

**IDEAL DE CIUDADANO EN LAS LECTURAS LITERARIAS DE LOS
LIBROS DE TEXTO DE LENGUA CASTELLANA DE LA BÁSICA PRIMARIA Y
EN LAS CONCEPCIONES Y PRÁCTICAS DE LOS DOCENTES DE ESTA ÁREA**

MÓNICA VIVIANA AYA PARRADO

MAGNOLIA BEDOYA MENESES

UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA

ESCUELA DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MEDELLÍN

2013

**IDEAL DE CIUDADANO EN LAS LECTURAS LITERARIAS DE LOS
LIBROS DE TEXTO DE LENGUA CASTELLANA DE LA BÁSICA PRIMARIA Y
EN LAS CONCEPCIONES Y PRÁCTICAS DE LOS DOCENTES DE ESTA ÁREA**

Trabajo realizado por

MÓNICA VIVIANA AYA PARRADO

MAGNOLIA BEDOYA MENESES

Tesis para optar al título de Magíster en

Educación

Director

GUILLERMO DE JESÚS ECHEVERRI JIMÉNEZ

Magíster en Educación

UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA

ESCUELA DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MEDELLÍN

2013

Agradecimientos

Hemos llegado al final del camino, un camino simbolizado por grandes posibilidades de crecimiento, transformación personal y profesional. Ahora, queremos, en primer lugar, expresar nuestros sentimientos de gratitud al Padre Celestial, por guiar cada uno de nuestros pasos para el logro y el alcance de nuestras metas. A cada uno de nuestros esposos, Wilson y Carlos, por todo el apoyo y acompañamiento, y por comprender nuestras “ausencias”, en estos dos últimos años. A nuestros hijos, Juan Pablo y Santiago, por ser tan comprensivos, a pesar de sus cortas edades, por regalarnos la compañía, el cariño y por perdonar todas y cada una de nuestras ausencias. A nuestros padres, hermanas y hermanos por su apoyo incondicional.

Agradecemos, a quien no solo es nuestro director de tesis, sino también nuestro maestro, Mg Guillermo Echeverri, porque con sus exigencias conceptuales, formativas, metodológicas y su asesoría rigurosa, supo mantener en nosotras el espíritu de trabajo necesario para el éxito en nuestra investigación. Él ha sido el faro en nuestro proceso de formación como investigadoras, nos ha orientado, corregido y motivado con dedicación, poniendo a nuestra disposición todos los medios, su sabiduría y experiencia.

Resumen

En el marco de la escuela, el libro de texto (LT), se perfila, no solo como dispositivo curricular vigente, sino como objeto de estudio en el campo de la investigación educativa. Así mismo, la formación ciudadana se vislumbra como eje transversal en todas las áreas del conocimiento. Entonces, el objetivo central de esta investigación es comprender el ideal de ciudadano que emerge de las lecturas literarias de los LT de Lengua Castellana, del grado quinto, de la Básica Primaria. Para el alcance de este objetivo se tiene en la cuenta el análisis del discurso de dicho compendio literario, así como las concepciones y prácticas de nueve maestros de instituciones educativas, de carácter privado, de la ciudad de Medellín, en relación con esta herramienta pedagógica y la construcción del ciudadano.

Como principal conclusión se presenta que de las lecturas literarias emergen referentes ciudadanos que se mueven en una lógica de relación o necesidad del otro a través de los valores. Sin embargo, no hay una construcción integral real de ciudadano, por lo que esta idealización se reduce, por parte de los maestros, solo a asuntos moralizantes. Así mismo, se evidencia que los maestros, al igual que los grupos editoriales, no dan cuenta de referentes teóricos o conceptuales que sustenten sus posiciones, sino que se apoyan en sus experiencias cotidianas para ejemplificar, describir y dar características generales como intento de conceptualización.

Palabras clave

Libro de texto (LT), maestros, formación ciudadanía, ciudadano ideal, lectura literaria, Básica Primaria, Lengua Castellana.

Abstract

In the school context, the textbook (TB) is not only seen as a current curricular tool but also as a study object in the educational research field. In the same way, the citizenship formation is foreseen as the cross-curricular axis in all the subjects. That is why; the main goal of this research is to understand the ideal concept of citizen that emerge from the literary readings from the TB of Spanish, of fifth grade, in the elementary school. To achieve this objective, it is important to keep in mind the discourse analysis of that literary compendium, as also the conceptions and practices of the teachers from nine private schools in Medellin, towards the relation with this pedagogical tool and the construction of the citizen.

The main conclusion is that from the literary readings emerge different references of citizens who move in a logic relation or need of the Other through the values. However, it is evident that the teachers, as the publishing houses do not give the theoretical references or concepts that support their positions, but in fact they support them from their daily experiences to illustrate, describe and give characteristics as an attempt to conceptualize.

Key words

Textbook (TB), teachers, citizen formation, ideal citizen, literary readings, elementary school, Spanish.

Tabla de contenido

1. Introducción.....	9
2. Problema de Investigación	12
2.1. Objetivos.....	22
2.1.1. Objetivo General.....	22
2.1.2. Objetivos Específicos	22
3. Marco Referencial	23
3.1. Antecedentes	23
3.2. Marco Conceptual.....	41
3.2.1. Libro de Texto “LT”	41
3.2.2. Ciudadanía	46
3.2.3. Ciudadano ideal.....	54
3.2.4. Básica Primaria	56
3.2.5. Lengua Castellana - Lenguaje	59
3.2.6. Lectura Literaria.....	65
4. Diseño Metodológico	75
4.1. Metodología de la Investigación.....	75
4.2. Contextualización.....	78
4.2.1. Contextualización de las Editoriales	78
4.2.2. Contextualización de las Instituciones Educativas	94

4.3. Descripción del Proceso Metodológico	102
4.3.1. Metodología Análisis del Discurso: Lecturas Literarias LT	102
4.3.2. Metodología del Análisis del Discurso: Entrevista a los Maestros	117
4.4. Categorías y Tópicos de Análisis	121
4.4.1. Categorías de Análisis Lecturas Literarias LT	121
4.4.2. Tópicos de Análisis Entrevistas Maestros.....	125
5. Análisis de la Información.....	127
5.1. Análisis Lecturas Literarias LT	127
5.1.1. Clasificación y Caracterización de las Lecturas de los LT.....	127
5.1.2. Perspectivas de la Formación Ciudadana en los LT	131
5.1.3. Ideal Ciudadano	136
5.2. Análisis Entrevistas Maestros	148
5.2.1. Formación Ciudadana	148
5.2.2. Tópico Literatura y Lectura	164
5.2.3. Tópico Prácticas del Maestro.....	189
6. Conclusiones.....	212
7. Recomendaciones.....	222
8. Anexos	224
8.1. Guion de Entrevista	224
9. BIBLIOGRAFÍA	227

Lista de Figuras

Figura 5.1. Árbol Categorical. Formación Ciudadana	163
Figura 5.2. Árbol categorial. Literatura y Lectura	188
Figura 5.3. Árbol Categorical. Prácticas Maestros	211

Lista de Tablas

3.1. Compendio de los antecedentes investigativos	40
4.1. Número total de lecturas analizadas por cada texto	104
4.2. Géneros y subgéneros literarios	107
4.3. Rejilla de análisis lecturas literarias LT	109
4.4. Frecuencia categorías	114
4.5. Frecuencia valores y antivalores	116
4.6. Identificación de los maestros partícipes en la investigación	119

1. Introducción

En el marco de la escuela, el Libro de Texto o LT se perfila como un gran dispositivo curricular a través del cual se transmiten los valores sociales, ideologías, identidad cultural y contenidos temáticos pertinentes a la época y a cada nivel educativo; así mismo, como herramienta de uso autónomo del maestro, de acuerdo con sus necesidades e intereses en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En medio de los avances tecnológicos, en especial, las herramientas electrónicas, esta herramienta permanece vigente en la escuela y ha sido objeto de estudio en el campo de la investigación educativa.

En esta línea, el proyecto Manes (Manuales Escolares), es uno de los proyectos de investigación más significativo y de gran trayectoria en este campo. Se gestó en España con la finalidad de catalogar y estudiar los manuales escolares publicados en este país, entre 1872 y 1990. Este proyecto se inspiró, en buena medida, en otro homólogo y anterior, que con el nombre de Emmanuelle venía desarrollando el Institut National de Recherche Pédagogique (INRP) de Francia desde 1980. Por otra parte, como antecedentes investigativos de la última década, se encuentra que se han realizado diversas investigaciones en torno al LT. Dichos trabajos investigativos fueron clasificados a partir de cuatro líneas de investigación: transmisión de ideologías, usos del LT, análisis de contenido y perspectiva histórica.

En vista de que la transmisión de ideologías y la configuración de ideales en los LT han sido abordadas, básicamente desde el área de ciencias sociales, y teniendo en la cuenta que la formación ciudadana debe ser objetivo central y eje transversal de la educación, tal como se plantea en la Ley 115 de 1994 y en Los Estándares Básicos, esta investigación se pregunta por los ideales de ciudadano presentes en la diversidad de lecturas que constituyen el componente literario de los LT de Lengua Castellana de la Educación Básica Primaria y por las

concepciones y prácticas de los maestros, en relación con la formación ciudadana desde esta área de saber.

El LT de Lengua Castellana se compone, principalmente, de diversidad de lecturas seleccionadas y dirigidas a un grupo de estudiantes. Dicha selección obedece a unos criterios determinados por sus autores y grupos editoriales, que a su vez se rigen por los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional (MEN). Estos criterios se establecen de acuerdo con las concepciones didácticas e ideológicas para una época y un contexto determinado. Es en este componente literario de los libros de texto de Lengua Castellana donde se centra parte de nuestro interés investigativo, cuyo objetivo principal es comprender el ideal de ciudadano que aflora en los fragmentos literarios que constituyen los libros de texto de Lengua Castellana, del grado quinto, de la Educación Básica Primaria.

A partir de los Estándares Básicos del Lenguaje se asegura que el ejercicio de la formación ciudadana es posible a través del lenguaje, en el cual se contemplan las características formales de la lengua castellana y sus particularidades como sistema simbólico. Es así como este trabajo de investigación comprende el análisis de cuatro libros de texto de Lengua Castellana, de los grupos editoriales más usados por las instituciones educativas de la ciudad de Medellín, específicamente del grado quinto de la Educación Básica Primaria, y el análisis de las concepciones y prácticas de nueve maestros de instituciones educativas privadas que usan estas ediciones y que corresponden al período 2012-2013. Por tanto, hay dos frentes u objetos de estudio: por una lado, los LT, y, por el otro, los maestros.

En este orden de ideas, la presente investigación se inscribe dentro del paradigma cualitativo, en la medida en que su objetivo central apunta a la comprensión de los ideales de ciudadano contenidos y transmitidos desde las lecturas literarias de los LT de Lengua Castellana. Así como a la clasificación de las lecturas literarias que los estructuran, la caracterización de los referentes

ciudadanos que emergen de las mismas y al reconocimiento de las concepciones y prácticas de los maestros, en relación con la formación ciudadana.

Desde esta perspectiva, es el enfoque hermenéutico crítico el método que permite entender, interpretar y descubrir el sentido del objeto de estudio que aquí nos convoca, y se apoya en el análisis del discurso y en la entrevista semiestructurada, como técnicas de investigación. Al ser el texto escrito parte de una estructura discursiva y comunicativa, se convierte en pieza textual orientada a comunicar o representar algo, es decir, se convierte en un discurso. Por tanto, es el análisis del discurso, la herramienta metodológica que permite obtener los datos para el análisis y comprensión del asunto.

Además, la entrevista semiestructurada permite el acercamiento a las concepciones de los maestros, en torno a las lecturas literarias y su posible relación con la formación ciudadana. Entonces, la investigación, dentro de este marco cualitativo, se enfoca principalmente en el análisis del texto o discurso escrito procedente de las lecturas literarias de los LT y la entrevista semiestructurada, para comprender este fenómeno de la transmisión de ideales ciudadanos en dichas lecturas literarias.

Finalmente, la estructura general de este trabajo investigativo se desarrolla en tres grandes apartados: la primera parte da cuenta de la justificación, objetivos, marco referencial (antecedentes y marco teórico), y el diseño metodológico que incluye las contextualizaciones de los grupos editoriales e instituciones educativas y la descripción del mismo; en la segunda parte, se desarrolla el análisis de los dos frentes u objetos de estudio, los LT y la entrevista semiestructurada aplicada a los maestros; y por último, en la tercera parte, se encuentra la síntesis integral de la presente tesis de maestría, las conclusiones y las recomendaciones, y se complementa con los respectivos anexos que permiten comprender, tanto los planteamientos generales, como las particularidades específicas de este tema de estudio.

2. Problema de Investigación

Toda sociedad debe apropiarse una serie de valores colectivos que posibilite un modelo social característico para cada época; es desde esta perspectiva que los ideales desempeñan un papel importante en la concentración, orientación y canalización de determinados fines. El término ideal es amplio y complejo en su definición. Por lo tanto, con la finalidad de direccionar y puntualizar la concepción del mismo, se asume en esta investigación el concepto de ideal como: “Son tipos de formaciones psicológicas motivacionales que permiten al ser humano la proyección o deseo de ser en la realidad, es la visión anticipada de “querer ser” con un grado de perfección superior al que se tiene, en función de lo cual se puede autorregular su conducta para lograrlo” (Calzado Lahera, 2011, p. 6)

Así las cosas, un ideal es una meta o fin que supone un equilibrio entre el pasado y el devenir, y cobra su auténtica efectividad cuando se convierte en aspiraciones, creencias, valores e ideales colectivos de una sociedad. Al respecto, Emilio Durkheim (1974) afirma: “[...] cada sociedad se forma un cierto ideal del hombre, de lo que este debe ser, tanto desde el punto de vista intelectual como físico y moral; que este ideal es, hasta cierto punto, el mismo para todos los ciudadanos; que a partir de cierto punto se diferencia según medios particulares que toda sociedad lleva en su seno”.(p. 7). Entonces, se infiere que los ideales de una sociedad, en relación con el ciudadano ideal, están intrínsecamente relacionados con los valores morales, por tanto, para este caso, los valores y los ideales tienen una misma connotación.

Ahora bien, en el marco de la escuela, el Libro de Texto se perfila como un gran dispositivo curricular a través del cual se transmiten los valores sociales, ideologías, identidad cultural y contenidos temáticos, pertinentes a la época y a cada nivel educativo; así mismo, como herramienta de uso autónomo del maestro,

de acuerdo con sus necesidades e intereses en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En palabras de Agustín Escolano Benito:

Los libros escolares fueron pronto percibidos por el nuevo orden liberal-burgués como los vehículos más idóneos para transmitir a la infancia de modo uniforme los valores con que se quería configurar la ciudadanía del futuro. Por eso, precisamente, los contenidos culturales y el lenguaje de los textos expresa, casi siempre, de forma explícita o subyacente, la ideología y la mentalidad de los grupos dominantes que controlan la institución escolar. En (Soto, 2006, p. 29)

Al texto escolar, desde los orígenes de la escuela, se le ha otorgado un papel protagónico. Éste era el puente posibilitador de acceso al conocimiento a través de la universalización del mismo y la generalización de la enseñanza, en un sentido de igualdad. Juan Amós Comenio (2002) asienta la necesidad de instruir a todos, en todo, totalmente, para que la instrucción impartida sea uniforme, es decir, “enseñar lo mismo a todos” o en palabras suyas: “Prontuario universal”. Por tanto, este autor afirma que: “Es necesario que los libros contengan todo cuanto hace relación a la completa instrucción de las inteligencias, a fin de que nadie pueda dejar de aprender con ellos lo que debe saberse” (Comenio, 2002, p. 184)

Al abordar la historia de los textos en Colombia, se hace necesario evocar el surgimiento del manual de enseñanza como mediador de conocimiento, el cual emerge como mecanismo de control desde España a la Nueva Granada, cuya finalidad consistía en legalizar el oficio del maestro. Otro hecho importante se da en la década de los 60 del siglo XX, que se caracterizó por grandes cambios en el sistema educativo, a través del Decreto 1710 de julio de 1963, cuyo objetivo principal era poner fin a la desigualdad y diferenciación de planes, contenidos básicos y duración de la Educación Primaria colombiana. Por tanto, fijaron su atención en dos instrumentos básicos: la capacitación de los docentes en servicio y el suministro de materiales didácticos para ser utilizados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este contexto, en 1968 se firma un convenio con la República Federal Alemana: “Misión Pedagógica Alemana”.

