visto enfrentado, sus lectores han cambiado también, manifestando nuevas necesidades a las que el manual escolar como objeto social debe responder. Silva (1979), estudió la imagen de la mujer en los textos escolares posteriores a 1970, destaca la idea del universo familiar como casi perfecto representado por una mamá-ángel, es decir, una mujer protectora y responsable de la felicidad del hogar. En el mismo año, Turbay (1979) a partir de quince textos de lectura, estudió diversas temáticas de los grados primero a once, utilizados en Colombia hacia 1992, y concluye que las representaciones incluidas, poco aportan a la igualdad de oportunidades y roles mostrados por los géneros. Finalmente, Álzate, Gómez y Romero (1999) muestran las diversas tendencias y enfoques metodológicos que se pueden aplicar al estudiar las representaciones sociales mediante el análisis de contenidos en la manualística.

Cardoso (2001) aclara que, al referirse a “libro de texto” reconoce la visión propia del Medioevo considerado como poseedor y transmisor de verdades que posteriormente pasaron a la vida escolar moderna (2001, p.133). Lo leíble es un asunto político “según sea su objetivo hacia la libre determinación o hacia la sumisión mental” (2001, p.135), ejemplo es que en Colombia, “a fines del siglo XIX, más del 80% de la población no accedía a la escuela de primeras letras. Un alto porcentaje de los escolarizados culminaban sólo dos grados de enseñanza primaria, lo cual se consideraba suficiente como para que un ciudadano pudiese comprender e insertarse en lo válido social y políticamente” (2001, p.136).

El proyecto de Guzmán Méndez (2014), también recoge la evolución que experimentan historiadores y críticos a través de la lectura de una propuesta de canon literario en Colombia; la autora recoge cuatro historias de la literatura colombiana para presentar el concepto de canon literario nacional con la mención de autores como José María Vergara y Vergara, Roberto Cortázar, Antonio Gómez Restrepo y Baldomero Sanín Cano, autores que “son ejemplos de la permanente revisión de los cánones literarios de la cual se obtiene una compleja correspondencia entre diversas secuencias superpuestas que se enfrentan o conviven en un mismo periodo” (2014, p. 29). Al final, la autora encuentra en las propuestas literarias una herencia que influye en el contexto y constituye en sí misma un modelo de análisis desde el poder y el campo literario de forma independiente.

De esta manera, el propósito de reflexión sobre el manual escolar permite la caracterización del tipo de ciudadano que se pretende formar desde lo que admite la empresa editorial para su enseñanza, y en este punto la literatura aporta desde la presentación de la selección de obras como referentes para dialogar con la producción literaria propia, colombiana, y con el canon

occidental, que tiene una visión más tradicionalista y universal, excluyendo las posibilidades del concepto de canon desde las necesidades pedagógicas y el gusto estético nacional.

La selección de obras nacionales se ha dejado exclusivamente para un grado de escolaridad dentro de la educación formal, lo cual revela que el lector tiene poco acceso a la estética colombiana desde la carga académica y literaria de la educación formal. La exploración de la literatura colombiana ha sido subordinada a las exigencias globales para ofrecer otros textos que son considerados canónicos, sin centrarse en la importancia de reconocer el legado de obras que han sido herencia de toda una cultura nacional que ofrece un panorama cercano, ameno, y tal vez, contextualizado y que permitiría que al lector el encuentro con sus propias raíces, desde el reconocimiento de lo propio y la valoración del legado cultural de las letras nacionales.

De esta manera, el manual de texto como herramienta escolar, también es un instrumento de poder que representa las ideologías sobre las cuales se “forman” de manera consciente o no, las futuras generaciones, el concepto de formación dentro de la literatura es asumido como el poder no sólo de formar, sino también de deformar y transformar. En esta medida, la literatura es una práctica mediada por la sociedad y no siempre logra ser dirigida exclusivamente a la formación. Dubois (2014, p. 11) habla de la inserción de la actividad literaria al interior de la estructura social y su papel como institución, para ello, referencia a tres autores que han abordado el tema de la institucionalidad de la literatura, ellos son: Pierre Bourdieu, Jean-Paul Sartre y Roland Barthes. Todos rompen con la idea del arte por el arte y reconocen una figura llamada: administradores del capital cultural.

La literatura ocupa una posición esencial en los programas de humanidades del sistema de educación secundaria. El carácter selectivo y discriminatorio de la educación ya ha sido demostrado en varias ocasiones. El hecho de que el sistema educativo esté en vías de transformación no cambia

gran cosa, pues hoy en día continuamos siendo tributarios de él y no sabemos hacia dónde nos conducirán sus transformaciones. (2014, p. 68).

De esta manera, la literatura se convierte en un emblema social en cuanto su difusión lo permite, parte de este trabajo lo logra la escuela cuando convierte ciertas obras en una veneración a la cultura, dejando por fuera una gran número de autores y obras que pueden entrar en diálogo de forma más asertiva con los receptores del texto; al respecto de la lectura descontextualizada, Bourdieu (1995) afirma que, “no se puede volver a vivir o hacer que reviva lo vivido de los demás, y no es la simpatía lo que lleva a la comprensión verdadera, sino la comprensión verdadera que lleva a la simpatía, [...] descubrimiento de la necesidad” (p. 444).

Dubois, por su parte, plantea dos rasgos (características) del uso escolar de la literatura: el primer rasgo presenta la literatura como una secuencia histórica y cultural, “la materia literaria se estructura allí según un sistema de categorías históricas y estilísticas” (2014, p. 68); el segundo rasgo muestra la literatura como un pretexto para la adquisición y perfeccionamiento del código, por tanto, su función en la enseñanza es secundaria, ya que está condicionada por los temas propios de la lengua “el uso escolar de la literatura considera esta como un legado que se transmite por medio de la educación” (2014, p. 69).

De esta forma, la literatura en el contexto escolar se presenta según Dubois como un patrimonio del cual debe apropiarse el estudiante, lo que implica que la escuela reproduce un legado literario sin tomar una postura que implique un proceso de reconocimiento de la literatura y su papel en la educación. “Esto significa que la institución educativa requiere una posición de lectura. Ampliamente definida por los programas, esta “postura” se expresa en un proceso que implica el reconocimiento de modelos y la celebración de ciertos valores” (2014, p. 69). Es decir, no hay un diálogo autónomo entre el contexto particular y el entorno universal al que se proyecta

el manual escolar, es necesario un intermediario que reconozca la propuesta del manual y lo trabaje en el aula de manera hipertextual, para no caer en el error de concebir el manual como un todo o un currículo escolar.

Pierre Bourdieu (citado por Dubois), revela que el sistema escolar es una instancia que legitima “tanto un género de obras y un tipo de hombre cultivado” (2014, p. 75) en la escuela lo literario actúa como una organización que selecciona y promociona las obras literarias que les interesa, producto de la herencia que ha sido transmitida de generación en generación. “La institución educativa, con sus programas y manuales, integra definitivamente (a la obra y al escritor) en la institución y garantiza la conservación o canonización” (2014, p. 74).

Esta visión reconoce que el manual escolar “constituye una especie de museo: transmite la herencia y establece las periodizaciones y las categorías [...] responden a criterios selectivos que no se expresan con claridad y a una definición de lo literario que no es nunca consignada” (2014, p. 83). El manual de texto presenta como categoría de análisis, una literatura dirigida con intención pedagógica, ya que direcciona el conocimiento y la forma para abordarlo, silencia obras y otras posibilidades de análisis, presentando una única ruta a seguir que satisface las necesidades que tienen los administradores del capital cultural con los agentes culturales, es decir, la sociedad. Frente a la capacidad del lector, Parodi y otros (2010) afirman que:

Esta *comunicabilidad de lo leído* implica que un lector que alcanza la capacidad de leer y construir aprendizajes profundos y perdurables podrá ciertamente contar a otros lo que ha comprendido no de modo literal. Así, podrá, en sus propias palabras, dar cuenta de los contenidos del texto y pronunciarse acerca de su calidad, la postura del autor y reconocer tanto su propia ideología en el marco del texto como también la del mismo autor. Aún más, se espera –desde esta óptica de leer para aprender– que el lector pueda llegar a cuestionar el texto y la postura del autor e identificar con claridad “su propia voz” como lector y distinguirla de la(s) voz(ces) del texto (p. 142 ).

La literatura cumple, entonces, una función social que no es ajena a las dinámicas propias del aula, cada obra seleccionada para el trabajo escolar debe representar a una herencia cultural determinada y avanzar en la producción literaria, para ello, las condiciones de creación y utilización de la literatura deben potenciar el encuentro con las obras literarias completas y con otras obras que permitan el desarrollo de un sujeto lector. Cerón (2011) afirma que “los medios de transmisión del texto también evolucionan y con ello acude a la generación de contextos que se modifican constantemente, que van creando formas y sentidos nuevos”(p.92). Desde esta perspectiva, al lector se le reconoce que la literatura del manual es una muestra y su lectura implica un ejercicio hipertextual. Al respecto, Antonio Mendoza Fillola, (2004) expresa “limitarse a estudiar literatura aprendiendo los datos y las referencias de los manuales sólo conduce a minimizar el valor de las posibilidades formativas de este arte del lenguaje en las etapas escolares” (p. 27), el autor considera que para entender el fenómeno literario se debe producir literatura, participar de procesos de creación artística que permitan la interacción entre el lector y el texto. De esta manera, la lectura en la escuela es percibida como una obligación resultante de unos criterios mínimos con los que se debe cumplir, sin embargo, desde la didáctica de la literatura, se espera un goce de la lectura literaria, “resultante de la satisfacción de comprender e interpretar lo leído” (p. 25). Pero esta situación pocas veces se percibe en el público lector, lo que significa que el manual escolar aunque sea que una herramienta didáctica para el docente, se convierte en un útil necesario para el estudiante, ya que normalmente el libro se asume en el aula con cierta obligatoriedad.

Así mismo, parece que la lectura no puede generar interpretaciones libres, por el contrario, la comprensión de la obra depende de la exactitud con que se respondan ciertas preguntas que aplican para gran variedad de textos. “El intento de explicar una interpretación estandarizada del



texto es otra de las dificultades del tratamiento de las obras literarias en el aula [...] la creación literaria, por su dependencia del hecho de recepción, es capaz de transmitir nuevas sugerencias y valoraciones según la perspectiva desde la que es leída o analizada” (2004, p. 27). Al parecer que el lector no actualiza el texto, al contrario, lo condena a la rutina y a su posterior olvido, la formación literaria no crece, ya que la proyección del texto aparece lineal al igual que las lecturas sugeridas.

La recepción del manual escolar también está ligada al enfoque didáctico que aplique el profesor, son sus intereses los que rigen lo que se lee y el cómo se lee, “la opción definitoria del hecho literario que acepte o adopte el profesor y que se incluye en el diseño curricular, la práctica didáctica queda afectada y los planteamientos metodológicos resultan condicionados y predeterminados” (2004, p. 34). La valoración literaria la juzgan quienes no son receptores directos del manual escolar, por tanto, la formación del lector literario, queda supeditada a los intereses de los administradores del capital cultural. Según Mendoza Fillola (2004), cada momento de lectura en la escuela tiene un propósito:

En el contexto curricular de los primeros niveles educativos, los textos literarios se integran como base para las actividades que estimulan el desarrollo de las habilidades lingüísticas; en los niveles de Educación Primaria también, es frecuente que se subordinen a una peculiar funcionalidad del aprendizaje lingüístico, incluso en ocasiones se relegan los fines específicos de los textos literarios (su proyección lúdica y de valoración estética), que sólo se tratan de forma ocasional. (p. 37).

De esta manera la obra literaria aparece como un pretexto para abordar temas de la lengua, su uso se reduce a la ejemplificación de aspectos lingüísticos o de tendencias en la historia de la literatura que impide un “reconocimiento del discurso literario y la ampliación y consolidación de la competencia literaria” (p. 37).

Las críticas caen sobre los manuales escolares, desde su tradición como instrumento didáctico utilizado “en las aulas desde que la letra impresa se hizo cotidiana” (Gómez García, 2006, p. 218), los docentes reconocen estrategias útiles como apoyo en la enseñanza, ejercicios, actividades y otras formas de llevar la práctica de aula. El manual escolar a su vez, representa el paso de la educación y del hecho literario en la escuela, sin embargo, su reduccionismo y la innegable prioridad que le ofrece a los otros saberes de la Lengua Castellana, “no favorecen el desarrollo de actitudes positivas hacia la literatura, resultan de escasa motivación para el alumno puesto que no fomentan la participación creativa e interesada del lector/receptor” (Mendoza Fillola, 2004, p. 59)

La secuencia didáctica que el manual propone para la presentación de su contenido literario, se compone básicamente del título alusivo al tema (contenido) o a la obra literaria, entre paréntesis la palabra fragmento, el texto literario ocupa en extensión menos de una página hasta tres páginas máximo, ilustraciones en la mayoría de fragmentos, bibliografía al final del texto, en ocasiones preguntas de comprensión de lectura o cortas reseñas de la obra o del autor; el nivel de comprensión que predomina en la propuesta para abordar los textos corresponde al nivel literal, según Lineamientos Curriculares (1998), “significa la acción de “retener la letra”” (p. 74), es decir, el manual le presenta al lector-estudiante un modo de leer básico “primera llave para entrar en el texto” (1998, p.74), que indaga sobre aspectos puntuales del texto teniendo en cuenta conocimiento enciclopédico de la información. La idea también se apoya en la forma de presentación del manual, ya que es usual encontrar en las márgenes de las páginas glosarios, reseñas e invitaciones a leer que permiten contextualizar el texto y apoyar la comprensión del estudiante.

Lineamientos Curriculares para el área de Lenguaje, también propone las competencias asociadas al lenguaje, para este manual en específico, se evidencia el desarrollo de la competencia enciclopédica, “referida a la capacidad de poner en juego, en los actos de significación y comunicación, los saberes con los que cuentan los sujetos y que son construidos en el ámbito de la cultura escolar o socio-cultural en general, y en el micro-entorno local y familiar” (p. 28) es el caso, por ejemplo, de la forma en que propone la lectura de un fragmento de la novela *¡Qué viva la música!* (1977) de Andrés Caicedo, el lector debe generar sus propias opiniones sobre los problemas que presentan los personajes y alternativas de solución. El estudiante debe comprender el texto y reconocer su punto de vista frente a lo que el texto le presenta, para así desarrollar la competencia por medio de lo aprendido en la escuela y en la sociedad.

La competencia literaria se potencia en la medida que el docente orienta los procesos de lectura y escritura propuestos por el manual y permite desde su conocimiento ampliar el análisis de los fragmentos u obras literarias, o a los textos no literarios que presenta el libro. Ya en un anterior momento la descripción del libro expone que el manual no logra un avance significativo de la competencia poética, “entendida como la capacidad de un sujeto para inventar mundos posibles a través de los lenguajes, e innovar en el uso de los mismos.” (p. 29) debido a que el manual no explora la capacidad de producción textual en los lectores y las indicaciones son las que regulan la escritura que normalmente viene acompañada de ejemplos, esta manera de guiar los procesos, impide, a pensar de las bondades de leer para alimentar las técnicas de producción textual, hacer énfasis en la competencia que tiene como propósito “la búsqueda de un estilo personal” (p. 29).

La literatura, entonces, está dispuesta para permitir el desarrollo del currículo, generando más influencia en el lector sobre lo conceptual que sobre las posibilidades del goce estético, por lo cual, el docente debe mediar esta visión que se genera sobre la literatura como pretexto para explicar temas propios del área, y permitir introducir al aula teorías literarias que pueden servir para apoyar la lectura y generar mayor rigurosidad al proceso de leer. De esta manera, el estudiante se beneficia en la medida que reconoce que la literatura no son sólo textos que permiten conocer temas propios del uso de la lengua, sino que tiene sus propias teorías para ser explorada y potenciar la interpretación del texto.

El público lector al que va dirigido el manual escolar está definido en términos de: territorio, edad, nivel económico, nivel de educación (grado) y tipo de educación (formal, no formal e informal / pública o privada); este texto puede servir, o como fuente de consulta o como un texto de desarrollo del área, por ello, se supone que el lector siempre tendrá una posición activa, ya que habitualmente la literatura que recoge viene acompañada de un proceso reflexivo para que el lector reconozca algunos aspectos de la obra. Sin embargo, al lector no se le propone, desde la presentación del manual, ejercicios intertextuales que permitan asociar el componente literario a los conocimientos del lector y otras manifestaciones artísticas. La posibilidad queda abierta para otros manuales que a través de esta estrategia desarrollen un lector activo que confronte los textos que circulan dentro y fuera del aula, para que el estudiante encuentre desde la relación del conocimiento las habilidades para potenciar su desarrollo y formación.

Algunos apartados literarios del manual quedan en el anonimato por la falta de elementos referenciales del autor y su obra, es el caso de Rubén Bernós, con el cuento “La Luna va a la escuela” (p. 222), que desde la misma presentación del texto no se asume una postura crítica frente al autor o a su obra. Otros fragmentos carecen de autoría, por ejemplo: “Hotel, dulce

hotel” (p. 286 - 287), texto que aparece en el eje de Comunicación y sirve de pretexto para abordar el tema La búsqueda de soluciones a problemas; su bibliografía remite a la revista Cambio 16, pero no se ofrecen datos del autor que permitan ampliar la lectura a través del conocimiento del contexto, la fragmentación que realizan los manuales para abordar todo el aparato teórico de un grado escolar, debe ser un proceso cuidadoso en el que coautores y equipo editorial respeten las fuentes bibliográficas y permitan al lector ampliar búsquedas a través de intereses generados en medio de la lectura. Caso como el relato que aparece en la unidad #4 página 138 sobre el tema lingüístico Palabras que se escriben juntas y palabras que se escriben separadas, el texto no cuenta con referencia bibliográfica, ni con título ni autor en el encabezado, de éste sólo se obtiene el contenido que es básicamente la historia de un hombre que se encuentra de viaje con su novia y tienen un percance en alta mar. Otro caso similar ocurre en la unidad #5 página 174, con el relato “Primitivo vagabundo” que no presenta referencia bibliográfica ni autoría, el texto es usado como pretexto para abordar el tema Uso de la b y la v; por eso palabras del texto se omiten al azar con espacios con el propósito que los estudiantes usen correctamente las reglas ortográficas y seleccionen adecuadamente las palabras según el contexto para éstos casos el canon, la propuesta de coautores e incluso el lector entran en ventaja frente al texto, ya que la información que le ofrecen es limitada para realizar una búsqueda bibliográfica.

El tratamiento que el manual realiza a autores como Andrés Caicedo y Álvaro Cepeda Samudio, es diferente al que acostumbra a su lector a través de la presentación estándar que se mencionó en párrafos anteriores, los coautores no diseñan las propuestas de los autores anteriores con base en una mirada que permita evaluar la comprensión de lectura o diseñar planes de escritura creativa, por el contrario, los autores se mencionan pero no se explora lo literario ni la comprensión del lector, a diferencia de lo que sucede, por ejemplo, con obras del autor Gabriel

García Márquez. En este caso, parece que el contexto de la urbanización que se vislumbra entre las líneas de las obras de Caicedo y Cepeda Samudio son opacadas por otras obras cuyo efecto innovador no radica en las creación de una literatura urbana.

Frente a la interpretación literaria, Bourdieu (1995) plantea el reconocimiento histórico del texto como punto de partida para descubrir la verdad presente en la obra, “para hacer percibir su existencia como necesaria” (p. 456). Desde los postulados de Bourdieu, cada obra cumple unas condiciones por las cuales el equipo de coautores la usan en su creación artística, pedagógica y literaria. La selección que coautores hacen de las diferentes obras, es la primera huella o referencia del pensamiento que desean generar, y así la selección cobra importancia en la medida que responde al qué se debe leer y cómo se debe leer, sin responder interrogantes del para qué o por qué, y en ese punto es donde la creación de un futuro manual puede hacer énfasis, debido a que la manualística, desde el diseño y implementación de material escolar en el aula sigue creciendo unido a los cambios en la educación y las políticas de Estado; un ejemplo del contexto colombiano es el Plan Nacional de lectura y escritura, con la colección de material para recuperar el contexto nacional y fortalecer la escuela y la biblioteca escolar, así mismo, en el 2016, el MEN también implementó para los establecimientos educativos oficiales material de las áreas de matemáticas y lenguaje basados en los modelos educativos de Singapur, Canadá y Chile, lo cual, es una apuesta por continuar con el uso de textos en las aulas para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje a través del empoderamiento del docente por el material educativo.

### Capítulo III: Movilidad narrativa en el manual escolar, hacia la conformación de un canon escolar

“Escribir y leer es explorar todo lo que se puede hacer con las palabras y todo lo que las palabras pueden hacer contigo” (Larrosa, 2003, p. 17).

La literatura, desde la herencia del canon occidental propuesto por Harold Bloom (1995)<sup>5</sup>, aparece como una institución representada en una selección cuidadosa de obras; el manual escolar, a su modo, también presenta una lista de obras y autores y propone un modelo de lectura para desarrollar esta clasificación de la literatura dispuesta por el manual cumple un propósito formativo que representa la literatura con la que los niños y jóvenes inician su experiencia literaria. El manual como herramienta escolar se convierte en una de los componentes para propiciar el proceso de intercambio de enseñanza y aprendizaje, por ello, la literatura que ingresa se convierte en el referente literario que configura la visión del lector sobre lo que se lee y sobre cómo lo lee.

Desde los portulados de Bloom (1995), los autores canónicos son “autoridades en nuestra cultura” (p. 11), es decir, son figuras que representan un momento determinado en la Historia de la Literatura a través de la novedad o el progreso que lograron con su producción escrita, no obstante, las llamadas “autoridades” para el caso hispanoamericano según Bloom, son exclusivamente dos autores: el argentino Jorge Luis Borges y el chileno Pablo Neruda, lo cual indica que la herencia cultural perfila un canon al que las obras literarias colombianas no logran acceder, a excepción, según Rojo Grínor (2011) de la obra *Cien años de soledad* de Gabriel

---

<sup>5</sup> Harold Bloom, en su obra “El canon occidental” presenta un análisis de veintiséis autores y sus obras representantes de la literatura occidental. En su trabajo como lector, profesor, crítico y autor, reconoce en éstos libros sus virtudes para permanecer vigentes en la historia de la literatura.