Este convenio se firma entre las partes para contribuir a la solución de las problemáticas, en los siguientes términos: “(Artículo lo.) Las partes contratantes colaborarán en el desarrollo de la enseñanza primaria en la República de Colombia mediante medidas de reforma en los sectores del perfeccionamiento del profesorado, de la organización práctica de la enseñanza y de los medios de la enseñanza” (Rojas, 1982, p. 5) Así las cosas, el objetivo y las actividades de la Misión se centraron en la reforma interna de la educación primaria, a través del desarrollo de materiales y ayudas para el profesor, como lo fue la producción de textos modelos, entre otros.

Son varios los autores que definen, caracterizan o configuran los libros de texto desde diferentes posiciones. Por una parte, Roger Chartier, citado en Margarita González, los define como: “[...] herramientas a través de las que la institución educativa transmite valores morales, papeles sociales e identidad cultural para incorporar sujetos sociales a una sociedad y que contienen información ideológica” (2009, pp. 128-129). Por su parte, Michael Apple afirma que los libros de texto no son simplemente sistemas de transmisión de datos: “Son a un mismo tiempo, resultado de actividades, conflictos y compromisos políticos, económicos y culturales”(Apple, 1993, p. 110)

Por otro lado, también ha sido considerado como herramienta orientadora y facilitadora en la labor del maestro. “Con respecto al sujeto de saber pedagógico, como es el caso del maestro, el texto sirve “para facilitar su práctica” [...] pero también le ayuda “ejerciendo un control” sobre el saber que se debe transmitir y sobre quien recibe la información [...]”(Álvarez Torres, 2001, p. 257). En efecto, se halla posiciones encontradas con respecto al libro de texto en la escuela, pero lo que genera mayor controversia es su uso, debido a que se cree que reduce el papel protagónico del maestro en el aula. Al respecto, Prendes (1994) afirma: “El mal no está en el medio en sí, sino en el uso que de él se haga. El libro puede contribuir a la reflexión, a la creación y al aprendizaje innovador, o por el contrario, puede convertirse en instrumento que degrada y deforma la enseñanza” (p. 428).

A pesar de los grandes avances tecnológicos, en especial, las herramientas electrónicas ofrecidas para el proceso de enseñanza y aprendizaje, el libro de texto permanece vigente en la escuela y ha sido objeto de estudio en el campo de la investigación educativa desde hace algunas décadas. Por tanto, éste representa el símbolo mismo de la escuela, es portador de contenidos y mediador curricular. En palabras de Escolano Benito (1997), el LT tiene una triple funcionalidad: es un soporte curricular, es un espejo de la sociedad que lo produce y, por último, expresa los modos de apropiación de la cultura academizada, es decir, es una huella de los procedimientos que ordenan la vida cotidiana de las instituciones educativas.

El LT, en especial el de Lengua Castellana, está constituido, principalmente, por gran diversidad de lecturas seleccionadas y dirigidas para un grupo de estudiantes. Dicha selección obedece a unos criterios determinados por sus autores y grupos editoriales, que a su vez, se rigen por los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional (MEN). Estos criterios se establecen de acuerdo con las concepciones didácticas e ideológicas para una época y un contexto determinado; lo que indica que estas lecturas no son elegidas al azar, mucho menos ingenuas o sin intención alguna; pueden ser lecturas simbólicas con carga moral, las cuales son afianzadas desde la escuela y la familia: “Los contenidos de los textos de lectura no son ingenuos mensajes dedicados exclusivamente al aprendizaje de tal capacidad. Estos son representaciones de las tendencias ideológicas en circulación.”(Erlam, 2001, p. 140). Así las cosas, se convierte el Libro de Texto en un dispositivo de poder social, cultural e histórico.

Cabe anotar que Colombia, en la actualidad, a diferencia de otros países como Perú, Venezuela y México, no maneja libros oficiales gratuitos, por lo que abundan las ediciones ofrecidas por diferentes editoriales, con una trayectoria y un estatus comercial poderoso, lo que conlleva a una competitividad comercial. De igual manera, algunos Libros de Texto son producidos, especialmente por grupos de maestros, para uso exclusivo de la institución educativa privada donde laboran.

En adición, el Libro de Texto como herramienta en el aula, es generalmente de uso obligatorio en las instituciones educativas privadas, mientras que en las instituciones oficiales, en caso de requerirse, sin ser obligatorio, prima el de lengua Castellana sobre las otras áreas, debido a que se hace mayor énfasis a los procesos de lectura y de escritura en esta área. En esta medida, son los LT de Lengua Castellana de las editoriales con mayor circulación, en algunos de los colegios privados de la ciudad de Medellín, los que constituyen el material central de la investigación.

Debido a su papel protagónico en la escuela, el Libro de Texto ha sido, desde hace varias décadas, objeto de investigación en el mundo. Los proyectos Manuales Escolares (Manes) y Emmanuelle son dos de los principales investigadores en torno al estudio de los manuales escolares o libros de texto desde diversos ámbitos. Así mismo, existen otras investigaciones de tipo nacional e internacional relativas a la historia, al estudio de contenido, usos y transmisión de ideologías. Algunas de estas son: Cardona (2007), Arteaga (2009), Atienza & Dijk (2010), Santana (2006), Heredia (2007), Mujica (2008), Soler (2008), Zárate (2010), Ortiz (2011), Rincón (2003), García (1996), Maya & García (2011)

Así mismo, se hallan investigaciones en revistas indexadas de autores reconocidos, como: Cardoso (2001), Villalaín B. (2001), Álvarez (2001), Zuluaga O. (2001), Quiceno (2001), entre otros. Desde el estudio de su ideología, el LT tiene un contenido que expresa los discursos, las representaciones y las imágenes de la cultura que se desea transmitir y difundir en cada época, particularmente desde el área de Ciencias Sociales, lo que hace parte de las mediaciones existentes que apuntan a los procesos de interacción y reconstrucción cultural.

Otro de los aspectos a retomar es el valor que se le otorga al área de Lenguaje, también denominada, por la mayoría de la población colombiana, como Lengua Castellana. La Ley General de Educación, 115 de 1994, en el artículo 23, establece, para el logro de los objetivos de la Educación Básica, áreas obligatorias

y fundamentales del conocimiento y la formación, las cuales comprenderán un 80% del plan de estudios. El área de humanidades comprende las asignaturas: Lengua Castellana e Idiomas Extranjeros. La primera es denominada, en los Lineamientos Curriculares y Los Estándares de Educación, Lenguaje. Por tanto, lo que se pretende desde la Ley General y los Lineamientos es fortalecer la construcción de la comunicación significativa, a través del Lenguaje.

El lenguaje marca el curso evolutivo de la especie humana; gracias a su desarrollo y capacidad se convierte en la base para la formación del individuo, y por ende, la constitución de la sociedad:

[...] gracias a él los seres humanos han logrado crear un universo de significados que ha sido vital para buscar respuestas al porqué de su existencia (tal es el valor que, por ejemplo, poseen los mitos); interpretar el mundo y transformarlo conforme a sus necesidades (así, la ciencia y la tecnología no podrían existir sin el uso de sistemas simbólicos); construir nuevas realidades (¡qué tal los mundos soñados por García Márquez o Julio Verne!); establecer acuerdos para poder convivir con sus congéneres (piénsese, por ejemplo, en la Constitución Política de Colombia[...]). (MEN, 2008, p. 18)

Desde esta perspectiva la función de la escuela, y por ende, del Lenguaje, en este caso, Lengua Castellana, es favorecer la comprensión del mundo, a través del desarrollo de unas competencias definidas desde los Lineamientos Curriculares como: “Las capacidades con que un sujeto cuenta para [...]”. Es así como desde los Estándares Básicos se le reconoce al lenguaje un valor subjetivo y social, ya que se encuentran estrechamente ligados y le atribuyen un carácter transversal que influye en la vida del ser humano y de la sociedad. Lo que permite entrever una relación intrínseca entre el lenguaje y la construcción ciudadana.

Este ejercicio es viable a través del lenguaje, porque con él los seres humanos expresan la visión que han construido del mundo, del entorno, de su forma de relacionarse con éste y con sus congéneres, lo cual supone usos del lenguaje en los que una ética de la comunicación propicia la diversidad, el encuentro y el diálogo de

culturas, a la vez que se constituye en cimiento de la convivencia y del respeto, pilares de la formación ciudadana.(MEN, 2008, p. 23)

Las competencias gramatical, textual, semántica, pragmática, enciclopédica, literaria y poética, son algunas de las competencias inmersas en el campo del lenguaje, de la comunicación y la significación. Sin embargo, así como se presenta en los lineamientos curriculares de Lenguaje, en Colombia, la tendencia más acentuada en los docentes de esta área, es centrar las acciones del aula a lo propiamente lingüístico y a la información general, lo que conlleva a la descentralización de la competencia literaria, entendida como un saber literario surgido de las experiencias de lectura y análisis de las mismas, y no como simple soporte o pretexto para trabajar los contenidos temáticos del área. Al respecto, los Lineamientos plantean:

Nos referimos entonces al estudio de la literatura no como acumulación de información general: periodos, movimientos, datos biográficos etcétera, sino como experiencia de lectura y de desarrollo de la argumentación crítica. [...] se enfatiza en el carácter trascendente de la literatura, en su capacidad para “enseñar valores” y su invocación contemplativa y de “belleza.” (MEN, 1998, p. 56)

La formación en literatura, de acuerdo con los lineamientos curriculares de Lengua Castellana, hace parte del eje referido a los procesos culturales y estéticos asociados al lenguaje. Ésta se propone formar lectores activos a través de la lectura de diversos textos literarios o “productos de la creación literaria que llenen de significado la experiencia vital de los estudiantes y que, por otra parte, les permitan enriquecer su dimensión humana, su visión de mundo y su concepción social a través de la expresión propia, potenciada por la estética del lenguaje.” (MEN, 2008, p. 25)

Es en el componente literario, de los libros de texto de Lengua Castellana, donde se centra nuestro interés investigativo, cuya finalidad es comprender los ideales de ciudadano que emergen de los fragmentos literarios, ya que desde los

Estándares Básicos del Lenguaje se asegura que el ejercicio de la formación ciudadana es posible a través del lenguaje, en el cual se contemplan las características formales de la lengua castellana y sus particularidades como sistema simbólico. En consecuencia, las múltiples concepciones e interpretaciones de los maestros acerca de la literatura, pueden influir en los usos pedagógicos de esta compilación literaria selecta, la cual obedece a unas concepciones ideológicas y didácticas para formar o no en ciudadanía.

Formar para la ciudadanía es una necesidad indiscutible en cualquier nación; por esto, desde La Constitución Política de Colombia de 1991, se vislumbra la construcción ciudadana a partir del reconocimiento que se le otorga a las prácticas democráticas, al respeto por los derechos humanos fundamentales y por los valores de participación ciudadana. Como consecuencia, se establece la construcción de los Estándares Básicos en Competencias Ciudadanas, los cuales plantean que formar para la ciudadanía es una responsabilidad compartida para todas las áreas e instancias de la institución educativa, lo que quiere decir que debe ser eje transversal en los planes de estudio. Es así como desde los Estándares se busca:

Aportar al desarrollo de las competencias que puedan ayudar a niños, niñas y jóvenes a manejar la complejidad de la vida en sociedad y a seguir desarrollándolas –pues no olvidemos que el ser humano siempre está desarrollando estas competencias–, dado que le permiten expresarse, entenderse, y negociar hábilmente con otros (comunicativas), que ayudan a reflexionar críticamente sobre la realidad y a descentrarse, es decir salirse de su perspectiva y poder mirar las de los demás, para incluirlas en la propia vida (cognitivas), que permiten identificar, expresar y manejar las emociones propias y las de otros (emocionales) y que permiten integrar estos conocimientos y competencias al actuar en la vida diaria personal y pública (integradoras). (MEN, 2006, pp. 154-155)

Por su parte, la concepción de formación ciudadana, abordada por Bolívar y Pulgarín, parte de las tres dimensiones del proceso formativo, por lo que afirman:

“instrucción, desarrollo y educación, desde las cuales se ofrece el saber o conocimiento sobre la ciudadanía, el saber hacer desde la acción (conocer para actuar) y la actitud del ser frente a ese conocimiento adquirido al asumir una postura, unos comportamientos en la convivencia social.”(Concepciones y sentidos de ciudadanía en los docentes de las escuelas normales superiores - ENS- del Departamento de Antioquia., 2008, p. 55). En consecuencia, la formación ciudadana enfatiza en el desarrollo integral humano, que implica el desarrollo de competencias comunicativas, cognitivas, emocionales e integradoras, las cuales favorecen el desarrollo moral y la convivencia social.

Ahora bien, uno de los objetivos generales de la Educación Básica, en el ciclo de Primaria, desarrollados por La Ley General de La Educación de 1994, plantea el desarrollo de las habilidades comunicativas básicas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente en Lengua Castellana. Así mismo, dentro de sus objetivos específicos, para este ciclo, se establece una relación con las competencias ciudadanas al proponer la formación de valores fundamentales para la convivencia en una sociedad democrática, participativa y pluralista; el desarrollo de valores civiles, éticos y morales y la adquisición de habilidades para desempeñarse con autonomía en la sociedad. De igual manera, desde los Estándares Básicos del Lenguaje, grado quinto, se establece como uno de los principales aspectos el componente literario, el cual enfatiza en el acercamiento a las diferentes formas de producción literaria y de sus rasgos característicos.

Finalmente, en vista de que la transmisión de ideologías y la configuración de ideales en los LT han sido abordadas, básicamente, desde el área de ciencias sociales, y reconociendo que la formación ciudadana debe ser objetivo central y eje transversal de la educación, tal como se plantea en la Ley 115 de 1994 y en Los Estándares Básicos, en esta investigación es viable la comprensión del ideal de ciudadano, que aflora en los fragmentos que constituyen el componente literario de los libros de texto de Lengua Castellana, grado quinto de la Educación

Básica Primaria, así como en las concepciones y prácticas de los maestros. Entonces, el objeto de estudio central de esta investigación es el LT de Lengua Castellana del grado quinto de la EBP. El caso de cuatro editoriales.

2.1. Objetivos

2.1.1. Objetivo General

Comprender el ideal de ciudadano que aflora en los fragmentos literarios que constituyen los libros de texto de Lengua Castellana del grado quinto de la Educación Básica Primaria (EBP) y en las concepciones y prácticas de los maestros.

2.1.2. Objetivos Específicos

Clasificar el tipo de lecturas literarias que estructuran los LT de Lengua Castellana de la EBP.

Caracterizar los referentes ciudadanos que emergen de las lecturas literarias de los LT de Lengua Castellana de EBP.

Reconocer las concepciones y prácticas del maestro, en torno a las lecturas literarias que constituyen los LT de Lengua Castellana, para la construcción del ciudadano.

3. Marco Referencial

Este apartado tiene como finalidad presentar los antecedentes investigativos o estado de la cuestión, así como las categorías conceptuales que direccionan y sustentan teóricamente esta investigación: “Ideal de ciudadano en las lecturas literarias de los Libros de Texto de lengua Castellana de la Básica Primaria y en las concepciones y prácticas de los docentes de esta área”. Dichas categorías son: libro de texto, ciudadanía, ciudadano ideal, Lengua Castellana, lecturas literarias y Básica Primaria. Se abordan conceptos y definiciones de autores que han tratado estos campos de conocimiento, lo que permite, no sólo una apropiación conceptual, sino el alcance del objetivo central de la investigación.

3.1. Antecedentes

Para abordar el tema de investigación fue necesario hacer un rastreo de las diversas fuentes de información en el ámbito iberoamericano, con el propósito de reconocer su campo investigativo. En primera medida, se establece como categoría principal de búsqueda el libro de texto (LT) o los manuales escolares en el ámbito educativo, principalmente en trabajos investigativos de tesis de Maestría y Doctorado, para lo cual se indagó en los catálogos y bases de datos de las diferentes universidades nacionales e internacionales.

Al rastrear poco material en las bases de datos de las universidades del País, se hizo necesario recurrir a internet, en donde se logra hallar un número considerable de tesis que cumplían con las características presentadas inicialmente. Así mismo, se hallaron importantes investigaciones publicadas en revistas indexadas, artículos científicos, de opinión, de reflexión y crítica. Además, se encontraron proyectos de investigación significativos y de gran trayectoria.