García Márquez, única obra colombiana para configurar el canon latinoamericano, que representa, según el autor, la obra del siglo XX. Ambos análisis revelan el poco reconocimiento que a nivel universal existe sobre la producción literaria colombiana. La crítica literaria realizada por fuera del país ha inmortalizado un catálogo de obras y autores al que Colombia ingresa a través de Gabriel García Márquez nobel de literatura en 1982, sin embargo, es el único colombiano que participa de este canon, la prolífica producción literaria de otros autores es desconocida aún por los mismos habitantes de la Nación.

Entonces, la inmortalidad de las obras colombianas será labor de escritores, críticos, académicos y, en especial, de la escuela, como lugar de encuentro cultural, formativo y académico; así como el propósito de Harold Bloom fue patentar el canon occidental a través de veintiséis obras representativas, la revisión al manual escolar como objeto de literario revela la propuesta de canon escolar concebida desde el libro para la enseñanza de la lengua castellana, ambos análisis cumplen propósitos similares: prolongar las obras a través del tiempo, pero, para el caso del manual escolar, se construye desde una mirada centrada en la escuela.

### **3.1 Un canon pensado para la formación escolar**

El concepto de canon, como lo presenta Harold Bloom (1995) significa originariamente “la elección de libros por parte de nuestras instituciones de enseñanza” (p. 25), quienes reseñan un catálogo de obras representativas para la lectura del hombre culto. En el caso del manual escolar, los fragmentos que retoman los coautores son imágenes mentales que representan la obra de una manera aproximada, el valor estético de cada fragmento es la degustación que el hipertexto ofrece a su lector para que decida o no, acercarse al plato fuerte. Estos fragmentos son



representantes de la obra literaria, por ello, su aparición en el texto también permite inmortalizar la obra literaria, al respecto, Bloom (1995) señala:

Donde se han convertido en canónicas, han sobrevivido a una inmensa lucha en las relaciones sociales, pero estas relaciones tienen poco que ver con la lucha de clases. El valor estético emana de la lucha entre textos: en el lector, en el lenguaje, en el aula, en las discusiones dentro de una sociedad (p. 48).

Para el autor, el valor estético de una obra surge de la capacidad de leerla en cualquier momento (lugar o época) y que permanezca en la memoria del lector por el esfuerzo que la obra exige a quien la lea. Sin embargo, el manual no presenta ese mismo concepto de valor estético, al contrario, recrea el texto a través de ilustraciones, reseñas, glosarios, talleres y otros elementos que permiten crear una propuesta de lectura y conocimiento de la obra por medio del fragmento o representación mental de la misma. De esta manera, pensar en el diálogo entre el canon literario y la escuela, significa plantear un nuevo canon, ya que la selección de Occidente de donde tradicionalmente se hereda el saber aprobado, no tiene en cuenta el ejercicio de los escritores colombianos, y por tanto, se anula la posibilidad de formar bajo este canon a estudiantes que lean las obras del país con la misma intensidad y reconocimiento cultural que una obra canónica universal, dicho en otras palabras, el manual debería propiciar el diálogo entre un canon universal y un canon nacional, para así darle mayor valor estético a las obras literarias. Esta construcción de canon escolar nacional y la manera como éste ha sido presentado en el texto para la enseñanza de la lengua castellana en grado octavo, alude al concepto de canon desde las siguientes premisas:

- El canon escolar se compone de la selección de obras que están representadas por un fragmento textual. Desde la construcción de un manual escolar es imposible pensar en la reproducción fiel de una obra literaria, lo que retoma el texto son apartados que a conveniencia

de los coautores consideran relevantes para la formación literaria de determinado grado académico.

- El canon literario encuentra en los textos escolares una forma de permanecer en el tiempo, el sistema educativo bajo la mirada de las directrices del Estado parece no prohibir el uso de determinado manual, pero prefiere algunos por intereses institucionales. Cada casa editorial procura ajustar su libro a las necesidades gubernamentales pero de todo el mercado existente, la posición del manual depende del respaldo de la casa editorial, en Colombia se permite el flujo de los diferentes libros y la comercialización libre para bibliotecas escolares, docentes y estudiantes.

- El canon escolar es el referente de los procesos de enseñanza en el aula y fuera de ésta, se convierte en punto de partida de las lecturas realizadas por los estudiantes, además, la mayoría de textos escolares proponen actividades para realizar en casa lo que implica que ese mismo referente de lo literario creado por el manual, en gran medida, se convierte en la concepción literaria de la familia y escuela. Para el receptor, el libro determina qué es literatura y genera sobre las obras que presenta un prestigio especial, a causa que esa selección es la que permite formar al estudiante, desarrollar los aprendizajes para el grado académico, aportar conocimiento cultural, acercarse al mundo ficcional a través de las líneas, la obra y el autor se convierten en el conocimiento literario inicial que los estudiantes adquieren, por el hecho de pertenecer al libro del conocimiento y en esta medida, el manual define lo que pretende que el lector conciba como lectura y literatura.

- El canon escolar incluye la selección de lo que se debe leer y el ajuste que diseñan los coautores es propuesta del cómo se debe leer, por ello, los paratextos que acompañan al fragmento literario tienen igual importancia desde la recepción del texto, ya que el conjunto de

elementos son los que logran atraer al lector y permiten una mirada más amplia a la obra, a pesar que sólo presenta una parte del texto, un fragmento de la obra literaria.

Mendoza Fillola (2004), trabaja el concepto de canon literario y escuela, y propone que la selección de obras de cualquier canon son el reflejo de una institución administradora de la formación: “El canon literario es la clave para la organización del conjunto coherente de obras que constituyen la Literatura y que se establece como soporte para su estudio –ya sea el conocimiento especializado y crítico, ya sean las secuencias didácticas escolares-, de acuerdo con los fines de formación que se pretendan” (p. 119), es decir, el manual escolar no sólo es una herramienta frecuente para el trabajo educativo, sino que permite la configuración de un sujeto lector. Para el caso del manual escolar, la presentación del canon permite la construcción de un lector ideal, ya que forma un lector modelo que se aproxima al texto bajo el plan de lectura que ofrece, y esa misma intención explícita para el caso de los manuales contribuye a que el lector busque determinadas obras y autores en el futuro, cuando la literatura deja su carácter de obligatoriedad, es decir, cuando sobrevive a la época escolar.

Lo problemático de esta situación radica en que al institucionalizar el conocimiento de la literatura -bajo la modalidad del canon literario-, se restringen las posibilidades del mundo de las letras en el sistema educativo. De este modo, por ejemplo, se dejan por fuera otras maneras de comprender la realidad y se mitiga la movilidad narrativa nacional. Tal como lo propone Umberto Eco (1984), “construir un lector idóneo”(p. 54) es la tarea que coautores realizan al momento de diseñar un manual escolar; los autores literarios desconocen la posteridad de su obra, al igual que coautores, pero a diferencia de los primeros los coautores posibilitan una longevidad de las obras literarias y no al contrario, de esta manera, el manual escolar modela con precisión al lector idóneo de la obra porque crea una nueva obra basada en las adaptaciones no

literarias que hace a través de la fragmentación. En palabras de Eco (1984), “un texto quiere ser una experiencia de transformación para su lector” (p. 56), que para el caso del manual construye en los lectores procesos de formación literaria para el desarrollo del sujeto.

El texto es un medio de comunicación escrito con una flexibilidad inagotable, su intención está definida desde la autoría, pero la experiencia lectora es tan móvil que no siempre genera el mismo texto el impacto deseado por el coautor, el proceso de formación social a través de la literatura se construye en la escuela y muere por fuera de ésta, difícilmente una persona retomará por goce la lectura de un texto escolar años después, al contrario de lo que puede pasar con la obra que le sugirió el texto y sus coautores, en este aspecto radica la importancia del canon implantado en la escuela.

La experiencia de lectura del manual hacia la obra literaria sería una suerte de experimento, en donde el lector activo aproveche los elementos brindados por el manual para confrontar el conocimiento y acercarse a la obra del autor, la propuesta de coautores en este sentido no es clara, pero la referencia a los textos literarios podría convertirse, en algunos casos, en el conocimiento de literatura que tendrían los lectores, así, Eco refiere que el diálogo entre el texto y el autor, o en este caso, coautores, termina en el momento de finalizar la obra y explorar la experiencia de lectura que pueda surgir en adelante, “cuando la obra está terminada, se establece un diálogo entre el texto y sus lectores (del que está excluido el autor)” (p. 53).

De igual manera, el manual escolar también debe hacer un proceso de selección de las obras, aunque prevalezca el uso de la literatura como puente para acercarse al conocimiento de la lengua, tal como se explica en el segundo capítulo “Expresiones textuales en el manual escolar, ¿cómo leer lo leible?”, existe una preferencia de obras que no entraron al círculo académico y

por tanto, el estudiante ignora en principio dentro de su proceso de lectura. En este caso, Eco (1984) aporta un análisis sobre la obra y su relación con el lector, si bien, desde el primer capítulo se planteó que el manual escolar es considerado como un objeto literario, el lector de este objeto también debe ser reconocido, ya que cumple con unas indicaciones particulares bajo la función primordial para acercarse al texto: ser estudiante.

La formación es un poder del que goza la escuela y sucede en el sujeto de manera inconsciente, Dubois (2014) plantea un concepto referente a la administración de la educación y cuestiona la asertividad de la escuela como institución de poder en tanto la efectividad de su enseñanza, sin embargo, es la escuela y lo que representa para una sociedad, lo que permite a la comunidad confiar en su enseñanza.

Dubois (2014) plantea dos rasgos del uso escolar de la literatura, la primera característica presenta la literatura como una secuencia histórica y cultural, “la materia literaria se estructura allí según un sistema de categorías históricas y estilísticas” (p. 68); la segunda característica muestra la literatura como un pretexto para la adquisición y perfeccionamiento del código, por tanto, su función en la enseñanza es secundaria, ya que está condicionada por los temas propios de la lengua “el uso escolar de la literatura considera ésta como un legado que se transmite por medio de la educación” (p. 69).

La literatura en su uso escolar se presenta como un patrimonio del cual debe apropiarse el estudiante, lo que implica que la escuela reproduce un legado literario sin tomar una postura que implique un proceso de reconocimiento de la literatura y su papel en la educación. “Esto significa que la institución educativa requiere una posición de lectura. Ampliamente definida por los programas, esta “postura” se expresa en un proceso que implica el reconocimiento de

modelos y la celebración de ciertos valores” (p. 69). Pierre Bourdieu (citado por Dubois) revela que el sistema escolar es una instancia que legitima “tanto un género de obras y un tipo de hombre cultivado” (p. 75) en la escuela, lo literario actúa como una organización que selecciona y promociona las obras literarias que les interesa, producto de la herencia que ha sido transmitida de generación en generación. “La institución educativa, con sus programas y manuales, integra definitivamente (a la obra y al escritor) en la institución y garantiza la conservación o canonización” (p. 74).

El manual escolar “constituye una especie de museo: transmite la herencia y establece las periodizaciones y las categorías [...] responden a criterios selectivos que no se expresan con claridad y a una definición de lo literario que no es nunca consagrada” (2014, p. 83). El manual escolar presenta como categoría de análisis una “literatura dirigida” con una intención pedagógica específica, ya que direcciona el conocimiento y la forma en la que se presenta, silencia obras y otras posibilidades de análisis, presentando una ruta a seguir que cumple con los intereses que tienen los administradores del capital cultural con los agentes culturales (sociedad).

La literatura se convierte, entonces, en un emblema social en cuanto su difusión lo permite, parte de este trabajo lo logra la escuela cuando convierte ciertas obras en una veneración a la cultura, dejando por fuera un gran número de autores y obras que pueden entrar en diálogo de forma más asertiva con los receptores del texto. La valoración y la especificidad de cada manual la construyen según un ideal de lo que consideran adecuado para la formación en literatura, sin embargo, no es evidente la evolución cultural de la selección ni del tratamiento de cada obra, la manualística parece no avanzar ni actualizarse frente a la propuesta de lo literario.

La selección de las obras literarias nacionales dispuestas en los manuales escolares son el reflejo de la finalidad impartida por tres agentes: los administradores del capital cultural que crean y regulan la Normatividad en la Educación, los expertos en determinada área del conocimiento que construyen sus propias interpretaciones de la Normatividad y por las exigencias de los agentes educativos. Así mismo, esta selección se acompaña de una propuesta de lectura o de presentación del texto, es indudable el trabajo que hacen los coautores cuando proponen una selección de obras, y de cada una también realizan un proceso de selección, la dificultad radica en la eficacia de esa propuesta para el proceso de formación literaria, Bourdieu (1995) opina frente a este ejercicio de lectura: “hay un vínculo de dependencia mutua entre la naturaleza de los textos propuestos a la lectura y la forma de la lectura que de ellos se hace” (p. 447).

Es por ello que los elementos paratextuales son importantes para pensar el canon desde la presentación que el texto escolar construye; Cervantes (2011) aborda este concepto con base en las pertenencias externas del mismo, es decir, todo lo que rodea a la obra y no es parte del texto en sí mismo, pero lo hace pertenecer a la historia literaria. “Tales factores externos son: la época en la que se inscribe, la tradición en la que se deposita, el género al que pertenece el autor y lo que la crítica ha definido como sus características en su hacer literario”(p. 80). La historia en la que se enmarca la producción literaria tiene gran importancia para la hermenéutica, lo que posibilita interpretar el canon escolar presente en el texto guía.

No obstante, la propuesta que presenta cada libro o cartilla escolar es considerada una verdad absoluta desde la apropiación del texto por el estudiante. Esto no está mal, pero no se puede olvidar el papel del docente, puesto el estudiante no está solo en el aula de clase. La provocación que debe generar el libro escolar para que el estudiante continúe ávido de conocimiento parece

no cumplirse en la medida que no sospechan de la presencia de un canon diferente ni proponen otra manera de leerse lo literario, sin embargo, este “problema” no es exclusivo de estudiantes, los profesores que abordan el manual como un plan de área, también padecen de sedentarismo intelectual, lo que en definitiva no va a construir un lector modelo durante el proceso de formación, un estado de letargo intelectual, genera que cualquier proyecto de manual sea un texto de lectura que no permite la reflexión ni mucho menos la transformación.

Sumado a lo anterior, las instituciones de poder religioso, cultural, académico, político, entre otros, parece que poco han respetado la tradición literaria de algunas de las culturas latinoamericanas, en especial la colombiana, que debería ser la primera fuente de estudio literario para la formación de los ciudadanos, así la elección de las obras dispuestas en los libros y cartillas escolares, generan un interrogante sobre la funcionalidad del canon y permiten pensar en la posibilidad de una literatura que reivindique el contexto de producción nacional y posibilite otras miradas al fenómeno de lo literario dentro del texto escolar como instrumento de formación. Al respecto Dubois (2014) afirma:

Sabemos que la literatura ocupa una posición esencial en los programas de humanidades del sistema de educación secundaria. El carácter selectivo y discriminatorio de la educación ya ha sido demostrado en varias ocasiones. El hecho de que el sistema educativo esté en vías de transformación no cambia gran cosa, pues hoy en día continuamos siendo tributarios de él y no sabemos hacia dónde nos conducirán sus transformaciones. (p. 68).

La escuela es una institución de formación, estudio y transformación de las comunidades, revestida de un poder que le permite, para el caso de una propuesta de canon, convertir un texto en obligatorio y además, mostrar la forma de abordarlo, entonces, hacia la pregunta de ¿a qué se debe el interés de la supervivencia de una obra literaria en la escuela? se deben analizar dos



aspectos, por un lado está la importancia del valor estético de la obra como creación de un autor, por otro, la representación social de la obra como objeto ideológico.

La importancia que coautores otorgan a la estética o al factor social, son los determinantes para la propuesta de un canon escolar, es decir, autorizado para procesos de formación, en ambos casos, la inmortalidad de las obras se debe a factores como la identidad del autor, idealismos religiosos, políticos, morales, entre otros, tal como lo dice Bloom (1995), la “literatura no es simplemente lenguaje; es también voluntad de figuración” (p. 22), por tanto, las preferencias literarias obedecen a un afán de inmortalizar la obra basada en un gusto estético de los coautores del manual o en una necesidad social de la época.

En este tipo de concepción de canon literario escolar resulta privilegiado el canon más que la literatura, es decir, parece importar más la lectura fragmentada que la obra, ya que las preguntas que proponen los talleres no abordan aspectos de la totalidad, sino que se limitan a indagar aspectos que presentaron desde la fragmentación del texto, por ejemplo, en la unidad #1 el libro presenta a autores como Álvaro Cepeda Samudio con *Todos estábamos a la espera* y William Ospina con *El país del viento*, y hace una relación con otros textos no literarios para trabajar el tema Lenguaje literario y no literario, la propuesta que aparece al final de las lecturas indaga sobre la capacidad del estudiante para identificar en cada fragmento los siguientes elementos: tema, propósito o finalidad, tipo de lenguaje, posición del autor, posición del lector frente a la del autor, y por último, un acercamiento a los tipos de lenguaje para argumentar las respuestas anteriores (p. 15). El taller propuesto por coautores pone en evidencia que la literatura es un vehículo para llevar los temas al aula, y la exploración del texto se difumina en la prelación que existe por los conocimientos de la disciplina.

Esa misma propuesta de la unidad #1 abarca al autor Álvaro Mutis con *La mansión de Araucaíma*, con ésta, lo que pretenden los coautores es transformar el fragmento en otra forma textual, sin embargo para responder a este ejercicio los estudiantes no se ven enfrentados a la necesidad de conocer más del autor o de su obra, ni tampoco el texto sugiere una continuación de la lectura de la obra, de esta manera, el canon escolar demuestra un privilegio en la lista de obras que posibilitan una mirada a la literatura nacional, pero de la cual, no parece necesaria la lectura de la obra, por ello, el manual es un libro que representa la literatura y en el que se privilegia para el caso de *Lengua castellana*, la cantidad sobre la calidad de los fragmentos literarios tomados, por ejemplo el autor Manuel Mejía Vallejo tiene dos entradas en el manual que toman tres líneas de cada obra (cuento) (pp. 24,25), y con ese material el lector no logra reconocer las características de la obra ni del autor, por lo tanto, después la lectura del manual no va a hacer parte de los textos que recuerde porque le fueron significativos y aporten a la formación en literatura.

El canon escolar que presenta el texto *Lengua Castellana* (1996) organiza una ruta de acceso a la educación literaria que inicia con **Juan Rodríguez Freile** (Santafé, ¿1556 – 1638?) con su novela ***El Carnero* (1638)**, presenta un fragmento del Capítulo V con una extensión de dos páginas (pp. 10 y 11), éstas contienen la historia de cómo un clérigo engañó al diablo; al final del fragmento presenta una breve reseña de la obra y realiza una invitación para su lectura que dice: “Con este ardid engaña la censura de la época y hace posible, años después, su publicación. Léelo y te divertirás” (p. 11). El fragmento retoma el lenguaje arcaico y conserva parte de la escritura de la época, por ejemplo, en la caracterización que hacen del clérigo, el narrador en primera persona dice: “trataba con los indios familiarmente i se dejaba llevar de muchas cosas

suyas, con que los tenía muy gratos, i con este anzuelo les iba pescando muchos santuarios i oro enterrado que tenían con este nombre: sacóle” (p. 10).

*El Carnero* apareció en 1638, primeros cien años de existencia del Nuevo Reino de Granada partiendo de la conquista de los españoles a las tierras de los aborígenes y de los siguientes años de colonización. Rodríguez Freyle logra observar un fenómeno que ocurría con los nativos que estaban en proceso de desaparición, esta literatura, por llamarla así para lograr enmarcar una forma de escritura que en su momento no tuvo esa pretensión, fue escrita por los cronistas y los dominadores, a quienes la publicación de sus textos les representó una tarea difícil, pues debían sobrepasar obstáculos tales como la religión y la monarquía que imperaba en la época. Rodríguez Freyle, pasa seis años en España, al parecer ya había escrito *El Carnero*, durante este tiempo el autor sufre su condición de no español, y por tanto, critica a quienes siendo españoles y privilegiados por ser letrados, no escriben su historia.

Uno de los modelos de texto usados por el autor fue *La Biblia*, la cual citó en varias páginas de *El Carnero* y le permitió hablar con más propiedad sobre lo que consideraba inmoral, “como buen religioso Rodríguez Freyle es implacable en su censura moral” (Ayala Poveda, 1984, p. 26) especialmente en lo que respecta a la conducta de la mujer.

Lo anterior lleva a pensar que Rodríguez Freyle fue realmente un crítico de su época, pero bajo los fundamentos institucionales de España, ya que ante los indios también fue fuerte y enalteció a los españoles, “para poner a funcionar la censura, Rodríguez Freyle se vale de citas bíblicas, sermones, disgresiones éticas, explicaciones teológicas y filosóficas, oraciones, en fin, toda una flora prodigiosa para sentar el bien y acabar con las corrupciones mundanas del indígena” (Ayala Poveda, 1984, p. 26). Su visión del mundo también fue española, pero al pasar

algunos vejámenes en la tierra de sus padres, comprendió un poco el sometimiento de la raza frente a los que se llamaron colonos.

Con *El Carnero* Rodríguez Freyle logra contar y a la vez criticar la forma de vida durante ese decenio, lo cual lo lleva, según Ayala Poveda, a ser el precursor de la literatura colombiana, al respecto destaca sobre su obra que, “la amenidad de las pequeñas historias que lo convierten en el primer cuentista de la Colonia. Existe una unidad en el narrador y un marcado interés en recrear, como lo haría un novelista, la vida de Bogotá. Se puede decir que es la primera crónica novelada sobre el espacio urbano de Santa Fe” (1984, p. 27).