Entre los más significativos está el Proyecto Manes (Manuales Escolares), el cual se gestó en España como un ambicioso proyecto, con la finalidad de catalogar y estudiar los manuales escolares publicados en España entre 1872 y 1990, liderado por la Universidad Nacional de Educación a Distancia (Uned) y concretado en 1992. El proyecto Manes se inspiró, en buena medida, en otro homólogo y anterior, que con el nombre de Emmanuelle venía desarrollando el Institut National de Recherche Pédagogique (INRP) de Francia desde 1980. En el seno del INRP y bajo la dirección de Alain Choppin, el proyecto Emmanuelle emprendió una doble tarea, documental e investigadora.

Entonces, al registrar cada uno de los trabajos investigativos hallados y, con la intención de lograr una mejor organización y claridad de este apartado, surge la necesidad de organizar sus datos en categorías de análisis. Dichas categorías presentan características en común, entre ellas, su línea investigativa. Estas son: transmisión de ideologías, análisis de contenido, perspectiva histórica y usos del LT.

Dentro de las investigaciones encontradas hay tesis que involucran, como temática central, la transmisión de ideologías en los libros de texto; línea temática de gran interés para el trabajo investigativo que se pretende desarrollar. Entre estas tesis se encuentran: La nación de papel: Textos escolares, lectura y política, Estados Unidos de Colombia 1870- 1876, investigación de la Universidad Eafit, liderada por la docente Cardona Zuluaga (2007). Así mismo, “Una lección de sociales”: Representación de la ciudadanía transmitida en libros de texto de primaria venezolanos (2009), tesis doctoral en Ciencia Política de Arteaga Carmen y, por último, la investigación de la Universidad Pompeu Fabra, España: Identidad social e ideología en libros de texto españoles de Ciencias Sociales. (2010) de Encarna Atienza Cerezo, Teun A.

En los trabajos anteriormente citados, sus autores coinciden en exponer que los libros de texto escolares son un fuerte dispositivo de transmisión de ideologías.

“Los textos escolares apegados al currículo oficial operan dentro del sistema educativo como transmisores de lo que entendemos por la “ideología oficial”, es decir, el conjunto de cogniciones, valores, normas y “cosmovisión” que el Estado establece y considera aceptable para la sociedad”(Arteaga, Una "lección de sociales": Representación de la ciudadanía transmitida en libros de texto de primaria venezolanos., 2009, p. 305). Por su parte, Cardona Zuluaga (2007) afirma que: “Los textos escolares son piedra angular en los dispositivos de la cultura política, en cuanto son voceros de los saberes legitimados como verdades y de los códigos morales vigentes para una sociedad, son también los compendios de la ideología que estructura un sistema cultural y depositarios de los saberes científicos y herramientas de formación de ciudadanos críticos y libres [...]” (La nación de papel: Textos escolares, lectura y política, Estados Unidos de Colombia 1870-1876, p. 79)

De igual manera, la temática de ciudadanía forma parte importante en los planteamientos de los problemas y, por consiguiente, de los objetivos de estos trabajos investigativos; se halla, por ejemplo, que el objetivo principal para los autores Atienza y Van. Dijk (2010) fue explorar el discurso de los libros de texto como un modo de acercarse al proceso de adquisición de identidades sociales, en general, y de las identidades nacionales y étnicas, en particular.

Por su parte, Arteaga (2007) expone la necesidad de analizar la imagen de ciudadanía que se propone discursivamente en una selección de libros de texto de primaria, con el fin de establecer cuáles parámetros éticos y morales se manejan en los mismos, como modelo de comportamiento deseable en la sociedad. Y en el texto: La nación de papel: Textos escolares, lectura y política, Estados Unidos de Colombia 1870- 1876, Arteaga desarrolla su investigación en torno a cómo la idea de nación se consolidó y difundió a partir de la lectura, la escritura y los textos escolares.

Arteaga (2007) afirma que el discurso, como el expresado en textos escolares, es susceptible de ser objeto de investigación de las ciencias sociales por ser una creación social, a través de la cual se producen y transmiten creencias, cogniciones, valores e ideologías, que en conjunto “construyen” una realidad social. Lo anterior, permite entender la razón por la cual el análisis del discurso es la metodología usada, no sólo en estas tres investigaciones, sino, como se presenta más adelante, en todos los trabajos investigativos rastreados en torno al Libro de Texto, con sus propias unidades de análisis. Tal es el caso de los autores Atienza Cerezo y Van Dijk, quienes argumentan que: “El modo de abordar los datos debe entenderse dentro de un marco crítico y multidisciplinar, como ponen de relieve las nociones teóricas y analíticas propias del análisis del discurso”.(Identidad social e ideología en libros de texto españoles de Ciencias Sociales, 2010, p. 68). Dichos estudios presentan un enfoque cualitativo.

Como hallazgo importante, Cardona (2007) expone que los textos escolares integraron dos esferas: la educativa, con su carga pedagógica y su motivación ideológica nacional, y difundió modelos de comportamiento, de civismo y paradigmas del “deber ser nacional”. Por otro lado, Atienza y Van Dijk exponen que los libros de texto crean una ideología de rechazo hacia otras sociedades y una imagen de superioridad frente a grupos no europeos.

Finalmente, Carmen Arteaga (2009) presenta, como principal hallazgo, que se “dibuja” cierta pasividad del ciudadano frente a personajes históricos y al liderazgo político, mostrados éstos como figuras épicas, sobrehumanas, lo cual coloca en plano de inferioridad al ciudadano común, en su capacidad para realizar acciones trascendentes en la sociedad; y asegura que: “Los libros de texto manejan valores considerados universalmente democráticos, como la tolerancia, la igualdad, el respeto, la convivencia, la participación espontánea y la solidaridad, entre los más destacados” (p. 320)

Otra de las categorías que surge es la relacionada con el análisis de contenido. En primera medida, cabe mencionar que, en siete de las tesis leídas, sus autores se trazan, como objetivo principal, hacer un seguimiento al discurso escrito en los LT y a la estructura de los contenidos en los mismos desde áreas específicas, como: Ciencias Sociales, Lenguaje, Ciencias Básicas y Matemáticas.

Las tesis en cuestión, se titulan: “El libro de texto de geografía de cuarto grado de educación primaria” L.E.F. Santana Agundis, Héctor (2006); “Obstáculos didácticos y el discurso explicativo de los libros de texto de cálculo” Bravo Heredia, Ana Soledad (2007); “Análisis de los libros de texto de física y química en el contexto de la Reforma Logse”: Pro Bueno, Antonio; Sánchez Blanco, Gaspar; Valcárcel Pérez, María Victoria (2008); “Concepción de escritura en los libros de texto de educación básica”: Bernarda Mujica, Lourdes Díaz Blanca y Pablo Arnáez (2008); “Pensar la relación análisis crítico del discurso y educación. El caso de la representación de indígenas y afrodescendientes en los manuales escolares de Ciencias Sociales en Colombia”: Soler Castillo, Sandra (2008) y “La lectura crítica en los Libros de Texto de educación secundaria. Concepción y tratamiento metodológico, España”: Zárate Pérez, Adolfo (2010); y La literatura en los libros de texto. Análisis de caso: grado décimo y once [sic] de las instituciones educativas del San José del Guaviare”: Ortiz Estévez, Luz Mary (2011).

En los ya mencionados trabajos de investigación, se hace evidente la unificación de criterios en sus autores con respecto a los libros de texto, como transmisores de contenidos socialmente aceptados y de acuerdo con un programa curricular. Pro Bueno et al. (2008) expresan que: “El libro de texto cumple un papel determinante en lo que se enseña en las aulas, ha sustituido tradicionalmente al currículo oficial. El LT es una herramienta de actualización científica del profesorado: aporta seguridad al estudiante y probablemente a muchos profesores [...]” (p. 194)

Por su parte, Bravo Heredia (2007) afirma que: “El Libro de texto homogeniza la práctica enseñanza- aprendizaje en un sistema escolarizado, ya que organiza contenidos, orienta las explicaciones de los profesores y sirve de fuente de estudio para los alumnos [...]” (p. 9). Y en el trabajo investigativo: El libro de texto de geografía de cuarto grado de educación primaria, el autor expresa que: “El libro de texto cumple diferentes funciones didácticas en el proceso de enseñanza- aprendizaje, acerca de las cuales existen diferentes criterios pedagógicos”(Santana Agundis, 2006, p. 21)

Del mismo modo, el análisis del discurso explicativo y la estructura de los contenidos de los LT, constituyen parte relevante de los planteamientos y los objetivos perfilados en cada uno de los trabajos investigativos. Pudimos encontrar, por ejemplo, cómo en la investigación “Análisis de los libros de texto de física y química en el contexto de la Reforma Logse” el propósito central de sus autores fue identificar qué contenidos (objeto de enseñanza) recogían los libros de texto que se usaron al hilo de la La Ley Orgánica General del Sistema Educativo (Logse). Por su parte, el objetivo central de Zárate Pérez (2010) fue analizar y comparar la concepción de la lectura crítica y su tratamiento metodológico en los libros de texto del Ministerio de Educación del Perú, así como de las editoriales privadas (Norma y Santillana) de la educación secundaria, en este mismo país.

L.E.F. Santana (2006) plantea, como objetivo principal, estudiar la estructuración de los libros de texto de geografía de cuarto grado de primaria, con la finalidad de analizar la pertinencia de los contenidos de acuerdo con las exigencias de la sociedad, las de los planes y programas de estudio y las etapas de desarrollo de la personalidad, según la teoría de Piaget. Por su parte, Bravo (2007) propone analizar el libro de texto, a fin de caracterizar el discurso explicativo de la integral de línea y, por consiguiente, el discurso matemático plasmado en él, para lograr identificar los obstáculos en el discurso explicativo del texto.

Mujica, Bernarda y otros (2008) enfocan su estudio en el análisis de la concepción de escritura en los libros de texto, a través de las actividades que sugieren los libros seleccionados para consolidar la producción de textos argumentativos escritos. Por último, Ortiz (2011) expone su interés en analizar un corpus de libros de textos, utilizados por los maestros en la década del 2000 al 2010, con la finalidad de caracterizar los modos cómo se asume la literatura, qué tipo de información introducen las consignas registradas en los libros de texto, y cuáles son las características de sus actividades, para así determinar, en qué medida, la literatura y el análisis de las obras aportan en la formación del lector crítico.

El enfoque metodológico, llevado a cabo en estos trabajos de investigación, fue el análisis del discurso. De igual manera, al hacer la lectura de estos trabajos investigativos, se evidencia el seguimiento del discurso explicativo, en el que se tuvieron en la cuenta elementos tales como: la estructuración de los contenidos, pertinencia de los mismos con el plan de estudios, ubicación de los temas en el contenido general del texto, secuencia de conceptos y la forma del discurso explicativo. Ahora, Soler (2008), en su investigación, retoma el análisis crítico del discurso (ACD) como metodología fundamental.

El principal hallazgo encontrado, en las tesis mencionadas, es que los LT presentan un gran volumen de información, el cual es abordado de manera superficial, lo que trae consigo un nivel mínimo de profundización en los conceptos. Así las cosas, Santana (2006) concluye que: “[...] las posibilidades de lograr un pensamiento crítico y reflexivo se queda prácticamente a un nivel cero” (p. 63). Por su parte, Pro Bueno et al. (2008) afirman que: “El número de conceptos que contienen los libros de texto es mucho mayor que el del programa oficial.” (p. 12)

Así mismo, “Los libros de texto son recursos didácticos considerados como elementos clave para el desarrollo, consolidación y preservación de las reformas

curriculares llevadas a cabo en el sistema educativo venezolano.”(Mujica, 2008, p. 271). Pérez, (2010), presenta dentro de sus hallazgos, que: “En resumen, no existen diferencias significativas entre los libros de texto del Ministerio de Educación y de las editoriales privadas Norma y Santillana sobre la concepción y el tratamiento metodológico de la lectura crítica.”(La lectura crítica en los Libros de Texto de educación secundaria. Concepción y tratamiento metodológico, p. 83)

Uno de los hallazgos más representativos de la investigación de Soler (2008) es que: “Lo más relevante en los textos de Ciencias Sociales en Colombia es la casi exclusión de las temáticas étnicas y raciales.” (p. 657). Por su parte, Ortiz (2011) expresa, dentro de sus conclusiones, que: “El modelo conductista es el más arraigado y antiguo de la escuela, pues concibe la lectura como ‘una simple transcripción del lenguaje oral, por lo tanto leer bien significa pronunciar en voz alta las palabras de un texto’”. (p. 2)

El LT o libro escolar también ha sido estudiado desde una perspectiva histórica en el ámbito de la educación, debido a que pasó a ser un tema de relevante importancia en algunos países. A comienzos de la década de los noventa, tal como se mencionó inicialmente, se gestó en España un proyecto con la finalidad de catalogar y estudiar los manuales escolares publicados en ese mismo país, entre 1872 y 1990, bajo el nombre de Proyecto Manes.

Dentro de sus principales objetivos, Manes plantea en sus trabajos de investigación: el análisis de relaciones entre las orientaciones pedagógicas de los diferentes planes de estudio, programas, cuestionarios y los correspondientes manuales escolares; el estudio de la relación entre los contenidos curriculares de los libros de texto y las diversas orientaciones de la política educativa; y por último, el análisis de la incidencia de las diversas orientaciones política, sociológica, religiosa y cultural, en los libros de texto. Como logro emblemático está la creación de la base de datos con registros de todas sus investigaciones, desde 1808 a 1990, cuyo dominio es público. En los últimos años, Manes se ha propuesto

impulsar y promocionar la realización de tesis doctorales, mediante investigaciones centradas en torno al estudio histórico de los manuales escolares.

Así las cosas, el proyecto Manes, con la colaboración externa de otras instituciones, como la universidad de Granada y otras reconocidas universidades, ha desarrollado múltiples investigaciones, una de ellas es: Ciudadanía, identidades complejas y cultura política en los manuales escolares españoles (1978-2008), en la que se plantea como propósitos: identificar los modelos globales de ciudadanía que han transmitido los manuales escolares de Humanidades, Ciencias Sociales y Educación para la Ciudadanía, de las diferentes editoriales de ámbito estatal, en el período establecido, así como construir un paradigma de transmisión de modelos de ciudadanía, teniendo en la cuenta, las fluctuaciones temporales y las variables: grupos editoriales, comunidades autónomas y modalidades escolares. Este proyecto se ha venido desarrollando a través de tres etapas, desde el 2007 a la actualidad, motivo por el cual no se han presentado hallazgos.

El proyecto propone utilizar la metodología Manes, elaborada por este Centro de Investigación, a través de la delimitación de las categorías conceptuales básicas para el tratamiento de los manuales. Provisionalmente se proponen como tales: ciudadanía, nación y patria, derechos y deberes, valores conexos, así como el análisis de contenido textual e iconográfico para elaborar una “plantilla” que recoja los principales indicadores y descriptores de estos contenidos. Expresan como una de sus hipótesis: “Planteamos, por tanto, la existencia de circuitos complejos y cruzados de transmisión de diferentes modelos de ciudadanía según las diferentes editoriales, Comunidades Autónomas y modalidades escolares.”(Proyecto "Ciudadanía, identidades complejas y cultura política en los manuales escolares españoles (1978-2008)")

Por su parte, Rincón (2003) en su trabajo investigativo retoma dos periodos de la historia de Colombia, comprendidos entre 1870 y 1930, con el propósito de

intentar un acercamiento a las corrientes pedagógicas que habían orientado la enseñanza de la lectura y escritura, a través del análisis discursivo de documentos políticos legislativos, así como cartillas y textos escolares de la época. Los dos periodos, de la historia de Colombia, que retoma esta autora son: la hegemonía política del Liberalismo Radical (1870-1885) y la Regeneración y la Hegemonía Conservadora (1886-1930), en los que plantea un análisis hermenéutico de los discursos político-legislativo, religioso y pedagógico de documentos oficiales y cartillas escolares con las que aprendieron a leer y a escribir los colombianos pertenecientes a dichos periodos.

En sus hallazgos, Rincón (2003) expone que: “La cartilla por ser una herramienta material física se transforma en un objeto preciso para manipular los aspectos de orden intelectual y psicológico del individuo y a través suyo permear la estructura mental para fijar el proyecto ideológico político y cultural de los liberales radicales, que propendían por el desarrollo del país” (p. 120). Así mismo, “El discurso denota que leer y escribir era una necesidad reglamentaria para ser ciudadano con derechos” (p. 124)

Finalmente, se identifica, como última categoría, el uso de los libros de texto en las siguientes tesis: "Los usos del libro de texto en la práctica docente cotidiana de tercero y cuarto de primaria". García Herrera, Adriana. México (1996) y la otra llevada a cabo por estudiantes de Maestría en Educación de la Universidad Pontificia Bolivariana (UPB) titulada: El texto guía en las prácticas escolarizadas del maestro. Maya, Diana E. y García Hilda. (2011) Ambas tesis se relacionan en su planteamiento, en la medida en que cuestionan el uso de los libros de texto de la Educación Básica Primaria, por parte de los maestros; y se diferencian en que el objeto de estudio de la tesis de García, Adriana son los LT gratuitos de la escuela oficial, mientras que la de la UPB son los LT obligatorios, cuya autoría es de los maestros de la misma institución, la cual es de carácter privado.

García (1996) plantea que los libros de texto gratuitos, por lo general, se asocian con la escuela pública, para lo cual se plantea: ¿será una realidad la relación que en apariencia es inseparable? Finalmente, enuncia, como hallazgo principal, que la relación planteada al principio entre escuela pública y libros de texto gratuitos era un supuesto, debido al mayor uso de los LT comerciales, por lo que la autora expresa que el binomio, escuela pública-libros de texto gratuitos, adquiere matices específicos de complementariedad entre textos gratuitos y comerciales.

García & Maya (2011) plantean, como objetivo central de su investigación, comprender los usos del texto guía en las prácticas escolarizadas de los maestros de la Educación Básica Primaria, y entre sus principales hallazgos, las autoras presentan cinco categorías sobre las concepciones de los maestros en torno al TG (texto guía): herramienta didáctica, guía-secuenciador, organizador-facilitador, soporte-apoyo y vínculo-mediador.

Es necesario incluir, dentro de los estudios e investigaciones en torno al LT, la Revista Educación y Pedagogía de la Universidad de Antioquia, la cual dedica exclusivamente dos de sus ejemplares (29 y 30 publicados en el 2001) al estudio y análisis de manuales y textos escolares, en la que se presenta una recopilación de artículos desde la perspectiva de varios autores, entre los cuales se encuentran: Benito Escolano, Zuluaga Olga, Quiceno Humberto, Gallego Alejandro, Herrera Martha, Cardoso Néstor, Choppin Alain, Villalaín Benito, entre otros.

Luego de la agrupación y del análisis de las líneas temáticas, se evidencia que el libro de texto ha sido, desde hace varias décadas, objeto de investigación mundial, ya que éste representa el símbolo mismo de la escuela, es portador de contenidos y mediador curricular. Así las cosas, el proyecto Manes es uno de los principales investigadores en torno al estudio de los manuales escolares o libros de texto desde diversos ámbitos. Además, se aprecia otras investigaciones de tipo nacional e internacional relativas a la historia, al estudio de contenido, usos y

transmisión de ideologías. Desde el estudio de su ideología, el LT tiene un contenido que expresa los discursos, las representaciones y las imágenes de la cultura que se desea transmitir y difundir en cada época, y hace parte de las mediaciones sociales existentes que apuntan a los procesos de interacción y reconstrucción cultural.

A continuación se presenta un compendio de los antecedentes investigativos que conforman este estado de la cuestión. En él se resalta, principalmente, aspectos como: título del trabajo investigativo, autor (es), año, metodología, tipo de trabajo de investigación (tesis, artículo, libro, informe de investigación), con el objetivo de visibilizar, de manera global y sintetizada, los documentos rastreados en torno al tema de investigación. Cabe mencionar, que los trabajos hallados, a excepción de uno, oscilan entre el año 2000 y 2011.

Compendio de los antecedentes investigativos

TÍTULO	AUTOR	AÑO	LÍNEA DE INVESTIGACIÓN	METODOLOGÍA	TESIS	INVESTIGACIÓN	ARTÍCULO	LIBRO
1. Una "lección de sociales": Representación de la ciudadanía transmitida en libros de texto de primaria venezolanos. Venezuela	➤ Carmen Arteaga	2009	Transmisión de ideologías	Cualitativo- Análisis crítico del discurso	X			
2."Los usos del libro de texto en la práctica docente cotidiana de tercero y cuarto de primaria"	➤ García Herrera Adriana Piedad	1996	Uso de los libros de texto	Cualitativo-Enfoque etnográfico	X			
3. El libro de texto de geografía de cuarto grado de educación primaria	➤ L.E.F. Santana Agundis Héctor	2006	Análisis de contenido	Análisis del discurso (Documental)	X			
4. Obstáculos didácticos y el discurso explicativo de los libros de texto de cálculo.	➤ Bravo Heredia Ana S.	2007	Análisis de contenido	Cualitativo-Análisis del discurso	X			

México, D.F.								
5. La nación de papel: Textos escolares, lectura y política, Estados Unidos de Colombia 1870- 1876. Medellín/ Antioquia	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Cardona Zuluaga Patricia 	2007	Transmisión de ideologías	Cualitativo-Hermenéutico		X		X
6. Análisis de los libros de texto de física y química en el contexto de la Reforma Logse	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Pro Bueno Antonio ➤ Sánchez Blanco Gaspar ➤ Valcárcel Pérez María V. 	2008	Análisis de contenido	Cualitativo-Análisis del discurso		X		
7. Identidad social e ideología en libros de texto españoles de Ciencias Sociales	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Atienza Cerezo Encarna ➤ Van Dijk Teun A. 	2010	Transmisión de ideologías	Cualitativo-Análisis del discurso		X		
8. El proyecto Manes: una aproximación sistemática al estudio de los Manuales Escolares de los siglos XIX y	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Villalaín Benito José Luis 	2001	Perspectiva histórica					

XX								
9.Ciudadanía, identidades complejas y cultura política en los manuales escolares españoles (1978-2008)	➤ Manes, Universidad de Granada y otras	En curso	Perspectiva histórica	Análisis de contenido		X		
10. La literatura en los libros de texto. Análisis de caso: grados décimo y once de las instituciones educativas de San José del Guaviare”	➤ Ortiz Estévez Luz Mary	2011	Análisis de contenido	Cualitativo-Análisis del discurso	X			
11. El texto guía en las prácticas escolarizadas del maestro	➤ García García Hilda M. ➤ Maya Coronado Diana E.	2011	Uso de los Libros de texto	Cualitativo-Análisis del discurso	X			
12. Investigación sobre textos escolares. Tendencias y enfoques	➤ Cardoso Erlam Néstor	2004					X	
13. Concepción de escritura en	➤ Mujica Bernarda		Análisis de contenido	Cualitativo	X			

los libros de texto de Educación Básica	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Lourdes Díaz Blanca ➤ Arnáez Pablo 	2008						
14.La lectura crítica en los libros de texto de Educación Secundaria	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Zárate Pérez Adolfo 	2010	Análisis de contenido	Cualitativo-Cuantitativo	X			
15.Pensar la relación análisis crítico del discurso y educación. El caso de la representación de indígenas y afro descendientes en los manuales escolares de Ciencias Sociales en Colombia	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Soler Castillo Sandra 	2008	Análisis de contenido	Cualitativo-Análisis crítico del discurso	X			
16.La enseñanza de la lectura y la escritura en Colombia (1870-1936)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Rincón Berdugo Cecilia 	2003	Perspectiva histórica	Cualitativo-Hermenéutico		X		X
17. Entre Lancaster y Pestalozzi: Los	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Zuluaga Garcés Olga 		Perspectiva histórica				X	

manuales para la formación de maestros en Colombia, 1822-1868	Lucía	2001						
18.El manual escolar: pedagogía y formas narrativas	➤ Quiceno Castrillón Humberto	2001	Perspectiva histórica				X	
19. Los textos de lectura en Colombia. Aproximación histórica e ideológica. 1872-1917	➤ Cardoso Erlam Néstor	2001					X	
20. La Revolución Francesa en los manuales escolares colombianos de Ciencias Sociales e Historia: estructura temática y contexto educativo	➤ Gómez Mendoza Miguel Ángel	2001	Perspectiva histórica- Análisis de contenido	Cualitativo- Análisis del discurso		X		
21. La enseñanza de la Geografía y de las	➤ Álvarez Gallego Alejandro	2001	Perspectiva histórica	Cualitativo- Análisis del discurso (Estudio de caso)		X		

Matemáticas en la década del treinta								
22.Traducción: Pasado y presente de los manuales escolares	➤ Soto Lucas Miriam	2001	Perspectiva histórica				X	

3.1. Compendio de los antecedentes investigativos

A modo de cierre, se puede decir que en la última década se han realizado diversos trabajos investigativos en torno al LT, en los cuales predomina el paradigma cualitativo, con un enfoque hermenéutico y, como técnica principal, el análisis del discurso. Dichos trabajos de investigación fueron clasificados a partir de cuatro líneas de investigación: transmisión de ideologías, usos de los LT, análisis de contenido y perspectiva histórica. Dentro de estos trabajos hallados, nueve son tesis de maestría y doctorado, nueve son investigaciones y cuatro son artículos publicados en revistas indexadas.

3.2. Marco Conceptual

3.2.1. Libro de Texto “LT”

Para comenzar, es necesario mencionar que al libro de texto se le otorgan varias denominaciones: “manual escolar, cartilla, texto guía, texto escolar, guías didácticas”, pero para nuestro uso establecemos la equivalencia de la expresión libro de texto, en adelante, LT. “La escuela, que desde sus inicios pretende enseñar todo a todos, según el principio comeniano, privilegia versiones del libro, lo que se puede denominar genéricamente como el libro de texto (LT), que adquiere las formas de cartilla, manual, o guía”.(Echeverri Jiménez, 2008, p. 75)

Para la Real Academia de la Lengua Española, el libro de texto es aquél que sirve, en las aulas, para que estudien por él los escolares. Por su parte, Alain Choppin (2001), uno de los exponentes del libro de texto, expresa que es difícil definir un manual porque aparece como un objeto del todo complejo que “asume simultáneamente varias funciones y se pueden tener de él visiones de naturaleza bien distinta” (p. 209)

Juan Amós Comenio, en la Didáctica Magna, define a los LT, como: “vehículos de la erudición” y como “prontuario universal”, es decir, que la instrucción impartida sea uniforme y universal: “enseñar todo a todos”. Además, expresa que en el proceso de enseñanza “debe tener en cuenta el preceptor todos los medios (los libros) de abrir el entendimiento y utilizarlos congruentemente.”

(2002, p. 67) De igual manera, Choppin (2001) expresa que “Los manuales escolares son, en primer lugar, herramientas pedagógicas destinados a facilitar el aprendizaje” (p. 210). Así mismo, este autor afirma que: “Desde la formación, en el siglo XIX de los Estados-Nación y de la constitución de sistemas educativos que tienden a generalizar una enseñanza popular y uniforme, el manual participa, en el mismo nivel que la moneda o la bandera, de la simbología nacional: es a la vez testigo de un proceso de integración social y cívica” (2001, p. 215).

“La palabra libro de texto, como lo señala Torres (1996, 158), hace referencia, desde el medioevo a la autoridad derivada de la Biblia, al denominársele “El texto”, como poseedor y transmisor de verdades eternas, con lo que su imaginario se transmitió por medio de los colegios y las universidades escolásticas hasta incorporarse a la vida escolar moderna”. En(Cardoso, 2001, p. 133). Así mismo, “El manual de enseñanza nace y se define como publicación especializada, en estrecho paralelismo con la implantación de los modelos pedagógicos que se idearon, en las primeras décadas del pasado siglo, para responder con racionalidad y uniformismo a las necesidades derivadas de la expansión del sistema de instrucción pública.”(Gómez, 2001, p. 248)

Choppin es más explícito, al referirse al poder de los textos, cuando afirma que están orientados a los niños, quienes son fácilmente maleables; que la permanencia de los contenidos genera utilización repetida y prolongada, y que la gran difusión de unos mismos temas podrían uniformizar todo un territorio (1992, 24)” En (Cardoso, 2001, p. 131). De igual modo, afirma que: “Este poder se acomoda esencialmente a las características del público hacia el cual se supone que el manual se dirige, por la permanencia de su contenido, por la importancia cuantitativa de su difusión y por la sacralización, más o menos efectiva, según las culturas, de la institución escolar y de lo escrito.” (Choppin, 2001, p. 211)

Otra mirada al LT se relaciona con su uso como herramienta pedagógica propia de la escuela, a la que se le adjudica multiplicidad de funciones, transformándola así, en un elemento indispensable en los procesos curriculares:

“El manual se ha convertido en una herramienta ‘polifónica’: tiene que permitir la evaluación de la adquisición de conocimientos; tiene que presentar una documentación compuesta, tomada de soportes variados; tiene que facilitar la asimilación por parte de los alumnos de un cierto número de métodos intercambiables a otras situaciones y, teniendo en cuenta la heterogeneidad creciente de públicos escolares, tienen que presentar lecturas plurales.”(Choppin, 2001, p. 228)

Gimeno Sacristán (2002), por su parte, expresa que: “Los libros de texto no son por sí mismos el curriculum, pero son elementos muy decisivos en la concreción de éste, de ahí que su elección sea decisiva en el comienzo de un curso o de un ciclo de enseñanza”(p. 330). En este sentido, “Los libros de texto son, en el ritmo pedagógico del marco escolar, un útil para la enseñanza y el aprendizaje; en ellos se recoge la tradición del saber, el tecnolecto de la ciencia, la síntesis de lo que se debe aprender y el conjunto de operaciones organizadas para hacerlo”(Echeverri Jiménez, 2008, p. 75). De igual manera, Bonafé (2002) expresa:

El texto escolar traduce, con una determinada orientación y significado, en términos de tareas concretas, las prescripciones administrativas. Ofrece una determinada secuencia de objetivos y contenidos de enseñanza, y sugiere –cuando no impone- las actividades precisas que deberán realizar los profesores y estudiantes. Aporta pruebas de evaluación centradas en la adquisición del conocimiento y habilidades por parte de los alumnos y reguladas por la propia lógica con que se ha estructurado el material. (p. 28)

Otra percepción que se tiene del LT, además de transmisor de conocimiento, lo es también de ideologías.