De esta manera podemos ver que para la tradición literaria colombiana la obra de Juan Rodríguez Freyle es el testimonio de una época: “la influencia que ha tenido en los escritores de la literatura colombiana sigue siendo enorme. *El Carnero*, en síntesis, transgredió el lenguaje jurídico para mostrar que sus pretensiones totalitaristas reprimen la autorrealización del individuo” (2012, p. 48) el discurso legal y jurídico propio de la época, transmutó gracias a Rodríguez Freyle, en un diálogo con su tiempo a través de un texto escrito que hoy sigue vigente por su aporte histórico y literario a las letras nacionales.

El siguiente autor que hace presencia en el manual es Álvaro Cepeda Samudio (Ciénaga, Magdalena 1926 – Nueva York, 1972) con *Todos estábamos a la espera* (1954), de él se retoma el cuento “Hoy decidí vestirme de payaso” (p. 12 s.), No presenta actividad complementaria, lo que implica que parte de la información del autor, como parte de su producción literaria y periodística no muestra la marca de la Violencia nacional en Colombia en la época del bipartidismo político, se pierde en el desconocimiento, así mismo como los temas de interés de carácter nacional e internacional que intentó dar a conocer durante toda su carrera como escritor.

Por tanto, cuando se confronta la biografía del autor, con los fragmentos tomados, es difícil lograr coincidencias que permitan la identidad de la obra y el sello del escritor.

*Todos estábamos a la espera*, publicada en 1954 fue comentado por García Márquez cuando trabajaba en *El Espectador* “es el mejor libro de cuentos, dijo, escrito hasta ahora en la literatura colombiana. Mentira o no, lo cierto es que Cepeda los escribió mientras estudiaba periodismo en Nueva York” (Pineda Buitrago, 2012, p. 261). El autor leyó a grandes escritores colombianos, en especial los del Caribe, lo cual fue una influencia literaria en la representación de contextos y características de los personajes. Para Ayala Poveda (1984) “Álvaro Cepeda Samudio no cumplió la cita definitiva con la novela colombiana” (p. 329), su muerte fue prematura e inesperada, se sumió en un sueño profundo en un hospital de Nueva York mientras los médicos planeaban darle de alta.

El siguiente autor es Álvaro Mutis (Bogotá, 1923-2013, Ciudad de México) con *La mansión de Araucaíma* (1973) con el fragmento que describe uno de sus personajes: La Machiche (p. 20 s.). La indicación para esta lectura es de tipo creador, ya que el lector debe transformar el texto en una escena de teatro, una noticia o un poema; también presenta el relato “El hospital de la bahía” (p. 190 s.) que hace parte de *Reseña de los hospitales de ultramar* (1957) al final presenta un breve comentario frente al texto.

Influenciado por los escritores surrealistas empieza su carrera literaria con poemas y críticas publicadas en la revista *Vida*, en el suplemento literario de los diarios *El Espectador* y *La Razón*, y en la revista *Mito*. Al igual que muchos escritores del siglo XX “Álvaro Mutis también publicó en *Mito* sus primeros poemas” (Pineda Buitrago, 2012, p. 265).

Merecedor de varios premios nacionales e internacionales, entre ellos se cuentan: el Nacional de Letras y el Nacional de Poesía en Colombia, Comendador de la Orden del Águila Azteca, el Xavier Villaurrutia y la Legión de Honor en el grado de Comendador en México, el Médicis Étranger, el Nonito y el Roger Callois en Francia, el Premio Grinzane-Cavour en Italia, el Premio Príncipe de Asturias en Letras, el Premio Reina Sofía y el Premio Cervantes en España. (Giraldo, 2010b, p. 413)

Su influencia literaria estuvo marcada por grandes autores como Pablo Neruda, Saint-John Perse, Octavio Paz y Gabriel García Márquez, de éstos últimos dos fue gran amigo, de hecho sirvió como lector de algunos borradores del autor García Márquez.

El siguiente autor es Tomás Carrasquilla (Santo Domingo, 1858- Medellín, 1940) con el cuento “Simón el mago” (1890) y la novela corta *El padre Casafús* (1899) ambos textos presentan a Tomás Carrasquilla como maestro del Realismo, pero se conservan vestigios de la mala interpretación realizada al autor por el uso del lenguaje coloquial, ya que retoman el cuento para abordar un tema de Comunicación sobre lengua dentro de las culturas. La configuración de sus personajes, el estilo de sus textos y en especial la forma en que se presentan los diferentes acontecimientos, lo convierten en un escritor canónico para la educación por su abundante conocimiento cultural reflejado en su prolífica obra. En un principio gran parte de su producción no fue comprendida debido al uso del lenguaje coloquial, a la configuración de sus personajes, al estilo de sus textos y especialmente a la forma en que se presentaban los diferentes hechos.

El lenguaje regional se convirtió en el sello auténtico de su escritura, pero a la vez impidió reconocer temas de tipo universal, los detalles sociales del territorio, la identificación de los personajes, las costumbres de las regiones, entre otros, fueron las características que hicieron que por muchos años se afirmara que Carrasquilla era un escritor costumbrista o regionalista. En la actualidad hay certeza sobre lo anterior, pero Carrasquilla logró mucho más que narrar las costumbres, según Gutiérrez Girardot (2013) “Tomas Carrasquilla noveló su región” (p. 167),

logró trascender las costumbres de sus narraciones en imágenes relacionadas con la realidad, su creatividad literaria le permitió narrar lo real desde un contexto local, del cual el lector se sentía ciertamente cercano.

Los elementos narrativos se presentan en su obra de forma natural, y muestra de ello fue “la liberación del lenguaje de las normas de la academia y, consecuentemente, su renovación” (Gutiérrez Girardot, 2013, p. 178). Su formación católica tradicional no le impidió reconocer las diferencias sociales y en éstas sus personajes, los niños, los negros, el trabajador, los campesinos, los vecinos, el maestro, la madre, todos fueron creados por Carrasquilla y allí, es según críticos, donde radica el mayor de sus logros. “En 1936 recibe el Premio Nacional de Literatura Vergara y Vergara por su novela *Hace tiempos*” (Giraldo, 2010b, p.408).

El siguiente autor es Gabriel García Márquez (Aracataca, 1927- 2014 México D.F.), con el cuento “El rastro de tu sangre en la nieve” (1976) inicia los comentarios de elogios hacia el autor a través de manual, por ejemplo: “el fragmento pertenece a uno de los cuentos más hermosos del Nobel colombiano” (1996, p. 61). “El ahogado más hermoso del mundo” (1968) que es usado para que el estudiante reconozca las características del cuento y las diferencie de la novela, también retoma la novela *Cien años de soledad*” (1967) considerada por la Real Academia Española un clásico hispánico.

Es el autor más reconocido de las letras colombianas fruto de su ingenio narrativo para crear personajes, situaciones y múltiples narradores que permiten reconocer historia dentro del universo mítico. “El fascinante y sugestivo lenguaje literario de sus crónicas y reportajes, heredado del nuevo periodismo norteamericano, acerca a la ficción y fantasía de su mundo poético” (Giraldo, 2010b, p. 410).

El periodismo fue una de sus grandes pasiones, en el cual demostró su progreso en las letras, criticó el Estado y la situación colombiana escribiendo desde el exterior gran parte de su producción literaria. Se reconoce en sus textos la influencia de la lectura de Faulkner. “En 1961 recibió el Premio Esso de Novela por *La Mala Hora* y en el año de 1982 el Premio Nobel de Literatura.” (Giraldo, 2010b, p. 410). La revista *Mito* (1955-1962) impulsó la literatura nacional, y entre ellos, apoyó la producción literaria del autor, su legado permite reconocer “la mejor tradición hispanoamericana, y concibió la cultura como un campo donde todas las ideas debían tener cabida” (Pineda Buitrago, 2012, p. 263).

Otro de esos pequeños grupos de alta tensión intelectual en los que se insertó Gabo fue, sin duda, el del periodismo literario. En 1947 frecuentó en Bogotá a Eduardo Zalamea Borda en *El Espectador*, el autor de la novela más vanguardista hasta ese momento *Cuatro años a bordo de mí mismo* (1934), cuya lectura seguramente lo animó a novelar la vida del mar y de la costa. (Pineda Buitrago, 2012, p. 266).

Eduardo Zalamea Borda (Bogotá, 1907 - 1963) con *Cuatro años a bordo de mí mismo* (1932) reconoce en su única novela el juego psicológico que propone al revelar la interioridad del hombre mestizo. En el manual se retoma el último capítulo y se hace alusión a los elementos psicológicos que intervienen en la novela. En un viaje realizado a sus 16 años de Bogotá a La Guajira, narra su aventura de viaje en poesía, crónica y por último, novela. Como columnista de *El Espectador*, Pineda Buitrago (2012) opina,

Pocos columnistas han gozado de tanta lucidez. Como viajero, el novelista bogotano escribió también la crónica *Israel, rosa de Isaías* (1958); como estadista, prologó la edición en español del libro *El país de las grandes realizaciones*, del ruso Mijailov; y como crítico, comentó la poesía de García Lorca y la pintura de Ignacio Gómez Jaramillo (p. 192).



Como periodista, también fue un gran lector y observador, esto indica, a su vez, “el conocimiento del monólogo interior de Joyce. No debemos olvidar que Eduardo Zalamea Borda firmaba como “Bloom” y luego como “Ulyses” sus artículos de *El Espectador*” (Pineda Buitrago, 2012, p. 191). De los escritores universales resalta la lectura de James Joyce y Marcel Proust y de los nacionales a Gabriel García Márquez.

Manuel Mejía Vallejo (Jericó, 1923 – Medellín, 1998), crítico de la realidad nacional en la época de la Violencia que marcó históricamente la sociedad colombiana a través de diferentes periodos, en especial en la época de confrontación bipartidista entre 1946 y 1967, logrando una representación estética de este fenómeno. Transformó lo anecdótico a la formación de una conciencia frente a la pérdida de valores, el conflicto urbano y en especial, el rural y una memoria histórica colectiva.

Mejía Vallejo representa los conflictos de los personajes con un predominio del tema rural en sus textos, que pocos autores han logrado describir desde la problemática que Colombia encontró en el campo. Consagrado a su oficio, Mejía Vallejo asumió la escritura con disciplina. El tema de la violencia fue un medio en su prosa, sin embargo, su producción literaria es prolífica al igual que sus temas, de hecho es uno de los autores colombianos que más obras a llevado a la pantalla.

Helí Ramírez Gómez (Ebéjico, Corregimiento Sevilla 1949), Escritor de poesías, cuentos y una novela. Incorporó en su poesía de verso libre el lenguaje barrial, propio de aquellos barrios que transitó con su familia debido al desplazamiento por la violencia que los obligó a establecerse en barrios como Belén Rincón y Castilla. Escobar Velásquez (2007), opina frente a su estilo que:

Ramírez Gómez, con una estructura de verso libre en la cual cupo una infinidad de palabras del argot de una barriada, y aun –sin que disuene ni siquiera moleste a la vista del lector- una prosodia y una ortografía arbitrarias, toscas a veces, pudo reflejar hasta el retrato mismo los asuntos, las pasiones, los dolores de una comunidad (Escobar Velásquez, 2007, p. 257).