Asimismo, el libro escolar tiene una triple dimensión: 1. Es un soporte curricular que conlleva la vulgata escolar, esto es, el conocimiento que las instituciones educativas han transmitido. Un texto es una representación reducida, formalizada

pedagógicamente, del universo científico o cultural a que se refiere. 2. Es un espejo de la sociedad que lo produce, un escenario material en el que se representan los valores y las actitudes, los estereotipos y las ideologías que caracterizan la mentalidad colectiva, es decir, el imaginario de cada época, o lo que hoy se incluiría bajo la expresión de 'currículo oculto. Sus textos y su iconografía serían, en este sentido, imágenes, representaciones o simulacros de la sociedad en que se producen. 3. Expresa, en sus espacios textuales, los modos de la cultura academizada, las prácticas utilizadas por los maestros artesanos para implementar sus estrategias didácticas, sus métodos.(Gómez, 2001, p. 248)

Por tanto, “El texto escolar es utilizado para la transmisión de ideologías, el establecimiento de sesgos y prácticas sociales o ponen de manifiesto ciertos modelos o prototipos pertenecientes a una época determinada”(Álvarez Torres, 2001, p. 260) Para Echeverri (2008):

La escuela apropia el útil libro, en su versión LT, como la herramienta privilegiada para la formación y la instrucción de los niños y de los jóvenes. El LT, en cualquiera de sus modos, opera sobre los aprendices y forma e instruye acerca de dos operaciones consideradas fundamentales en la vida escolar y para el desempeño social en distintas esferas: la lectura y la escritura. Al operar sobre los aprendices se quiere significar que el LT construye determinadas visiones o concepciones, pues los LT están cargados de enunciados, imágenes y diseños que portan referentes sociales, culturales, económicos, educativos y religiosos [...]. (p. 76)

“El libro escolar resulta ser un verdadero soporte curricular, un espejo de la sociedad que lo produce y una guía para ordenar el método de la enseñanza [...] los manuales han funcionado como espacio especular de los estereotipos, valores e ideologías de la mentalidad establecida y como ratio de los sistemas convencionales de enseñanza”(Escolano Benito, 2001, pág. 14). En adición, Van Dijk (2005) enuncia:

Entre los pocos tipos de discurso que son “obligatorios” para algunos de los participantes, esto es, para los estudiantes, las formas de discurso educativo, como las clases y los libros de texto, tienen un rol predominante en la reproducción de la

sociedad. Más allá de sus contenidos explícitos que apuntan a la adquisición del conocimiento estándar acerca de la sociedad y la cultura, los libros de texto y su currícula oculta juegan también un importante papel en la reproducción de las ideologías dominantes, tales como las de raza, género y clase.(p. 18)

Este mismo autor afirma que los libros de texto son moldeados por las ideologías dominantes de la sociedad y están hechos, no sólo como medio para realizar el currículo explícito del conocimiento socialmente aceptado, sino también como conducto para las normas, valores y actitudes prevalecientes.(Dijk, 2005). En este sentido, Bonafé (2002) asegura que: “Existen ideologías y valores implícitos en los materiales que utilizamos en las aulas” (p. 26). De igual manera, Cardoso (2001) retoma a Bernstein para ratificar que: “Los textos escolares en general y los de lectura en particular, como lo plantea Bernstein (1996,56) se constituyen en dispositivos ideológicos del sistema educativo, pues tienen que ver directamente con los procesos de socialización.”(Los textos de lectura en Colombia. Aproximación histórica e ideológica. 1872-1917, p. 131)

Bajo otra mirada, el LT se concibe como producto comercial: “Los libros de texto en el sistema escolar no son como otros productos culturales, ni son unos libros cualquiera en una sociedad de libre mercado. Son peculiares en su concepción, en sus funciones y en las leyes de producción y consumo por las que funcionan”(Gimeno Sacristan, 2002, p. 182). Al respecto, Bonafé (2002) asegura que: “[...] el libro de texto es sobre todo un gran negocio editorial con importante influencia en las políticas educativas de los gobiernos”(Políticas del libro de texto escolar, p. 12)

Por otro lado, este último autor plantea que el libro de texto es un potente discurso de la institucionalización de las relaciones saber/poder de la escuela, y es enfático en afirmar:

El libro de texto es entonces un texto discursivo y, en ese sentido, un modo de proyectar prácticas equipadas con significados que ponen en relación formas de poder y de saber. Y situados en este plano, veo al libro de texto también como un

potente mecanismo de un proceso de estructuración, en el sentido de GIDDENS (1990): un proceso dual de carácter social e institucional por el que se toman decisiones y se producen acciones que, al mismo tiempo que marcan los límites ofrecen oportunidades.(Bonafé, 2002, p. 20)

En suma, “En lo concerniente a las dimensiones de los textos escolares, estarían enmarcadas en cuatro ítems: primera, los textos escolares son mediadores y traductores de las políticas curriculares generales; segunda, los textos escolares son un mecanismo de control de las prácticas docentes y también sobre los contenidos y métodos de enseñanza; tercera, los textos escolares son productos comerciales con sus respectivos clientes potenciales; y cuarta, los textos escolares reflejan la autonomía real del profesor en su práctica.”(Álvarez Torres, 2001, p. 258)

3.2.2. Ciudadanía

El concepto de ciudadanía ha despertado un gran interés en el ámbito educativo y social, y se ha convertido en uno de los términos clave del debate político a partir de 1990. “El tema de la ciudadanía suscita una atención extraordinaria en todo el mundo durante la década de los noventa del siglo pasado, fundamentalmente en tres ámbitos: el sociopolítico, el académico y el educativo” (Heater, 2007, p. 9). Entonces, se podría decir que es un concepto que se encuentra en permanente transformación debido a los grandes cambios económicos, sociales y políticos en el mundo.

En Colombia, La Constitución Política de 1991, inspirada en la idea de un Estado Social de Derecho, orienta los procedimientos necesarios para la construcción de un sistema democrático y por ende, de una cultura de la democracia. Es así como lo expresa su primer artículo:

Artículo 1º. Colombia es un Estado social de derecho, organizado en forma de República unitaria, descentralizada, con autonomía de sus entidades territoriales, democrática, participativa y pluralista, fundada en el respeto de la dignidad humana,

en el trabajo y la solidaridad de las personas que la integran y en la prevalencia del interés general.

En este sentido, nuestra Constitución es el pilar fundamental para la formación ciudadana en Colombia; al respecto, Ruiz & Chaux (2005) plantean:

El estudio de la Constitución puede entenderse como el marco filosófico, histórico y político de la formación ciudadana en la escuela, pues de lo que se trata no es sólo de enseñar qué es la ciudadanía o que significa ser un buen ciudadano en una sociedad democrática, sino también de construir en la escuela las condiciones necesarias para el ejercicio de la ciudadanía y desde allí, la realización del sentido y los fines de nuestra constitución. (p. 12)

Así las cosas, la Constitución de 1991 demanda a la escuela, como parte de su vida cotidiana, la formación en principios democráticos y de convivencia pacífica en la pluralidad. Es aquí donde se evidencia el sentido pedagógico de nuestra Constitución para la formación en ciudadanía.

Artículo 41°. En todas las instituciones de educación, oficiales o privadas, serán obligatorios el estudio de la Constitución y la Instrucción Cívica. Así mismo, se fomentarán prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación ciudadana. El Estado divulgará la Constitución.

La escuela no es el único espacio en la formación ciudadana. La familia, el barrio, los medios de comunicación y muchos otros espacios de socialización también tienen que cumplir un papel fundamental. Sin embargo, “la escuela es uno de los espacios más privilegiados para la formación ciudadana. En primer lugar, el propósito fundamental de la escuela es la formación. En segundo lugar, la escuela es una pequeña sociedad y como tal presenta muchas oportunidades para el aprendizaje y la práctica de la vida ciudadana”.(Chaux, LLeras, & Velázquez, 2004, p. 10)

A su vez, en el informe Delors (1996) se plantea que es en la escuela el espacio donde debe iniciarse la educación para una ciudadanía consciente y activa, que responda a las exigencias de la época y a sus múltiples retos. Por su

parte, Martínez Bonafé y cols. (2003) opinan: “La trascendencia de la ciudadanía para la educación reside, básicamente, en la presencia del discurso y los valores que se concitan en torno a aquélla para encontrarle sentido y dirección a lo que hacemos cuando educamos”.(Ciudadanía, poder y educación, p. 11)

En los Lineamientos Curriculares en Constitución Política y Democracia (1998) se abordan tres ejes, los cuales soportan la formación ciudadana en el marco de la Constitución de 1991: 1) El desarrollo de una subjetividad para la democracia; 2) el aporte en la construcción de una cultura política para la democracia y 3) el conocimiento de las instituciones y la dinámica política. Y además, proponen la construcción de la democracia como: “[...] una empresa que a todos compete y a todos compromete, el aporte específico de la escuela consiste en sentar los cimientos de una ciudadanía a la que la vida pública habrá de consolidar por fuera de las aulas. Será fuera de ellas, por lo demás, donde la ciudadanía alcance su cabal expresión” (p. 14)

Ahora, la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, es un complemento para el proceso de formación en ciudadanía, como lo evidencia en su artículo primero. “*Artículo 1º.* Objeto de la ley. 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”. En este mismo sentido, los Lineamientos en Educación Ética y valores Humanos (1998) señalan que:

La educación debe comprometerse con llevar al seno del escuela el debate ético que ha recuperado una gran actualidad, para indagar por el tipo de ciudadanos y de proyecto ético que quiere ayudar a formar, en el proceso de construcción de una sociedad civil fuerte y organizada, cimentada en los valores de la democracia, la justicia, la solidaridad, la paz, el respeto por el medio ambiente, el respeto por los derechos humanos y el desarrollo de los seres humanos, como mínimos para asegurar la convivencia democrática. (MEN, 1998, p. 39)

Siguiendo esta línea, los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas (2001) centran su interés en el desarrollo de habilidades que hacen posible que el ciudadano actúe, de manera constructiva, en la sociedad democrática, de igual manera, en hacer realidad la sociedad que se visiona en la Constitución Política de 1991:

Las competencias ciudadanas se enmarcan en la perspectiva de derechos y brindan herramientas básicas para que cada persona pueda respetar, defender y promover los derechos fundamentales, relacionándolos con las situaciones de la vida cotidiana en las que éstos pueden ser vulnerados, tanto por las propias acciones, como por las acciones de otros. En esas situaciones, las competencias ciudadanas representan las habilidades y los conocimientos necesarios para construir convivencia, participar democráticamente y valorar el pluralismo.(MEN, 2001, p. 6)

Entonces, el MEN establece, dentro de sus estándares, unos grupos de competencias ciudadanas: convivencia y paz, participación y responsabilidad democrática, pluralidad, identidad y valoración de las diferencias; cada grupo representa una dimensión fundamental para el ejercicio de la ciudadanía y contribuye a la promoción, el respeto y la defensa de los derechos humanos presentes en la Constitución. A su vez, propone tipos de competencias ciudadanas: competencias cognitivas, emocionales, comunicativas e integradoras. Y aseguran que: “Debido a que las competencias ciudadanas tienen tanto que ver con la vida, hay habilidades que nunca terminamos de ejercitar”(MEN, 2001, p. 14). Por eso, muchos estándares se repiten desde primero a undécimo, aumentando el grado de complejidad y profundización.

Así cómo es posible desarrollar habilidades para expresarse, a través de diversos lenguajes o para resolver problemas matemáticos, se puede desarrollar habilidades específicas para el ejercicio de la ciudadanía. En este sentido, la educación en la escuela no debe limitarse sólo a la transmisión de conocimientos, sino a la formación de actitudes básicas frente a la vida y al desarrollo de competencias necesarias, para que esas actitudes integradas con los conocimientos se pongan en juego, se ejerciten y se apliquen, lo que significa,

tener la capacidad de hacer algo con el conocimiento adquirido. “Ser competente significa saber y saber hacer. La competencia implica poder usar el conocimiento en la realización de acciones o productos (ya sean abstractos o concretos)”(MEN, 2001, p. 7)

El concepto de ciudadanía está estrechamente ligado a los regímenes democráticos, a la constitución de normas y procedimientos que enmarcan la vida cívica. Al indagar sobre sus orígenes remite a la Grecia clásica y a la visión aristotélica de la política, en la cual los hombres sólo adquieren un potencial completo de sus vidas por medio de su participación en los asuntos de la polis. “La idea de ciudadanía es un idea clásica, que se remonta en el tiempo a la Atenas del siglo V y IV antes de Cristo y a la Roma del siglo III a. J. C. hasta el I de nuestra era. Ya en estos siglos aparecen dos conceptos de ciudadanía que originan a su vez dos tradiciones: la tradición política, propia del polités griego y la tradición jurídica del civis latino.”(Cortina, 1997, p. 43). Por tanto, no sería posible pensar el concepto de ciudadanía al margen de la tradición que le dio origen; este concepto está cargado de historia e imbuido de la tradición clásica que le dotó de sentido.

El tema de ciudadanía ha suscitado una atención extraordinaria en todo el mundo; es un concepto complejo en términos de teoría y de práctica, lo que ha provocado, a partir de su estudio, el surgimiento de diversas concepciones. Heater (2007) afirma que de todos los estudiosos que han propuesto ciertos modelos de ciudadanía, el más famoso o influyente de todos ellos es T. H. Marshall. Por su parte, Cortina (1997) asegura que la noción de ciudadanía de Marshall se ha convertido, en nuestros días, en una noción canónica.

La ciudadanía es un status que se otorga a los que son miembros de pleno derecho de una comunidad. Todos los que poseen ese status son iguales en lo que se refiere a los derechos y deberes que implica. No hay principio universal que determine cuáles deben ser estos derechos y deberes, pero las sociedades donde la ciudadanía es una institución en desarrollo crean una imagen de la ciudadanía ideal en relación con la cual puede medirse el éxito y hacia la cual pueden dirigirse las aspiraciones. (Marshall, 1997, pp. 312-313)

Así mismo Marshall (1949), en su serie de conferencias, plantea tres formas de ciudadanía: civil (igualdad ante la ley), política (el voto) y social (el estado de bienestar), formas éstas que, desde su punto de vista, se desarrollaron históricamente en este orden. La posición tripartita de este autor ha generado controversia desde diferentes perspectivas. Por su parte, Giddens sostiene que: “Los derechos civiles y políticos están imbricados entre sí y que no se pueden deslindar [...] los derechos civiles son heterogéneos. No se pueden equiparar los derechos civiles del capitalista con los de los trabajadores [...] Giddens prefiere llamarlos ‘derechos civiles económicos’” En (Noya, 1997, p. 271)

Por otro lado, Valderrama (2007) expresa que el concepto de Marshall es insuficiente para afrontar las nuevas configuraciones de la política y de la actuación pública, y en consecuencia, se necesita nuevas gramáticas de la ciudadanía que permitan entenderla como una práctica, como un ejercicio, y asumir, en primer lugar, la idea de un sujeto activo capaz de construir su propia biografía. Heater (2007) sugiere que no debemos olvidar que el estudio de Marshall es bastante limitado, pues se ciñe, exclusivamente, al panorama inglés; sin embargo, también afirma que: “A pesar de las reservas obvias a la hora de hacer generalizaciones a partir de unas conferencias sin demasiadas ambiciones, la idea básica de una formación tripartita de los derechos del ciudadano sigue siendo de mucha utilidad”. (p. 15)

Ahora bien, como se mencionó inicialmente, el concepto de ciudadanía ha despertado una atención extraordinaria desde hace algunas décadas: “Con la llegada de los años noventa, y debido a las tensiones propias de esta última década, las cuales han obligado no sólo a redefinir la importancia y el valor del sentimiento de pertenencia a una comunidad, sino a reelaborar, a la luz de los retos que las sociedades multiculturales están planteando, la noción misma de ciudadano e identidad cívica, el centro de las discusiones en la teoría y la filosofía política puede decirse que están girando en torno al concepto de *ciudadanía*”.(Bárcena, 1997, p. 150)

Son varios los autores que han abordado el concepto de ciudadanía, lo que ha provocado la aparición de muchos modelos diferentes, entre los cuales se encuentran: ciudadanía republicana, ciudadanía liberal, ciudadanía comunitarista o también denominadas concepciones clásicas de ciudadanía. Ahora bien, Adela Cortina, entre otros autores, es una de las grandes exponentes en el campo y presenta en su libro, *Ciudadanos del mundo (1997)*, unos nuevos modelos de ciudadanía: ciudadanía política, social, económica civil, intercultural.

Por su parte, Martha Nussbaum (2010) enfoca su posición de la “ciudadanía mundial” hacia la educación y retoma que Dewey también propuso una educación orientada a la ciudadanía mundial desde los primeros días de escolarización. Así mismo, que la educación para la ciudadanía mundial debe formar parte de un módulo del diseño curricular y propone: “La educación para la ciudadanía mundial es un tema amplio y complejo que debe abarcar los aportes de la historia, la geografía, el estudio interdisciplinario de la cultura, la historia de los sistemas jurídicos y políticos y el estudio de la religión, todo ello en mutua interacción y complejidad creciente conforme va aumentando la madurez de los alumnos”.(p. 122)

No obstante, lo que se pretende en este apartado es retomar las distintas concepciones de ciudadanía que giran en torno a esos nuevos modelos.

Como concepto, la ciudadanía es definible y delimitable, en principio. Pero como concepto esencialmente controvertible –según veremos- la definición del término que nos ocupa no tiene fácil cabida en una estipulación teórica acabada y concreta. Se trata, como hemos visto, de un concepto genuinamente dinámico, exigido de contraste intersubjetivo, socio-históricamente contextualizado y, en fin, múltiple. La ciudadanía se nos aparece como un concepto múltiple, tan sólo abarcable teóricamente en el marco de un proceso dinámico de discusión racional, crítica e intersubjetiva. (Bárcena, 1997, p. 76)

El pertenecer a un Estado-nación es uno de los aspectos que se relaciona con la ciudadanía. “En su sentido principal y básico, la ciudadanía todavía conlleva a

vivir en una nación-estado y tener un compromiso con ella, con los derechos y obligaciones pertinentes en este sistema particular. Pero, además, se espera que el ciudadano participe de alguna manera en la cultura que está generalmente asumida como la propia de la comunidad”(Heater, 2007, p. 262). Al respecto, Carracedo (2000) expone que: “Por ciudadanía se entiende habitualmente el reconocimiento por parte del estado a los individuos que lo integran del derecho al disfrute de las libertades fundamentales, en especial de los derechos civiles y políticos”. (p. 10)

Sin embargo, pertenecer a un Estado no necesariamente implica ejercer la ciudadanía: “Ser titular de derechos, vivir en un régimen que se declara democrático, respetar en general las normas y las leyes de la Constitución Política, tener edad para votar en elecciones parlamentarias, son condiciones formales para la ciudadanía, pero no garantizan su ejercicio.” (Ruiz & Chaux, 2005, p. 16). Así las cosas, al hablar de ciudadanía podría pensarse en una relación política entre un sujeto y una comunidad política; es este vínculo el que permite constituir una identidad.

La ciudadanía es la condición política que nos permite participar en la definición de nuestro propio destino, es algo que o bien se acata o bien se ejerce. Acatar la ciudadanía significa, al menos, tener conciencia de que se hace parte de un orden social e institucional que se encuentra regido por normas de convivencia que nos cobijan a todos, como individuos y como parte de los grupos sociales específicos con los que podemos o no identificarnos. (Ruiz & Chaux, 2005, pp. 15-16)

En este orden de ideas, “La ciudadanía, como toda propiedad, es el resultado de un quehacer, la ganancia de un proceso que empieza con la educación formal (escuela) e informal (familia, amigos, medios de comunicación, ambiente social). Porque se aprende a ser ciudadano, como a tantas otras cosas, pero no por la repetición de la ley ajena y por el látigo, sino llegando al más profundo ser sí mismo”.(Cortina, 1997, pp. 37-38) También, hablar de ciudadanía conlleva a pensar en la continua evolución y cambios de la sociedad: “Habíamos dicho también que estaban surgiendo ‘nuevas gramáticas’ de la ciudadanía en la medida

en que el concepto –y ejercicio- clásico de ella no nos servía para entender ni orientar los procesos contemporáneos de las sociedades, ni para afrontar el reto de lo que hoy significa vivir juntos en el complejo mosaico de la sociedad globalizada”.(Valderrama H, 2007, p. 185)

Feizi Milani afirma: “Ciudadanía es una actitud de vida proactiva que busca mejorar las condiciones de vida propias y de la colectividad. Esta postura significa algo más que votar y luchar por sus derechos, es también asumir sus responsabilidades y deberes. En ese sentido, un ciudadano es una persona consciente de ser parte de un todo y de que el beneficio al colectivo siempre repercute en el individuo, que tiene el compromiso de contribuir a la mejoría de la sociedad.” En(Ferro & Trejos, 2005, p. 13). Por tanto, un ciudadano trasciende su dimensión jurídica y política para establecer su dimensión social.

Antanas Mockus (2004) afirma que “La ciudadanía es un mínimo de humanidad compartida”, y expresa que el núcleo central para ser ciudadano es pensar en el otro, así como emprender acciones colectivas en torno a objetivos y tareas de interés común. A modo de cierre, “Un concepto pleno de ciudadanía integra un status legal (un conjunto de derechos), un status moral (un conjunto de responsabilidades) y también una identidad, por la que una persona se sabe y siente perteneciente a una sociedad” (Cortina, 1997, p. 177)

3.2.3. Ciudadano ideal

Por ser el ideal de ciudadano parte del interés investigativo, se hace necesario ubicar los referentes que respaldan la mirada o enfoque que se le otorga a dicho asunto para este caso. Por tanto, son Durkheim, Camps y Cortina quienes proporcionan, con sus postulados, elementos clave para tal fin. Estos autores muestran similitudes en sus apreciaciones teóricas; sin embargo, es Cortina quien representa, a nuestro modo de ver, el referente más significativo.

Durkheim (1974), Cortina (1997) y Camps (2001) coinciden en afirmar que cada sociedad forja una visión anticipada del ideal de hombre, que gira, en gran

parte, en torno a lo moral, y que pretende ser el mismo para todos los ciudadanos. Por tanto, la concepción de un ciudadano ideal se contempla en relación con la proyección de ciertas actitudes, valores y virtudes para lograr una construcción social. Al respecto, Camps (2001) postula que: “el individuo es una realidad social y sus actuaciones son asimismo una construcción social”. (p. 118)

Por su parte Adela Cortina (1997), en su libro *Ciudadanos del mundo*, retoma lo que para ella representa una pregunta clásica que continúa abierta en nuestros días, y es la siguiente: “¿qué es una vida digna de ser vivida?, a lo que responde: “[...] la del ciudadano que participa activamente en la legislación y administración de una buena polis, deliberando junto con sus conciudadanos sobre qué es para ella lo justo y lo injusto, porque todos ellos son capaces de palabra y, en consecuencia, de socialidad” (p. 46)

A lo anterior aclara que la socialidad es capacidad de convivencia, de participación en la que los ciudadanos pueden desarrollar sus cualidades y adquirir virtudes. En relación con la deliberación, Camps (2001) expone que es ésta el procedimiento en el que se fundamenta la elección moral que discurre sobre los medios y no sobre los fines, y añade que solo en la deliberación y el diálogo se legitiman las decisiones colectivas.

Ahora, las virtudes, según Cortina, o actitudes, sentimientos o elecciones morales, según Camps, se adquieren socialmente con la práctica, el ejemplo y la experiencia. “A ser ciudadano se aprende como a casi todo” (Cortina, 1997, p. 219). Es por esto que el ciudadano ideal se concibe como aquél que delibera o toma decisiones, a partir de lo moral, es decir, de aquello que es socialmente aceptado. “No es posible decidir nada en un vacío social. Decidimos siempre en función de unos valores ya existentes, o en contra de esos valores”. (Camps, 2001, p. 119)

En este orden de ideas, las virtudes, actitudes, sentimientos o elecciones morales, apuntan directamente a los valores. Estos últimos representan para Cortina (1997): “componentes tan inevitables del mundo humano que resulta

imposible imaginar una vida sin ellos”. (p. 218) Así mismo, puntualiza en los valores morales como integradores de los demás valores y determina unos valores propios del ciudadano: solidaridad, consenso, justicia, reflexión, respeto, unión, democracia, inclusión, mediación, comunicación y trasmisión cultural.

Para terminar, los autores mencionados muestran, en conjunto, cómo cada sociedad, de manera colectiva, instaura e interioriza unos valores propios para su época, en relación con sus ideales. Entonces, se deduce que el ciudadano ideal se relaciona directamente con los valores, debido a que éstos representan o idealizan lo que se pretende ser en la realidad, a partir de la configuración de ideas, actitudes y comportamientos de los ciudadanos.

3.2.4. Básica Primaria

En el Diccionario de las Ciencias de la Educación, se define la Educación Básica como aquella que proporciona el contenido mínimo fundamental de conocimientos, valores, actitudes y de saber hacer, de los que nadie debe carecer para su propia autorrealización, en su condición de individuo e integrante de la sociedad a la que pertenece. Se puede decir entonces, que la Educación Básica es la educación más importante que una persona recibe, ya que es aquella la que le permite obtener los conocimientos elementales, a partir de los cuales puede profundizar su sentido intelectual y racional.

La Educación Básica Primaria, tal como lo dice su nombre, hace referencia a un tipo de educación que ha sido considerada como la más importante, la principal, a partir de la cual se construyen las bases para una educación más compleja como la secundaria, la media o incluso la universitaria. Sin ella, la Básica Primaria, es difícil que una persona pueda adquirir los conocimientos que se imparten en los dos últimos ciclos de educación. Por tanto, ésta es obligatoria y universal, y se establece en torno a los conocimientos que son considerados más elementales y necesarios.

En la Educación Básica Primaria, los niños, alrededor de seis y doce años, aprenden a leer y escribir, así como a realizar las operaciones matemáticas básicas. Se considera que a partir de esta combinación primaria de conocimientos, la persona puede comenzar a comunicarse mucho mejor con el resto de la sociedad, también a desarrollar sus capacidades intelectuales y lógicas. Además de otorgarles este tipo de conocimientos básicos, la educación primaria es el principal espacio de socialización para el ser humano, ya que retira al niño del ámbito de la familia y le permite interactuar con una sus pares, con los cuales puede encontrar muchas más cosas en común y con los que debe convivir siguiendo las reglas de una sociedad ordenada y organizada.

La educación, a lo largo de la historia, ha sido en las naciones uno de los instrumentos más importantes para la transmisión y universalización del conocimiento, de los valores, las costumbres, las formas de actuar y de ver el mundo. Así mismo, como instrumento para reducir la pobreza y la inequidad y para construir sociedades democráticas. “Es además el principal activo social por cuanto es la forma como el conocimiento se transmite, se recrea y se utiliza para desarrollar de forma continua las condiciones de bienestar social, económico y cultural de los pueblos”. (PNUD, 2005, p. 63)

Una de las principales políticas del Estado, a lo largo del último siglo, ha sido la erradicación del analfabetismo, el logro de la cobertura en Educación Básica y el mejoramiento de la calidad. A finales del siglo XIX, la ley estableció como imperativo un mínimo de cinco grados de escolaridad. En la década de los setenta, la Educación Básica fue redefinida en nueve grados y se planteó la conveniencia de la Educación Preescolar. De esta época data una serie de intentos por mejorar la calidad; en particular, mediante la transformación de la educación primaria y la secundaria, a través de estrategias de capacitación y perfeccionamiento de los docentes, renovación curricular y producción masiva de materiales y medios educativos (Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo, 1995)

En la década de los noventa, del mismo siglo, se reconoce aún más la importancia estratégica de la educación para lograr la competitividad nacional y el mejoramiento de las condiciones de vida de la población. Es entonces cuando comienza un proceso de reforma educativa con la promulgación de la Constitución política de 1991, la cual define la educación, en su artículo 67, como un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social: con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica y a los demás bienes y valores de la cultura.

En la Constitución también se establece la obligatoriedad de la educación, entre los 5 y los 15 años de edad, comprendiendo como mínimo un año de Preescolar y nueve de Educación Básica; continuó con la ley 30 de 1992 que regula la Educación Superior, le prosiguió la Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación que regula la educación formal, y la divide en los siguientes niveles: Preescolar, Básica, que comprende dos ciclos (Primaria y Secundaria), y Media. Así las cosas, La Ley General de Educación en su artículo 19 contempla:

ARTÍCULO 19. DEFINICIÓN Y DURACIÓN. La educación básica obligatoria corresponde a la identificada en el artículo 356 de la Constitución Política como educación primaria y secundaria; comprende nueve (9) grados y se estructurará en torno a un currículo común, conformado por las áreas fundamentales del conocimiento y de la actividad humana. (MEN, 1994)

De igual manera, La Ley 115 plantea, para la Básica, unos objetivos generales, así como unos objetivos específicos, tanto para la Primaria como para la Secundaria. En este orden de ideas, en su artículo 21 formula unos objetivos específicos para la Educación Básica en el ciclo de Primaria, de los cuales algunos proponen: la formación de los valores fundamentales para la convivencia; el desarrollo de las habilidades comunicativas básicas (leer, escribir, escuchar, hablar); el desarrollo de la capacidad para apreciar y utilizar la lengua como medio de expresión estética; el desarrollo de los conocimientos matemáticos necesarios; la comprensión básica del medio físico, social y cultural en el nivel local, nacional y universal; la valoración de la higiene y la salud del propio cuerpo y la formación

para la protección de la naturaleza y el ambiente; la formación para la participación y organización infantil; el desarrollo de valores civiles, éticos y morales de organización social y de convivencia humana; la formación artística mediante la expresión corporal; la representación, la música, la plástica y la literatura; la iniciación en el conocimiento de la Constitución Política y la adquisición de habilidades para desempeñarse con autonomía en la sociedad.

3.2.5. Lengua Castellana - Lenguaje

Dentro de las reformas políticas de desarrollo del gobierno (1974-1978) se impulsó la renovación curricular en Colombia, la cual respondió a preocupaciones políticas, sociales y pedagógicas de la Educación Primaria y Secundaria. Durante este periodo, se propone la estructuración y el desarrollo del Programa Nacional de Mejoramiento Cualitativo de la Educación, se instituye la reestructuración del Ministerio de Educación Nacional, mediante el decreto Ley 088 de 1976. Así mismo, se concretan, a través del decreto 1419 de 1978, las normas reglamentarias y orientaciones básicas para la administración curricular en los niveles de Educación Preescolar, Básica (Primaria y Secundaria), Media Vocacional e Intermedia Profesional.

Ahora bien, en el decreto 1002 de 1984, por el cual se establece el Plan de Estudios para la Educación Preescolar, Básica (Primaria y Secundaria) y Media Vocacional de la Educación Formal Colombiana, en su capítulo II establece que las áreas de formación se clasifican en: comunes, las que ofrecen formación general a todos los alumnos en la Educación Básica y Media Vocacional, y propias, las que contribuyen a orientar al alumno hacia una formación específica en alguna modalidad de la Educación Media Vocacional. En este sentido, el área de Español y Literatura, en la Básica Primaria, se ubica dentro de las áreas comunes.

En el marco de los programas curriculares del área de español y literatura, se dio importancia a la lengua y a sus diversas manifestaciones y a la literatura, como

la expresión más elevada de la lengua, por tanto, como componente constitutivo del currículo.

Ahora bien, el área de español y literatura, según el marco general de los programas curriculares, se ocupa de la lengua y sus diversas manifestaciones. El español, como asignatura, es el conjunto de disciplinas teórico-prácticas tendientes al conocimiento, perfeccionamiento y buen uso de la lengua materna. También, la literatura, como asignatura, es una disciplina que se estudia con base en la teoría, en las obras, en las formas y en los movimientos de la obra literaria y proporciona las bases para su creación. (Montero & Herrera Escalante, 2010, p. 27)

En la década del noventa, a partir de la Ley General de Educación, se concentra la enseñanza del español o de la lengua castellana en el sentido de la concepción lingüística de competencia, de aprendizaje, de desarrollo y de formación de habilidades comunicativas. Entonces, la literatura queda inmersa dentro de los Lineamientos Curriculares del Lenguaje, ya no como componente del español, sino como un eje curricular de los estándares básicos. Ahora bien, en los LT de Lengua Castellana prevalecen las lecturas literarias como soporte para el desarrollo de las habilidades comunicativas.

La Ley General de Educación de 1994, en su artículo 23, establece las áreas obligatorias y fundamentales del conocimiento para el logro de los objetivos de la Educación Básica. Dentro de este grupo se encuentra el área de Humanidades, que comprende Lengua Castellana e Idiomas Extranjeros. La primera, es también denominada, en los Lineamientos Curriculares y Los Estándares de Educación, como Lenguaje. La importancia del Lenguaje radica en el fortalecimiento de la construcción de la comunicación significativa y por ende, del alcance de los objetivos y fines de la educación. La fundamentación teórica de los lineamientos Curriculares en Lengua Castellana plantea que:

Es necesario superar la concepción del lenguaje como un simple instrumento de la comunicación. En efecto, el lenguaje es mucho más que una herramienta que sirve para transmitir una información, ya que éste permite al hombre transformar su experiencia de la realidad natural y social en sentido y conocimiento comunicable. En

esta medida, el lenguaje se transforma en un sistema de elaboración y producción de la significación. (MEN, 1998, pp. 115-116)

Entonces, la concepción de lenguaje, que se plantea desde los Lineamientos, tiene una orientación hacia la construcción de la significación, a través de los múltiples códigos y formas de simbolizar; significación que se da en complejos procesos históricos, sociales y culturales en los cuales se constituyen los sujetos en, y desde el lenguaje. “En la constitución del sujeto, el lenguaje adquiere una importancia vital, pues un individuo se convierte en parte de la cultura debido al proceso de significación colectiva del mundo que hace con éste. Desde esta óptica, el lenguaje no sólo se asume como medio de expresión, sino como constituyente esencial del conocimiento, en cuanto espacio donde ocurre la significación”.(MEN, 2003, p. 45)

“El lenguaje se constituye en una capacidad esencial del ser humano, la cual se caracteriza por poseer un doble valor: uno, subjetivo, y otro, social, resultante de asumir al ser humano desde una doble perspectiva: la individual y la social”.(MEN, 2006, p. 18). Como valor subjetivo, el lenguaje permite al ser humano, como individuo, tomar posesión de la realidad y tomar conciencia de sí mismo; como valor social, se torna en eje y sustento de las relaciones sociales, es decir, construir espacios conjuntos y acceder a todos los ámbitos de la vida social y cultural.