En una entrevista realizada por John Henry Amariles Mejía para *El Mundo* (11 de enero de 2008), expresa su desagrado por la fama que puede generar su oficio, de hecho, hasta manifiesta desagrado por la entrevista. “El viento en contra”, como él dice que nació y asumió su vida, es la forma literaria que acoge y lo lleva a ser un escritor singular. El manual escolar presenta un fragmento de su obra *Golosinas de sal*, una narración breve que relata la vida de Martín un hombre urbano desafortunado que muere de manera tan trágica como su vida.

Jairo Aníbal Niño (Moniquirá, Boyacá 1942-2010 Bogotá), Sus primeros avances artísticos los logró en la pintura y en la dramaturgia, fue Director de la Biblioteca Nacional de Colombia y conferencista, reconocido por sus obras literarias para niños y jóvenes. El predominio de sus géneros son el cuento, la novela y la poesía para niños y jóvenes.

Triunfo Arciniegas (Málaga, Santander 1957), “Autor de cuentos, poemas, relatos y ensayos sobre creación. Sus talleres literarios gozan de alto reconocimiento, así como su prosa de vuelo imaginativo y estilo cuidado y económico” (Giraldo, 2010, p. 571).

Según Ayala Poveda (1984, p. 369) Triunfo Arciniegas es uno de los nuevos autores que merecen ser estudiados, resalta del autor la obra *El Cadáver del Sol* (1982) cuentos; otras obras han sido muy representativas, en especial “Caperucita Roja” (1996) cuento que parodia el cuento clásico de hadas y reivindica la posición del lobo como una víctima de la perversidad de la niña Caperucita, el manual escolar presenta este cuento como propuesta para un taller de literatura (p. 166) en el que se presenta una historia equivocada según la versión original.

Carlos Orlando Pardo Rodríguez (El Líbano, Tolima 1947), Hermano del escritor Jorge Eliécer Pardo, graduado como normalista y Licenciado en Español. Trabajó como docente de literatura y posteriormente se dedicó a la escritura en el periodismo y en lo literario. “El mundo de Carlos Orlando Pardo se nutre de las conciencias torturadas entre un mundo falso (el poder político) y un mundo auténtico” (Ayala Poveda, 1984, p. 362).

Se integró a diferentes grupos de escritores colombianos lo cual perfeccionó su estilo literario, en general, sus textos son autobiográficos, reconociendo el elemento mítico en la creación de escenarios y el perfeccionamiento de la verosimilitud, un ejemplo de esto el es microcuento “El gallero” (p. 182) una narración sobre un hombre que vive en analogía con un gallo.

Germán Espinosa Villareal (Cartagena de Indias, 1938 – Bogotá, 2007) “Novelista, cuentista, poeta, ensayista, dramaturgo, periodista, publicista, diplomático y crítico de cine y arte. Reconocido por su ficcionalización de la historia, la riqueza de su prosa impecable, la textura fantástica, misteriosa, psicológica y sugestiva de sus relatos, y la capacidad para incitar a la reflexión profunda de los temas universales” (Giraldo, 2010, p. 574).

Su carrera literaria inició temprano a través de cortos poemas y breves relatos, desde el principio se reconoció una fuerte crítica en sus textos, proporcionando a los personajes rasgos psicológicos que permitían satirizar algunas costumbres propias de la clase alta de la sociedad. Fue un “autor que se proyecta sobre la historia colonial del siglo XVII y sobre los meandros del poder” (Ayala Poveda, 1984, p. 360). Algunos críticos consideran que es difícil encasillar la obra de Espinosa, ya que su forma y temas son variados y demuestran un amplio conocimiento literario.

La obra de Germán Espinosa es bastante desigual en el campo poético y narrativo. Dos libros esenciales fundamentan sus conquistas: *Los cortejos del diablo* (1970) y, especialmente, *La tejedora de coronas* (1983) donde la economía de los recursos y la prosa sin parásitos mágicos, logra recrear un clima de misterio y oscuridad (Ayala Poveda, 1984, p. 360).

El manual escolar presenta el fragmento de la novela *La tejedora de coronas*, con el principio de la historia cuando una noche de tormenta Genovena Alcocer recuerda a Federico en su juventud con cierto amor y lujuria.

Héctor Rojas Herazo (Tolú, Sucre, 1921-Bogotá, 2002) Escritor de poesía y novela, pintor. Encontró en la violencia un tema para ser trabajado en la literatura con valor estético. “El destino novelístico de Héctor Rojas Herazo es curioso. Algunos opinan que si no hubiera sido por García Márquez no se le recordaría. Otros en cambio pensamos que sus obras tienen méritos con o sin García Márquez” (Ayala Poveda, 1984, p. 324). Con un uso del lenguaje maravilloso en *Respirando el verano* (1962), logra una de las crónicas noveladas más importantes de la tradición literaria colombiana. “cuando probó con su novela *Respirando el verano*, ganó el segundo lugar del premio Esso en 1961” (Pineda Buitrago, 2012, p. 259). El manual retoma la novela *Respirando el verano* (1962), un fragmento ubicado al principio de la obra que presenta la llegada de Celia al pueblo y su forma de vivir desde el arraigo por su casa.

Para finalizar, Andrés Caicedo (Cali, 1951 - 1977) con el cuento “Destinitos fatales” (1971) y *¡Qué viva la música!* (1977), la mayor parte de sus 25 años los vivió en Calí, ciudad que narró en diferentes textos que contextualizaron la época urbana entre el rock, la salsa, la drogadicción, el homosexualismo, entre otros. Logró desnudar temas vedados por otros escritores, lo cual hizo de su obra la más original para la época.

Novelista y cuentista, ensayista y crítico de cine, fundador del Cine Club de Cali y de la revista *Ojo al cine*. Considerado uno de los autores malditos de mediados del siglo XX, su vida, obra y muerte hacen parte de toda la crítica que manifestó entre sus líneas, se destacó por la crítica a la sociedad y la propuesta de una narrativa que desde la música representaba el espíritu contestatario y el ritmo alucinante y vertiginoso de las décadas de 1960 y 1970, cercanas a la generación *beat* (Giraldo, 2010a, p. 572).

En el manual lo retoman para analizar los problemas personales en el eje de Comunicación. Los críticos, entre ellos, Ayala Poveda (1984) consideran como obra cumbre del autor, la novela *¡Qué viva la música!* (1977), y de ésta resaltan tres aspectos fundamentales: la ambigüedad cultural, la dependencia cultural y el autodesprecio (p. 354). Pineda Buitrago (2012), introduce un texto sobre la influencia de Caicedo para las letras colombianas:

El novelista con quien más se identificó cierta juventud de la segunda mitad de siglo XX fue con Andrés Caicedo [...] Nadie como él consiguió involucrar el rock, la salsa y el cine dentro de la literatura. Vestido a la manera de un rockero, con jeans y pelo largo, escribió, de los veinte a los veinticinco años, numerosas notas de cine, varios cuentos y una novela con argumentos tan empapados del ambiente juvenil caleño que hoy todavía siguen reeditándose y suscitando toda suerte de mitos, a los que también contribuyó su suicidio (p. 297).

Aparentemente lo que se presenta hasta el momento es una selección de autores y obras, pero cabe resaltar que los lectores pueden encontrar de este listado los aportes que los coautores han realizado al fragmento y a la obra, como es el caso del trabajo comprensivo y los elementos paratextuales, tal como lo menciona Bordieu (2002) “la existencia de un “mercado literario y artístico” hace posible la formación de un conjunto de profesiones propiamente intelectuales” (p. 14) y la propuesta de cada apartado del manual, en este sentido, es un proyecto creador.

Rojo, Grínor (2011) genera a través de la obra *Cien años de soledad* de Gabriel García Márquez y otras producciones literarias del mismo autor, un análisis de la situación histórica del país y de las repercusiones que estos temas tuvieron en la literatura “Con ella Gabriel García Márquez pondera las consecuencias de un proceso de cambio que prelude, durante las primeras décadas del siglo XX, se diría que no solo en Colombia sino en América Latina en general, el advenimiento de la sociedad de masas” (p. 251) una especie de literatura social, es decir, un discurso literario eficaz que puede decir lo que el discurso social y político no debe, para el caso de los escritores colombianos de la época.

Sin embargo, no solo el caso de la producción literaria del Nobel colombiano debe formar parte del canon nacional, *Cien años de soledad* es para Rojo (2011) una obra digna de la mirada estética y el análisis de los lectores, críticos y académicos literarios, dejando de lado otras obras producidas en condiciones similares que aportan, de igual manera, a la producción cultural de la nación. Para los coautores obras como *La tejedora de coronas* de Germán Espinosa, *Respirando el verano* de Héctor Rojas Herazo y *Cien años de soledad* de Gabriel García Márquez son obras que pueden agruparse por unas características similares que aparecen en el tipo de preguntas que de los fragmentos se realizan, estas obras representan en la unidad # 6 la novela contemporánea en Colombia.

Al respecto, Bourdieu (1995) se cuestiona sobre la ilusión de universalidad de algunas obras específicas y las situaciones que les confieren el estatuto de candidatas a la valoración estética, “el análisis de esencia que silencia estas condiciones instituye tácitamente como norma universal de cualquier práctica que se pretenda estética las propiedades particulares de una experiencia que es el producto del privilegio” (1995, p. 424). El gusto del lector, según lo anterior, no puede ser tomado de forma individual, el manual propone un canon y pretende generar un disfrute en el

lector que se representa en un grupo de estudiantes, “así, el sentido público de la obra, como juicio objetivamente instituido sobre el valor y la verdad de la obra (con relación al cual todo juicio de gusto individual se ve obligado a definirse), es necesariamente colectivo. Es decir, el sujeto del juicio estético es un “nosotros” que puede tomarse por un “yo” (Bourdieu, 2002, p. 29). Así mismo, Rojo en la contraportada<sup>6</sup> del libro, expresa:

Leer de otra manera, a sabiendas de la necesidad imperiosa en que nos encontramos hoy los latinoamericanos de recobrar la actualidad de nuestros clásicos, de convencernos de que ellos existen y que tienen cosas grandes que contarnos, no solo respecto del tiempo en que produjeron su trabajo, sino también respecto de nuestro anémico presente (2011).

Aparece la idea del tiempo en la literatura escolar, como parte de un ejercicio de literatura desde el texto escolar es posible abordar cualquier año de publicación, sin embargo, lo que postula el autor para modificar es la forma de leer, y el acercamiento que los lectores tienen a la literatura propia, en este caso, a la literatura colombiana. No se pueden olvidar los clásicos que han llevado la cultura colombiana a nuevos lectores, lectores remotos.

Las obras literarias son las que determinan la metodología para ser abordadas, permanecer o no en una lista no tiene significancia mientras que la forma de abordarse sea la pertinente y realmente logre una representación estética en el lector. “La metodología comparativa actúa desde una perspectiva integradora de semejanzas y diferencias, que requiere del alumno-lector la activación de diversos saberes y habilidades lingüísticos, así como el desarrollo de estrategias de observación y de análisis contrastivos.” (Mendoza Fillola, 2004, p. 205).