Ahora bien, estos valores del lenguaje se encuentran íntimamente ligados y le otorgan un carácter transversal que influye en la vida del individuo y de la sociedad. Así las cosas, “Es a través del lenguaje que se configura el universo simbólico y cultural de cada sujeto –claro está que en relación e interacción con otros sujetos culturales–; pero esa característica de reconocimiento del proceso a través del cual el sujeto llena el mundo de significados y a la vez configura su lugar en el mundo, nos parece central”.(MEN, 1998, p. 47)

El lenguaje, como se ha planteado, forma parte de las características que definen al ser humano como especie única. Siguiendo esta línea, una de las

funciones primordiales de la formación en lenguaje es aportar al desarrollo de cuatro habilidades básicas (leer, escribir, hablar, escuchar); así mismo, a la construcción del sentido en los actos de comunicación. La Ley General de Educación, en sus artículos 20 y 21, estipula la necesidad de desarrollar las habilidades comunicativas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente en lengua castellana, así como el fomento de la afición por la lectura. De igual manera, en su artículo 22 enfatiza en el desarrollo de la capacidad para comprender textos y expresar correctamente mensajes complejos, orales y escritos en lengua castellana.

De acuerdo con la Ley 115 de 1994 y con los Lineamientos Curriculares en Lengua Castellana, lo que se pretende es fortalecer la construcción de la comunicación significativa. Así las cosas, los Estándares de Lenguaje pretenden que los estudiantes aprendan a usar el lenguaje para: expresarse con autonomía, comunicarse efectivamente, saber relacionarse con los demás y desarrollar el pensamiento. Es por esto que los estándares han sido definidos por ciclos de grado y se han organizado a partir de cinco aspectos: producción de textos, comprensión de textos, literatura como abordaje de la perspectiva estética del lenguaje, otros sistemas simbólicos y ética de la comunicación.

En consecuencia, los estándares buscan, a través de procesos y subprocesos, el fortalecimiento de competencias del lenguaje acordes con los diferentes momentos y rasgos del desarrollo del niño y del adolescente. Por lo tanto, la secuencia por ciclos es: tercero, quinto, séptimo, noveno y undécimo grado. Ahora bien, en los procesos y subprocesos de quinto grado:

Se mantiene el uso del lenguaje verbal, pero se incursiona en procesos que conducen al conocimiento y manejo de algunas categorías gramaticales en producción y comprensión de textos. Se afianza la utilización de su vocabulario en diferentes contextos. Se analizan los medios de comunicación y las formas de usos de su información. En literatura, se hace énfasis en el acercamiento a las diferentes formas de producción literaria y de sus rasgos característicos. En lenguajes no verbales, se analizan sistemas simbólicos diferentes a la lengua y la literatura para

entender su funcionamiento comunicativo. Las actividades cognitivas prioritarias están centradas en comprensión, organización de ideas, selección y clasificación, comparación e inferencia. (MEN, 2003, pág. 25)

Por su parte, los Lineamientos en Lengua Castellana proponen, además de las cuatro habilidades comunicativas, unas competencias asociadas con el campo del lenguaje o los procesos de significación y comunicación; y definen las competencias como “las capacidades con que un sujeto cuenta para”. Dichas competencias son: competencia gramatical o sintáctica, competencia textual, competencia semántica, competencia pragmática o socio cultural, competencia enciclopédica, competencia literaria y competencia poética.

Estas competencias y habilidades se fortalecen intencionalmente a través de las diferentes prácticas pedagógicas del aula de clases. Por ejemplo, la manera como se argumenta, la forma como se exponen las ideas, los modos como se discute o se describe, la función que se asigna a la escritura, a la toma de apuntes, la función de la lectura, entre muchos otros, son espacios en los que se ponen en juego estas competencias y habilidades. (MEN, 1998)

Para el fortalecimiento de las competencias y habilidades en el campo del lenguaje se definen cinco ejes, desde los cuales se pensaron los indicadores de logros, que a su vez, sirven como referente del trabajo curricular. Ahora bien, la competencia literaria, tal como lo plantea los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana, es entendida como: “la capacidad de poner en juego los procesos de lectura y escritura, un saber literario surgido de la experiencia de la lectura y análisis de las obras mismas, y del conocimiento directo de un número significativo de éstas”.(MEN, 1998, p. 51)

En este sentido, el eje que enfatiza en la competencia literaria es el referido a los procesos culturales y estéticos asociados al lenguaje: el papel de la literatura. Es así como este eje contribuye a que: “el estudiante conozca textos literarios y analice en ellos la simbolización de la cultura, la convergencia de diversas manifestaciones humanas y el testimonio de la historia de la humanidad. Todo

esto visto desde una perspectiva estética, histórica y sociológica, y de análisis simbólico de la obra literaria”.(MEN, 2003, p. 54)

En este orden de ideas, el estudio de la literatura manifiesta tres estudios fundamentales: la literatura como representación de la (s) culturas (s) y suscitación de lo estético; como lugar de convergencia de las manifestaciones humanas, de la ciencia y de las otras áreas; y como ámbito testimonial en el que se identifican tendencias, rasgos de la oralidad, momentos históricos, autores y obras.

Por tanto, se requiere abordar la obra literaria en la escuela, de tal manera 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: “La formación en literatura busca también convertir el goce literario en objeto de comunicación pedagógica para incidir en el desarrollo de competencias relacionadas con lo estético, lo emocional, lo cultural, lo ideológico, lo cognitivo y lo pragmático”. (MEN, 2006, pp. 25-26)

Se hace referencia entonces, al estudio de la literatura no como cúmulo de información general: períodos, movimientos, datos biográficos, etcétera, sino como experiencia de lectura y de desarrollo de la argumentación crítica. Sábato y Arreola, en los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana, coinciden en afirmar:

Es que no se puede pretender ‘enseñar’ literatura, ni se puede aprenderla, a partir de listados de nombres y taxonomías periodizantes; no es posible la recepción literaria si no hay procesos de interpretación, es decir, si no hay lectura de las obras mismas. El problema no es tanto de la cantidad de libros que los muchachos tendrían que leer [...] sino de la posibilidad de evidenciar el asombro en el reconocimiento de lo que somos, con la lectura crítica de unas cuantas obras. (MEN, 1998, p. 25)

Desde esta perspectiva, puede hablarse entonces, de una literatura pedagogizada, que busque desarrollar en el estudiante, el gusto por la lectura, la capacidad de formular juicios sustentados acerca de los textos, esto es,

interpretarlos y valorarlos en su verdadera dimensión, para poder así reinterpretar el mundo y, de paso, construir sentidos transformadores de todas las realidades abordadas. Entonces, la pedagogía de la literatura obedece a:

La necesidad de consolidar una tradición lectora en las y los estudiantes a través de la generación de procesos sistemáticos que aporten al desarrollo del gusto por la lectura, es decir, al placer de leer poemas, novelas, cuentos y otros productos de la creación literaria que llenen de significado la experiencia vital de los estudiantes y que, por otra parte, les permitan enriquecer su dimensión humana, su visión de mundo y su concepción social a través de la expresión propia, potenciada por la estética del lenguaje. (MEN, 2006, p. 25)

3.2.6. Lectura Literaria

La lectura es un acto comunicativo, una actividad propia del lenguaje, y a su vez, de conocimiento. Así lo expresa Freire: “El acto de aprender a leer y escribir tiene que partir de una profunda comprensión del acto de leer la realidad, algo que los seres humanos hacen antes de leer las palabras... así podemos entender la lectura y la escritura como actos de conocimiento y de creación que no sólo permiten la interpretación de la realidad, sino que, ante todo, nos posibilitan transformarla”. Citado en: (Bustamante & Jurado, 1997, p. 133). Por su parte Daniel Pennac (1993) en su libro, “*Como una novela*”, expone que la lectura es un acto de creación permanente, y añade: “[...] la paradójica virtud de la lectura que consiste en abstraernos del mundo para encontrarle un sentido”.(p. 17)

En este sentido, la lectura permite enriquecer esquemas conceptuales, formas de ver y comprender el mundo, convirtiéndose en requisito esencial para el desarrollo cultural y científico de las personas. Los lineamientos curriculares en Lengua Castellana la definen como: “Leer es un proceso de construcción de significados a partir de la interacción entre el texto, el contexto y el lector”.(MEN, 1998, p. 72). De esta manera, el significado de lectura no estaría sólo en el texto, ni en el contexto, ni en el lector, sino que estaría en la interacción de estos tres elementos, ya que juntos posibilitan la comprensión.

Entonces, la comprensión en el proceso de lectura difiere de acuerdo con el contexto del sujeto lector: su experiencia previa, su nivel de desarrollo cognitivo, su situación emocional y su realidad interior, es decir, a partir de su singularidad. Ahora bien, “La lectura, por tanto, es un proceso socialmente cognitivo y lingüístico, porque está determinada por el pensamiento y el lenguaje, y no por la percepción y la motricidad”. (MEN, 1998, p. 73). Por otro lado, Cavallo & Chartier (1998) afirman que: “La lectura no es solamente una operación intelectual abstracta: es una puesta a prueba del cuerpo, la inscripción en un espacio, la relación consigo mismo o con los demás”.(pág. 15)

La lectura ha sido objeto de reflexión desde el momento mismo de su concepción. “Las reflexiones alrededor de lo que es la lectura son cada vez más intensas e inagotables. Si la lectura es interpretar y reinterpretar, entonces cabe reconocer que las preocupaciones teóricas sobre la lectura han existido siempre”.(Bustamante & Jurado, 1997, p. 86). Hablar del acto de la lectura implica retomar la historia, tal como lo hacen Cavallo & Chartier (1998) en su texto “*Historia de la lectura en el mundo occidental*”, en el que exponen los cambios fundamentales que han tenido lugar en la lectura: de la lectura silenciosa en la Grecia Antigua a las novedades introducidas por la imprenta y las revoluciones electrónicas del mundo actual.

A su vez, esta historia de la lectura muestra sus cambios determinantes, en los que se pasa de la lectura intensiva (por a la limitación en el número de textos que circulaban en la época) a la lectura extensiva, debido a la variedad de temas y géneros literarios. Además, los grupos lectores, que van de los cultos a los analfabetos, y la transformación de la lectura como práctica, al pasar de uso erudito al de prestigio, y luego, al de entretenimiento. De esta manera, en cada época predominan unos usos sobre otros, debido a los acontecimientos que marcan cada era y donde se generan códigos, competencias e intereses propios de cada comunidad y que las diferencia de otras:

En ningún otro lugar se repite la historia como en la historia de la lectura, donde cada nueva generación de lectores pasa por las mismas etapas de aprendizaje que sus predecesores. Pero algunas generaciones producen lectores con sus propias y urgentes necesidades particulares, las cuales propician cambios que se reflejan en las páginas de los nuevos textos que leen. (Cavallo & Chartier, 1998, pág. 156)

Hasta el siglo XVI la cultura se transmitió, sobre todo, por vía oral en la iglesia, la familia y en la sociedad en general. Sin embargo, desde este mismo siglo, los grupos dominantes de la cultura, y sobre todo los urbanos, hicieron del papel, el más eficiente instrumento de comunicación cultural. Antes existía el libro, pero el libro de las culturas antiguas era, ante todo, el libro sagrado (La Biblia o el Corán), que lo conocían, leían e interpretaban unos pocos y lo explicaban al pueblo. Son los griegos los que rompen con esta función enigmática de la escritura, y convierten el texto escrito en un complemento de algo, que también puede atribuirse a esta curiosa civilización: el diálogo como forma de búsqueda de la verdad y el conocimiento.

En el mundo clásico, en la Edad Media y hasta los siglos XVI y XVII, la lectura implícita, pero efectiva, de numerosos textos es una oralización, y sus 'lectores' son los oyentes de una voz lectora. Al estar esa lectura dirigida al oído tanto como a la vista, el texto juega con formas y fórmulas aptas para someter lo escrito a las exigencias propias del 'lucimiento' oral. (Cavallo & Chartier, 1998, pág. 15)

Así, el libro se vuelve instrumento de la razón y su lenguaje escrito va remplazando a la memoria de los rapsodas en la conservación y disfrute de la invención literaria. Entonces, éste deja de ser el libro sagrado para convertirse en literatura y en instrumento al acceso de todos. En estas condiciones, saber leer y escribir se convirtió en herramienta indispensable y en ideal del alfabetismo universal del hombre moderno, como sujeto inmerso en el mundo de la cultura, por lo menos, inicialmente, del que hacía parte de las élites que orientan y dirigen la sociedad.

Ahora bien, la lectura, como instrumento de educación, posibilita al sujeto la participación en el mundo político e incluso goce de oportunidades equánimes de ascenso social. Por tanto, “Preguntarse por la lectura es preguntarse por la circulación de la cultura en una sociedad, y también por la manera en que fluyen o no fluyen, están o no están, son otorgados o son negados los bienes materiales a los que esa cultura está ligada: los libros, los diarios, las revistas [...]”.(Montes, 1994, pág. 6)

Saber leer las instrucciones, los letreros, la publicidad de vehículos y almacenes, los textos de física o mecánica, los argumentos de los filósofos o las propagandas de los políticos, es algo que resulta esencial para el hombre. Sin embargo, leer un texto literario es la forma más rica de transmitir la herencia cultural, de aprender a manejarla, y de manejar, mediante la cultura, los propios impulsos y deseos, ya que “La literatura no sólo nos ofrece muchas más emociones, mucho más intensas, mucho más variadas y mucho más veloces que la vida ‘real’, sino que nos da también una pluralidad potencialmente infinita de versiones distintas del mundo.”(Larrosa, 1996, pág. 121). Estas características de la literatura obedecen a la naturaleza misma de su origen, la lírica.

[...] La literatura empezó como poesía, la cual formaba parte de la religión, como las invocaciones a los dioses o las rimas a las que se atribuían propiedades mágicas. La literatura tuvo su origen en la poesía que se recitaba y transmitía oralmente. Con frecuencia servía para fines mágicos más que corrientes y utilitarios. Incluso cuando la escritura se hizo más común, gran parte de la literatura que se conserva seguía tratando cuestiones relacionadas con la religión, tanto es así que podría decirse y creerse universalmente, que ‘En el principio era el verbo, y el verbo estaba con Dios, y el verbo era Dios’ durante milenios la lectura y la escritura fueron artes arcanas que conferían poderes y privilegios especiales. (Bettelheim, 1990, pág. 26)

Bien, la literatura es considerada como “[...] una multitud de lenguas y sublenguas que se incorporan a la vida amarga o gloriosa de un personaje, y que se incorporan a nuestra propia existencia por medio de la lectura, para que nuestra vida sea milagrosa, o llena de fantasmas. La literatura, dice Ernesto

Sábato, 'no es un pasatiempo ni una evasión, sino una forma-quizás la más completa y profunda- de examinar la condición humana'".(Valencia, 1986, p. 37). En adición, Barthes (1984) considera que la literatura toma a su cargo muchos saberes: "La literatura posee todas las características secundarias de la ciencia, es decir, todos los atributos que no la definen. Tiene los mismos contenidos que la ciencia, efectivamente, no hay una sola materia científica que, en un momento dado, no haya sido tratada por la literatura universal".(p. 14)

Por su parte, Borges (1998) expresa que: "[...] la literatura es también una forma de la alegría"(Borges oral, p. 19). De igual manera, Larrosa (1996) afirma que este tipo de lecturas desencadena diversidad de emociones y sensaciones, en adición, Valencia (1986) manifiesta: "El lenguaje literario con sus signos de palabras, es un evento de lo real y de lo imaginario, de la aventura, del trabajo, de lo asombroso, de lo natural, de lo cotidiano. La literatura puede hablar de lo inexistente y de lo real sensibilizado, de nuestras palabras, de nuestra presencia en el mundo configurando nuestro ser con las cosas".(Hacia una teoría de la lectura del texto literario, p. 35). En otras palabras, el lenguaje literario amplía la visión de la realidad del mundo que se habita a la vez que configura lo imaginario.