La educación literaria para el caso del manual escolar, se basa en la presentación de obras que permiten la reflexión sobre temas propios del aprendizaje del área lengua castellana, en este

---

<sup>6</sup> Algunas teorías como la Hermenéutica Literaria consideran la portada y contraportada como parámetros externos sin importancia, ya que en sí misma no constituye la voz del texto, ni la del autor; sin embargo, se resalta esta parte del discurso en el trabajo porque hace parte de la escritura del autor.

sentido, el currículo que propone el manual se centra en los contenidos como eje fundamental para el desarrollo de las competencias necesarias para el grado académico determinado, la literatura no es un contenido en sí misma, por tanto, aparece como una representación que posibilita el desarrollo temático que propone el texto, tal como lo menciona Mendoza Fillola (2004) “las obras son los componentes necesarios para determinar la parte central de los contenidos de una disciplina como es la literatura [...] a su vez, a través de las propias obras se extraen y se establecen los contenidos que integran y conforman la competencia literaria” (p. 120). Escolano (2006), se refiere también a la recepción del manual escolar, y aclara que:

El libro puede ser repudiado por los docentes más modernistas e iconoclastas, o severamente marginado por los más críticos, pero la intrahistoria y la sociología de las aulas siguen avalando su permanencia en el tiempo como una constante instrumental de la cultura pedagógica de las escuelas adscritas a las sociedades letradas. (Escolano, 2006, p. 21).

Por ello, hace parte de las dinámicas institucionales, que con su uso instauran un canon escolar que pretende ser representante de la literatura nacional, sin embargo, a pesar del número creciente de entradas literarias al manual, aún faltan recorrer un camino que permita ingresar a los imaginados por la institución de poder que conformó el manual, son ellos, autores de diferentes regiones que permitan recoger una muestra de su literatura, y a la vez, de la cultura nacional, también la carrera literaria de las mujeres no ha sido reconocida, prevalece notoriamente el género masculino en representación de hombres que pertenecieron a un grupo élite de la población, que a través de su participación en diferentes formas de círculos de lectura y escritura, lograron mantener relaciones de poder que se establecieron entre instancias, grupos y agentes culturales.

La selección y clasificación de obras y autores para institucionalizar un manual escolar, y con ello, presentar un canon “adecuado” para la escuela, requiere una nueva revisión y flexibilidad



con relación a la literatura que actualmente presenta, romper las barreras de la dominación para permitir que literatura de las minorías sea escuchada desde la escuela y con ello se fortalezca la enseñanza literaria, no desde la parcialidad, como ocurre en el momento, sino iniciando un proceso de pensar en la globalidad, recogiendo muestras literarias del país, sin tener como categoría la cantidad ni los autores de prestigio o renombre.

## Conclusiones

La escuela como institución que representa autoridad, pone a disposición los manuales de texto como bases autosuficientes del conocimiento literario, presentando un cuerpo de obras autorizadas para su lectura e interpretación. En el manual *Lengua castellana*, por ejemplo, la forma en que el lector reconoce su aprendizaje, como una manera de autoevaluación, es a través de la escritura que nace como respuesta a unas preguntas puntuales, muy poco aparece la reflexión con un par o coevaluación, o una rejilla que permita verificar el proceso de lectura e interpretación.

El diálogo entre literatura y formación, es una conversación entre instituciones que reflexionan sobre “lo culto”, y han logrado que esto se solidifique en un texto que de alguna manera selecciona lo que se aprueba para enseñar, resuelve interrogantes como: el qué y el cómo; pero divaga sobre el para qué, por qué, y otras posibles formas de preguntas, cuya solución puede manifestar la intencionalidad del texto y el fenómeno que reproduce.

La literatura pensada desde el canon escolar que selecciona determinados textos, sostiene el aprendizaje requerido para un momento académico concreto, sin embargo, los libros de texto para la enseñanza de la lengua castellana y específicamente de la literatura, son la propuesta de coautores, quienes administran el conocimiento cultural, que no responde al gusto o interés de los lectores, sino a unos requerimientos de corte político, por ello, la educación en literatura se rige bajo parámetros ajenos cuyo poder silencia parcialmente las voces del público al que está dirigido el texto.

El texto guía, por lo tanto, se construye bajo parámetros de adaptabilidad al proceso de enseñanza y de aprendizaje, su propuesta va dirigida a un público lector determinado quienes cumplen características referentes al tipo y nivel de educación, edad promedio, lugar de residencia y otros aspectos que dependen del tiempo de lectura del texto, las cuales se convierten en el insumo necesario para que una editorial produzca un texto que interactúe con el lector, por ello, el uso de recursos infográficos dispuestos para captar la atención del lector y facilitar la comprensión debido a la representación visual de los contenidos.

La evolución de la enseñanza de la literatura no implica que un manual escolar pierda vigencia para el acto educativo, ya que éste es un representante del conocimiento, después del momento de producción de un manual es imposible tener el control sobre su uso y poder evaluar su influencia, por ello, cada propuesta de un manual debe ser una creación innovadora, que permita avanzar en la formación literaria a través de un acercamiento más concreto del estudiante a la literatura.

Las obras literarias que aparecen a través de la fragmentación, no deben aparecer en los manuales de forma estandarizada, ni estériles, ya que atropellan procesos literarios en los estudiantes e incluso en los docentes. Cada manual debe proponer un canon y con base en ello, el docente como lector inicial, selecciona el libro que por su contexto puede generar en los estudiantes una mayor experiencia lectora.

Una revisión al manual de texto como lugar de producción de sentido y objeto polisémico, permitiría la entrada a una nueva concepción de la literatura en la escuela, específicamente el género narrativo colombiano, posibilitando un sentido más crítico y una posible transformación en la manera de abordar lo literario en la escuela.

El manual escolar *Lengua Castellana*, en su contraportada explicita su propuesta educativa “Adoptando un enfoque pedagógico ajustado a los propósitos de la educación de hoy e interpretando con notable acierto la Ley General de Educación” (Cadavid et al., 1996) lo que evidencia, que cada manual es una interpretación que se realiza del marco teórico que rige la educación, que para este caso tienen como eje central la enseñanza del Castellano y la Literatura, desde una propuesta que permita “fomentar el gusto por la lectura, porque con la adquisición del hábito lector se benefician la investigación, el deseo de conocer y el crecimiento personal” (1996). La literatura está intencionada desde la provocación para desarrollar hábitos de lectura, es decir, la literatura es utilizada para mejorar el nivel de la lectura pero con ello se apunta más a la comprensión de textos que a la lectura que permite apropiarse del conocimiento desde el goce estético.

De tal manera, el manual de texto se debe considerar como un objeto de producción de conocimiento, que permite, para el caso de la enseñanza de la lengua castellana, el reconocimiento de lo literario, específicamente en este caso la narrativa colombiana, bajo una concepción poco explorada de la relación literatura-educación. El estudio al manual escolar como objeto literario es una posibilidad de reflexión, no sólo al tipo de literatura que presenta éste (a modo de canon escolar) sino a la manera en que se aborda la literatura y lo que se espera obtener de ella, aspectos fundamentales para el trabajo literario en la escuela a través del uso de textos guías. El manual escolar, entonces, es un libro autorizado para la formación académica, y en el caso del área de lengua castellana, para la formación literaria; desde esta afirmación se concibe este texto que acredita el proceso de educación en literatura.

La secuencia que propone el texto y su propósito de producción determinan al manual como texto didáctico, ya que desde la tradición se relaciona con el proceso educativo siendo una

herramienta escolar de enseñanza y aprendizaje, sin embargo, no es exclusivamente un texto didáctico, ya que aporta a la significación de la enseñanza en los contextos socio-históricos avanzando en la configuración de un lector particular que se enfrenta a la literatura bajo la mirada del manual, que ya no es una herramienta escolar sino que se convierte en una herramienta de poder.

Si bien el manual es un sistetizador cultural, no se puede abordar como un totalizador del conocimiento ya que bajo ninguna circunstancia sustituye la labor del profesional docente que es, en primer lugar, la persona que debe reflexionar sobre los textos que lo acompañan en su ejercicio, pues él también puede ser un autor, construir un trabajo semianónimo en el que diseña y modifica el material educativo que requiere.

Cada manual tiene un propósito de formación literaria, y por ello le apuesta a una selección o canon escolar autorizado, que presenta una forma de leer la literatura y el mundo, ya que moldea al estudiante para que fije su atención en aspectos que previamente los coautores resaltaron, por ello, la literatura es igual de importante al modo de leerla, desde la concepción del manual como objeto literario.

La presentación del género narrativo a través de la novela, el cuento y el relato, demuestran en la aparición de los fragmentos literarios que no existe un basamento teórico para que el lector pueda descubrir las diferencias entre cada forma narrativa por medio de la lectura de los textos, el lector, docente o estudiante, considera que la clasificación es correcta por hacerse visible en el libro, sin embargo, los fragmentos son tan similares en el esquema de presentación, distribución del contenido, extensión del texto, entre otros, que para el lector sin experiencia, cualquier fragmento es literario pero no podría decir sus cualidades o a qué tipo de forma narrativa corresponde. Así, las particularidades de cada obra se pierden en medio de la agilidad que

pretende el texto por avanzar en temas y llenar contenidos de una forma en que se conjuguen todas las disciplinas que componen el saber específico.

La relación entre educación y narrativa siempre ha estado presente, debido a que es a través de las narraciones que el lenguaje inicia su desarrollo, el género narrativo en los procesos de formación de los estudiantes permite la experimentación del mundo personal y social, para el caso del manual escolar, la voz que predomina es la administrada por el capital cultural, pero el acercamiento al texto desde las prácticas de aula permiten que los lectores, docentes y estudiantes, reconozcan su propia historia en el proceso de formación literaria.

No se reconoce la experiencia de lectura de los docentes, pero de alguna manera, ellos ya tienen un desarrollo más consciente sobre su proceso de formación, en cambio, los lectores estudiantes, en esa etapa de desarrollo literario no se les reconoce el poder de dialogar con los textos y tener interlocuciones en las cuales sus opiniones frente a las lecturas realizadas, sea el punto de partida y de llegada de la propuesta literaria escolar, en la que los ejercicios y su desarrollo puedan ser mediados por el docente.

El estudiante puede acceder a algunos referentes de la narrativa, pero como se evidencia en la breve reseña realizada a los autores literarios que representan las letras colombianas según la propuesta del manual escolar *Lengua castellana 8º*, la mayoría incorporan, por su lugar de nacimiento o por el espacio ficcional que crean para sus obras, elementos propios de algunos territorios del país que no simbolizan a la generalidad de ellos. El libro se divulga por el país sin restricciones, pero la literatura que utiliza para la formación académica y literaria de los lectores estudiantes, se gesta en unos exclusivos segmentos del país y bajo la presentación de un canon representado por hombres escritores. La mujer colombiana escritora aún está marginada por el

reconocimiento privilegiado del hombre que opaca sus producciones artísticas y de paso, su propuesta literaria desde su visión como mujer.

En el desarrollo de la propuesta para abordar lo literario, la literatura no es el eje central, sino el medio para alcanzar conceptos propios de la enseñanza de la lengua, es por ello que la literatura cumple un papel de puente entre el conocimiento y el estudiante, la narrativa es usada en una mayoría de casos para ejemplificar conceptos y posibilitar el trabajo práctico.

El componente de literatura aborda con mayor énfasis dos tipos de textos narrativos: el cuento y la novela; para iniciar con el ejercicio de análisis propone la lectura de un fragmento del cuento “El ahogado más hermoso del mundo” (1968) de Gabriel García Márquez, las instrucciones que acompañan esta propuesta literaria y didáctica para la formación de los estudiantes se compone de preguntas que indagan sobre las diferencias entre novela y cuento, y hace un acercamiento al proceso de producción literaria por parte del estudiante lector, a través de ejercicios como escribir el final del cuento y contar una historia que cumpla las características de lo narrativo. En esta propuesta los coautores no evalúan el nivel de comprensión literal, considerado el básico, sino que se aproximan al nivel crítico, que parte del presupuesto que ya el lector ha adquirido el nivel literal de comprensión en el cual debe hallar información explícita del texto, e inicia su desarrollo en el nivel crítico que permite emitir juicios sobre las lecturas; demostrando un progreso lector en donde interviene su formación culminando la propuesta, el estudiante ha adquirido conocimientos y desarrollado criterios que le permiten emitir juicios sobre lo leído, en este nivel se conjuga la comprensión lectora de tipo literal e inferencial.

Desde los Estándares Básicos de Competencias, no se hace el reconocimiento de la literatura nacional para el desarrollo de un sujeto lector y para la formación literaria de los estudiantes; los libros que ingresan a las aulas de clase, son el compendio de una literatura canónica desde una

mirada tradicional, pero que no recuperan las voces de los autores nacionales que conforman su propia apuesta al canon, es por ello, que el canon que presentan los libros, en especial, de grado octavo, son una herramienta útil para el ejercicio en el aula, ya que es la mirada de expertos sobre la producción nacional y la reivindicación de la mismas, así, se equilibra un poco la balanza que presenta como objeto de atención literaria a la producción canónica tradicional, que excluye el legado cultural de las obras colombianas.

El manual escolar, propone un legado cultural a través de la presentación de la literatura, en el que debe elegir ciertas obras y autores, sobre otros, la selección demuestra que los coautores en su saber disciplinar y literario extraen una muestra y sobre ésta generan una reflexión de tipo pedagógico que desconocen los autores literarios y sobre la que no tienen poder. A este ejercicio literario y pedagógico, para llevar la literatura a los procesos de enseñanza y aprendizaje, se le puede llamar, como dice Escolano (2006) “una forma de materialización del llamado currículum editado” (p. 20), es decir, una forma de presentar los contenidos necesarios para el grado escolar de una forma amigable con el lector, que permita convertir los contenidos en aprendizajes, y por ende, el producto es una interpretación del currículo escolar nacional.

Sin embargo, el docente en su saber debe explorar la manualística de uso concreto en su aula, ya que su contexto puede no funcionar bajo la implementación de un manual que presenta, como es el caso de *Lengua castellana*, una clasificación de obras de la región Caribe, Andina y Pacífico, o una selección de autores en donde no hay presencia ni del amerindio ni de la mujer, por mencionar algunos. La reflexión pedagógica debe hacerse en el sentido que permite avanzar en el reconocimiento de la literatura en el aula y esto implica pensar la literatura como rama del conocimiento y abrir las puertas a la movilidad del canon para el trabajo escolar.



## Referencias

----- (26 de abril - 1999). Los 100 libros colombianos del siglo. *Semana Cultura*. Recuperado de <http://www.semana.com/cultura/articulo/los-100-libros-colombianos-del-siglo/39155-3>

----- *Colombia 1886. Programa Centenario de la Constitución*. (Julio – septiembre 1986) Bogotá, Colombia: Biblioteca Luis Ángel Arango.

Álvarez, A., Sanín, A. Gómez, A. M., Arango, D. D., Piedrahíta, F., López, M., Velásquez, M., Ceballos, N., García, R. M., Bedoya, S. M. y Osorio, S. P. (2006). El concepto “hipertexto” desde la literatura. *Revista Textos Facultad de Educación*. (9); pp. 49 – 64.

Amariles, J. H. (11 de enero - 2008). Entrevista. *El Mundo*. Recuperado de <http://www.elmundo.com/portal/resultados/detalles/?idx=73779#.VErT6Wd5P3M>.

Ayala, F. (1984). *Manual de Literatura Colombiana*. Bogotá, Colombia: Educar Editores LTDA.

Bal, M. (1990). *Teoría de la Narrativa, una introducción a la narratología*. Madrid, España: Cátedra.

Bloom, H. (1995) Anagrama barcelona, el canon occidental, la escuela y los libros de todas las épocas. 1995

Bourdieu, P. (1995). *Las Reglas Del Arte, Génesis Y Estructura Del Campo Literario*. Barcelona, España: Anagrama.

Bourdieu, P. (2002). Campo de poder, campo intelectual. Tucumán, Argentina: editorial Montessor.

Cadavid, J. H., Duque, C., Rodríguez, C. Sánchez, C. F. y Valenzuela, G. P. (1996). *Lengua Castellana 8º*. Santafé de Bogotá: grupo editorial norma educativa.

Cardoso, N. (enero – septiembre, 2001). Los textos de lectura en Colombia. Aproximación histórica e ideológica. 1872-1917. *Revista Educación y Pedagogía. Vol. XIII (29-30)*, pp. 131-142.

Cerón, A. R. (2011). Ensayando una noción de la tradición de nuestro tiempo. En A. Ortiz (ed.) *Hermenéutica literaria, Prolegómenos hacia la propuesta exegética como método de interpretación de textos literarios* (pp. 89-100). México: Los Reyes S.A.

Cervantes, M. de J. (2011). Las puertas de la literatura. Llaves e imposibles: la intención en insistencia. En A. Ortiz (ed.) *Hermenéutica literaria, Prolegómenos hacia la propuesta exegética como método de interpretación de textos literarios* (pp. 75-88). México: Los Reyes S.A.

Colom, A. J. (2006) “Texto, multimedialidad y sociedad del conocimiento. Consecuencias para la nueva educación”. *Currículum editado y sociedad del conocimiento. Texto, multimedialidad y cultura de la escuela*. Ed. Agustín Escolano Benito. Valencia: Tirant Lo Blanch. 35 - 56.

Correa, J. I. (Coord.) .(2006). *Estándares Básicos de competencias del lenguaje. Formar en lenguaje: apertura de caminos para la interlocución*. Colombia: Ministerio de Educación Nacional.

Cuesta, R. (2006) “Los textos visibles del saber y el poder en la escuela. Una mirada crítica”. *Currículo editado y sociedad del conocimiento. Texto, multimedialidad y cultura de la escuela*. Ed. Agustín Escolano Benito. Valencia: Tirant Lo Blanch. 185 - 200.

Dubois, J. (2014). *La institución de la literatura*; traductor Juan Zapata. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.

Eagleton, T. (1998) *Una introducción a la teoría literaria*. México D. F.: Fondo de cultura económica.

Eco, U. (1984) *Apostillas a El nombre de la Rosa*. Madrid, España: Editorial Lumen.

Escalera, M. (marzo – abril 2009). La lectura como actividad ideológica: apropiación y enseñanza de la literatura (qué leer y para qué leer). *ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura*. (CLXXXV), pp. 483-495.

Escobar, M. (2007). *Antología comentada del cuento antioqueño*. 2 ed. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.

Escolano, A. (2006) El libro escolar y la cultura de la educación. La manualística, un campo en construcción. En A. Escolano (Ed.). *Currículo editado y sociedad del conocimiento. Texto, multimedialidad y cultura de la escuela*. (pp. 217 - 228). Valencia: Tirant Lo Blanch.

Giraldo, L. M. (2010a). *Cuentos y relatos de la literatura colombiana*. Tomo I. Bogotá, Colombia: Fondo de Cultura Económica.

Giraldo, L. M. (2010b). *Cuentos y relatos de la literatura colombiana*. Tomo II. Bogotá, Colombia: Fondo de Cultura Económica.

Gómez, M. N. (2006). Los usos del manual y la cultura de los profesores. En A. Escolano Benito (ed.) *Curriculum editado y sociedad del conocimiento* (pp. 217 - 228). Valencia: Tirant Lo Blanch.

Gutiérrez, R. (2013). *Ensayos de Literatura colombiana I*. Medellín, Colombia: Ediciones UNAULA. Edición especial. Editorial Artes y Letras S.A.S.

Guzmán, D. (2014) *El canon. Construcción y (de)construcción de la memoria*. (pp. 13-33) Medellín: Estudios de literatura colombiana.

Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura, estudios sobre literatura y formación*. México D.f.: Fondo de cultura económica.

Ley General de Educación. Ley 115 de Febrero 8 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación. Colombia.

Meletinsky, E. (2002). Sociedades, culturas y hecho literario. En Angenot, M., Bessière, J., Fokkema, D. y Kushner, E., *Teoría literaria* (pp. 17 - 35). México D. F.: Siglo Veintiuno Editores.

Mendoza, A. (2004). *La educación literaria, bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Málaga: ediciones Aljibe.

Ministerio de Educación Nacional. (2006). Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden. Recuperado en [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021\\_recurso\\_1.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf)

Montes, G. (12 de octubre de 2005). Las plumas del ogro, importancia de lo raro en la lectura. *Imaginaria*. (165). Recuperado en <http://www.imaginaria.com.ar/16/5/las-plumas-del-ogro.htm>.

Muiños, R. (1999). Producción y edición de textos didácticos. Costa Rica: Euned.

Ortega, J. E. (2006). Comunicación, textualidad y educación. una perspectiva hermenéutica. En A. Escolano (Ed.), *Currículum editado y sociedad del conocimiento. Texto, multimedialidad y cultura de la escuela*. (pp. 57-86). Valencia: Tirant Lo Blanch..

Parodi, G. (coord.). (2010) *Saber leer*. Colombia: Ed. Aguilar, Instituto Cervantes.

Pineda, S. (2012). *Breve historia de la narrativa colombiana siglos XVI-XX*. Bogotá, Colombia: Siglo del Hombre Editores.

Rodríguez, M. L. y Larrosa J. (1995). *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona, España: Editorial Laertes.

Rojo, G. (2011). *Clásicos latinoamericanos, para una relectura del canon Volumen II: siglo XX*. Santiago de Chile: LOM.

Rueda, R. (1995), Formación, hipertexto y ambientes de aprendizaje. *Educación y pedagogía*. Vol. 7, Nº 14-15, pp. 178 – 196. Recuperado en <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/5587/5009> (09.06.2015)

Selden, R. (1989). *La teoría literaria contemporánea*. Barcelona, España: editorial Ariel S. A.

Todorov, T. (1981) *Introducción a la literatura fantástica*. 2 ed. México: premia.

<http://es.slideshare.net/AndreaPerez17/tzvetan-todorov-introduccion-a-la-literatura-fantastica>

(04.06.2015).

Tosí, C. (diciembre de 2011). Escena genérica, escenografías y discurso ajeno en manuales escolares de lengua y literatura. En: *Revista Educación, lenguaje y sociedad*. Vol. 8. pp. 171-190.

Viñao, A. (2006). El libro de texto y las disciplinas escolares: una mirada a sus orígenes. En A. Escolano. (Ed.), *Currículum editado y sociedad del conocimiento. Texto, multimedialidad y cultura de la escuela* (pp. 109- 140). Valencia: Tirant Lo Blanch.