Entonces, el discurso literario tiene unas particularidades específicas que lo hace diferente a otros discursos, como por ejemplo, su naturaleza estética. "La función estética de la literatura no es algo accesorio, es fundamental, es la que permite ensanchar el conocimiento crítico del mundo y de sí mismo y su rescate debería constituir una de las metas prioritarias de la escuela, no solamente en su papel de formadora de lectores sino en el de formadora de hombres y mujeres libres y consientes".(Castrillón, 1998, pág. 12). Ahora bien, la literatura no sólo posee una finalidad estética y cognoscitiva, sino también, una finalidad moral:

El concepto primario de una cultura literaria, humanista, implica que el conocimiento de lo mejor que se ha escrito y pensado amplía y depura los recursos del espíritu humano. La literatura, formando el espíritu, puede educar para la acción humana. En toda la tradición humanista, al menos hasta principios de este siglo, la relación de la cultura literaria con la perfección moral del individuo y de la sociedad

ha sido evidente de por sí.[...]. En el estudio de la literatura, se dice, hay una fuerza moral que hay que saber localizar y canalizar. (Larrosa, 1996, págs. 61-62)

Esa fuerza moral, a la que hace referencia Larrosa (1996), ha permitido darle a la literatura un lugar importante en la educación, especialmente en la escuela, por tanto, asegura que esa fuerza moral, a través del estudio de la literatura, debe ser localizada y canalizada, es decir, “*una tutela pedagógica de la lectura*”, al respecto expresa: “La experiencia de la literatura está sometida a una finalidad moral, cognoscitiva, o puramente estética. Pero siempre a un proyecto que la limita o la canaliza. En este caso, la experiencia de la literatura es un medio para llegar a algo”. (Literatura, experiencia y formación, p. 65)

Bien, la importancia que se le da a la literatura en la educación radica, precisamente, en dos intencionalidades, en primer lugar, por su relación con la enseñanza de la lectura, un asunto significativo y trascendental de la escuela: “El hecho de que leer se aprenda leyendo, y la literatura sea uno de estos materiales de lectura, implica una relación necesaria entre escuela y literatura. Graciela Montes se refiere a esta relación afirmando que la literatura, *perteneciendo al orden del arte- y del juego-(...) está atravesada por la lectura y por la escritura, que son una cuestión central de la escuela.[...]*”. (Castrillón, 1998, pág. 11). Y en segundo lugar, porque dichas lecturas están investidas de una carga moral:

La literatura ha servido como instrumento de manipulación y de ejercicio de la autoridad por parte del adulto, en la medida en que se la utiliza para imponer una manera de ver y de entender el mundo (la verdad) y de construir valores para ‘estar en el mundo’ (la ética). Si bien las funciones cognoscitivas y éticas referidas a la literatura son fundamentales, éstas sólo son válidas en la medida en que no estén divorciadas de la estética. Mejor dicho es la función estética la que da validez a la ética y la que permite, sin manipular la sensibilidad del alumno, la construcción de conocimiento, la reflexión y el cuestionamiento de valores sociales e ideológicos. (Castrillón, 1998, pág. 13)

Las intencionalidades, mencionadas anteriormente, crean la necesidad de generar, en el ámbito escolar, una selección de textos y fragmentos literarios, enfocada a un público lector especial, en este caso, los estudiantes. Selección denominada por Bloom (1995) “canon literario”, en relación con los textos, y “florilegios”, Cavallo & Chartier (1998), en el caso de los fragmentos. Alrededor de la noción de canon literario, Bloom (1995) afirma, entre otras cosas, que es un concepto muy antiguo de origen religioso, y que significa la elección de libros por parte de las instituciones de enseñanza: “El canon, una palabra religiosa en su origen, se ha convertido en una elección entre textos que compiten para sobrevivir, ya se interprete esa elección como realizada por grupos sociales dominantes, instituciones educativas, tradiciones críticas [...]”. (pág. 30)

Entonces, el canon puede ser entendido desde lo establecido y relacionado con el concepto de norma, y con lo legitimado por las instituciones, los lectores o los escritores, para ser leído. De igual manera, los florilegios, extractos o compendios, traen consigo un pasado histórico, religioso y literario, ya que en la época medieval, la producción literaria no cesó de aumentar y fue preciso arbitrar diversos métodos de lectura más rápidos, que permitieran a los intelectuales adquirir el conocimiento de gran número de obras. Entonces:

Los medievales recurrían siempre a las auctoritates en sus propias composiciones literarias. Se trataba de frases, citas o pasajes extraídos de la Biblia, [...]. Para ayudar a la búsqueda de esos extractos se compusieron florilegios o compilaciones de textos destinados a ser memorizados [...] y le permitían al lector manejarse rápidamente en un manuscrito y localizar en él determinados extractos sin leerse el texto por entero. [...] En resumidas cuentas, que la utilidad prevaleció sobre el conocimiento. (Cavallo & Chartier, 1998, pág. 165)

En relación con los compendios o compilaciones, estos autores manifiestan que la selección de los extractos elegidos y la calidad de los pasajes transmitidos, dependía por entero del sentido común y la inteligencia del compilador. Entonces, las lecturas literarias de los libros de texto de Lengua Castellana son, en definitiva, florilegios o compendios de una selección de obras literarias que obedece a un

contexto histórico, político y social. Desde esta perspectiva, los textos literarios seleccionados o también denominada literatura infantil, específicamente para niños y jóvenes, constituyen el canon que habita en la escuela, o como lo plantea Colomer (1999) aquella literatura que, en su difusión social, ha demostrado su idoneidad para este público, aunque no se hubieran creado pensando en él. Por su parte, Bettelheim (1990) expone que:

[...] al niño debería enseñársele a leer partiendo de una 'selección de clásicos de la literatura', con el fin de que desde el mismo momento de empezar a leer el pequeño tenga una oportunidad de apreciar la literatura. La buena literatura tiene algo significativo que ofrecer a todos los lectores, cualquiera que sea su edad, aunque a niveles distintos de comprensión y apreciación. El niño que lea uno de los clásicos reflexionará sobre lo que el libro trata de decirle acerca de él mismo y de su mundo [...] lo que sí es seguro es que fomenta la mejor actitud posible para enfrentarse al mundo de la cultura, a saber: que se puede sacar aún más provecho de nuevas lecturas y del cultivo del intelecto, y que lo que está leyendo ahora le introduce en un camino que, siguiéndolo con constancia, aumentará indefinidamente sus conocimientos y su valor como persona. (pág. 31)

La carga moral que se inscribe en la diversidad de lecturas literarias seleccionadas para la educación escolar, ha permitido que algunos teóricos establezcan una relación directa entre la lectura de textos literarios y la transmisión de ideologías, valores, y por ende, la formación ciudadana, que de alguna forma sustentan una manera de ver el mundo, como lo expone Lluch (2003):

En el caso de la ideología y la literatura infantil y juvenil, hablaríamos de ideas, normas, valores, creencias, opiniones, prejuicios o actitudes próximas a la emotividad y creada a partir de los múltiples mecanismos que permite una narración. A partir de esta definición, afirmamos que todo relato transmite una determinada visión ideológica. Y en la literatura infantil y juvenil todavía más porque supone la relación con un niño, con el futuro miembro de una sociedad al que hay que instruir en los hábitos sociales, en las actitudes hacia la vida o hacia al resto de los miembros de la

sociedad donde se integrará o en las valoraciones que se debe tener sobre, por ejemplo, los padres o la violencia. (p. 33)

En concordancia con Lluch, Eco (1981) determina que: “El lector se aproxima al texto desde una perspectiva ideológica personal, que forma parte de su competencia, aunque él no sea consciente de ello. Aquí se trata más bien de ver [...] en qué medida un texto prevé un Lector Modelo dotado de determinada competencia ideológica”.(p. 120). Así mismo, expone que el destinatario extrae del texto lo que el texto no dice, sino que presupone, promete, entraña e implica lógicamente.

Ahora, Ruíz (2005) afirma que: “Tanto la literatura infantil como la literatura para adultos están llenas de situaciones conflictivas que bien aprovechadas son útiles para la formación de competencias ciudadanas”. (p. 94). Por otro lado, Nussbaum (2010) asegura que: “[...] los cuentos y relatos que se aprenden en la infancia funcionan luego como componentes muy importantes del mundo que habitamos en la adultez”.(p. 62)

En adición, el Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (Cerlalc), establece que: “La lectura permite a todos los ciudadanos cuestionar las decisiones que se toman con respecto a nuestro presente y futuro. Es una herramienta indispensable para el mejoramiento de la productividad de nuestras economías, que permite la creatividad artística y el conocimiento científico y tecnológico y contribuye a modificar comportamientos y a elevar niveles de conceptualización teórica”.(Cerlalc, 1992-1993, pág. 4)

Todo lo anterior se sintetiza con el aporte de Colomer (1999), quien al respecto asegura que: “No hay mejor documento que la literatura infantil para saber la forma en la que la sociedad desea verse a sí misma, ya que constituye un mensaje de los adultos a la infancia para contarle cómo debería ver el mundo. Por ello se habla de la literatura infantil y juvenil como de una *agencia educativa*, en el mismo sentido en el que lo son la familia y la escuela”.(p. 44)

4. Diseño Metodológico

En este capítulo se presenta, de manera específica, el soporte teórico que orienta y fundamenta esta investigación, así como cada uno de los elementos que la constituyen. Inicialmente, se inscribe el trabajo dentro de un enfoque investigativo; además, se describen las técnicas a utilizar. Luego, se contextualizan las editoriales y las instituciones educativas, como referente importante de los objetos de estudio: el libro de texto y las concepciones de los maestros. Seguidamente, se describe, de manera minuciosa, cada uno de los momentos del proceso metodológico y, para finalizar, se puntualiza en las categorías y tópicos establecidos, así como en aquellas categorías que emergen en el proceso.

4.1. Metodología de la Investigación

Esta investigación se inscribe dentro del paradigma cualitativo, se orienta a partir del enfoque hermenéutico crítico y se apoya en el análisis del discurso y en la entrevista semiestructurada, como técnicas de investigación. La investigación cualitativa es un paradigma de la investigación científica que abarca una variedad de concepciones o marcos de interpretación; en este sentido, (Grinell, 1997) expresa que: “El enfoque cualitativo, a veces referido como investigación naturalista, fenomenológica, interpretativa o etnográfica, es una especie de ‘paraguas’ en el cual se incluye una variedad de concepciones, visiones, técnicas y estudios no cuantitativos”. Citado en (Hernández Sampieri, Baptista Lucio, & Fernández Collado, 2006, p. 8)

De la misma manera, Goetz & Lecompte (1988) afirman que la investigación etnográfica se utiliza como una denominación condensada que denota las investigaciones conocidas como: etnografía, investigación cualitativa, estudios de caso, investigación de campo o investigación antropológica. “La investigación etnográfica tiene un carácter holista. Pretende construir descripciones de

fenómenos globales en sus diversos contextos y determinar, a partir de ellas, las complejas conexiones de causa y consecuencias que afectan al comportamiento y las creencias en relación con dichos fenómenos.”(Goetz & Lecompte, 1988, p. 29)

En torno a la investigación cualitativa, Tójar (2006) afirma que: “En investigación cualitativa se investiga para comprender e interpretar la realidad, los significados, las intenciones y para elaborar hipótesis de trabajo. También se investiga para transformar una determinada realidad social, o la de algunos grupos que viven en ella, para emancipar a individuos o para identificar potenciales de cambio individuales y cognitivos”. (p. 151). Además, puntualiza que comprender un fenómeno no es lo mismo que explicarlo.

Así mismo, el autor antes mencionado, expresa que la investigación cualitativa es, fundamentalmente, interpretativa, y que el sentido del fenómeno puede ser entendido de varios modos. “La interpretación busca el significado de lo manifiesto, de lo explícito de las acciones de las personas investigadas, pero también lo busca en lo encubierto, en lo implícito, lo que hay bajo esas acciones (emociones, intenciones, rituales irreflexivos...). Se investiga para interpretar, para poner de manifiesto lo que hay bajo las acciones, los pensamientos superficiales, en definitiva: para ser explícito lo implícito”.(Tójar, 2006, p. 152). De igual manera, plantea que el alcance final de los estudios cualitativos, muchas veces, consiste en comprender un fenómeno social complejo, y su función no está en medir las variables involucradas en dicho fenómeno, sino en entenderlo. En palabras de Tójar (2006): “Comprender un fenómeno no es lo mismo que explicarlo”. (p. 151)

En este orden de ideas, la presente investigación se inscribe dentro del paradigma cualitativo, en la medida en que su objetivo central apunta a la comprensión del ideal de ciudadano desde las lecturas literarias de los LT de Lengua Castellana de la básica primaria, y las concepciones y prácticas de los docentes de esta área. Desde esta perspectiva, es el enfoque hermenéutico crítico, el método que nos permitirá entender, interpretar y descubrir el sentido del objeto de estudio que aquí nos convoca.

Por tanto, es el análisis del discurso la herramienta metodológica que permitirá obtener los datos para un posterior análisis y comprensión del asunto. Además, la entrevista semiestructurada permitirá un acercamiento a las concepciones de algunos maestros en torno a las lecturas literarias, y su posible relación con la formación ciudadana. Entonces, la investigación, dentro de este marco cualitativo, se enfoca, principalmente, en el análisis del texto o discurso escrito procedente de las lecturas literarias de los LT y de la entrevista semiestructurada, para comprender este fenómeno, de la transmisión de ideales ciudadanos, en dichas lecturas literarias.

Ahora bien, la hermenéutica es conocida como el arte de interpretar textos para descubrir verdaderos sentidos. “La hermenéutica se concibe entonces como una teoría de las reglas que gobiernan la interpretación (exégesis).”(Tójar, 2006, p. 123). De la misma manera, para Gadamer (1986) “La primera de las condiciones hermenéuticas es [...] la comprensión real, el habérselas con la cosa misma [...] pues lo que incita a comprender, debe manifestarse antes de su alteridad. La comprensión comienza cuando algo nos llama la atención [...] posee la estructura lógica de la pregunta”. Citado en (Tójar, 2006, p. 123). Ahora, la hermenéutica crítica se ocupa entonces de analizar reflexivamente lo implícito, “[...] de poner de manifiesto lo que hay bajo determinadas interpretaciones distorsionadas de la historia para, a partir de su reflexión, conducirnos a una acción emancipadora”.(Tójar, 2006, p. 214)

Al ser el texto escrito parte de una estructura discursiva y comunicativa, se convierte en pieza textual orientada a comunicar o representar algo, es decir, se convierte en un discurso. Bien, Calsamiglia & Tusón (2007) afirman que un discurso es socialmente constituido por situaciones, objetos de conocimiento, identidades sociales y grupos de personas, y añaden que: “Hablar de *discurso* es, ante todo, hablar de una práctica social, de una forma de acción entre las personas que se articula a partir del uso *lingüístico contextualizado*, ya sea oral o escrito. El discurso es parte de la vida social y a la vez un instrumento que crea la vida social”.(p. 1)

Ahora, siguiendo a las autoras antes mencionadas: “El análisis del discurso es un instrumento que permite entender las prácticas discursivas que se producen en todas las esferas de la vida social en las que el uso de la palabra -oral y escrita- forman parte de las actividades que en ellas se desarrollan”. (Calsamiglia & Tusón, 2007, p. 13) Así mismo, estos autores expresan que:

El análisis del discurso se puede convertir en un medio valiosísimo al servicio de la crítica y del cambio, a favor de quienes tienen negado el acceso a los medios de difusión de la palabra, de manera que no sólo los discursos dominantes, sino también aquellos en los que se expresa la marginación o la resistencia puedan hacerse escucha. (Calsamiglia & Tusón, 2007, p. 13)

La entrevista cualitativa es denominada por Tojar (2006) como una técnica fundamental de indagación en el campo de estudio. Por su parte, Hernández & otros (2006) manifiestan que ésta es más íntima, flexible y abierta, y que logra una comunicación conjunta de significados, respecto a un tema. De igual manera, exponen que la entrevista semiestructurada “se basa en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados (es decir, no todas las preguntas están predeterminadas)”. (Hernández Sampieri, Baptista Lucio, & Fernández Collado, 2006, p. 597)

4.2. Contextualización

4.2.1. Contextualización de las Editoriales

El siguiente apartado tiene como finalidad presentar el contexto de las editoriales que constituyen el objeto de investigación. Para iniciar, se hace necesario mencionar el proceso de selección de los LT de Lengua Castellana, para lo cual se organiza un listado de veinticinco colegios, de carácter privado, de la ciudad de Medellín; se indaga, vía telefónica y a través de la red (E-mail), sobre el grupo editorial de los textos usados en la asignatura de Lengua Castellana, específicamente, del grado quinto en la Educación Básica Primaria; y finalmente,

se obtiene, como resultado, que las editoriales usadas por los colegios que sí utilizan el libro de texto son: Grupo editorial Santillana, Grupo S.m., Editorial Norma (Organización Carvajal de Colombia) y Editorial Libros y Libros S.A..

Luego de tener definidas las editoriales, se retoman tres aspectos importantes para la contextualización de las mismas. Para empezar, el referente histórico, en donde se puntualiza en el origen y fundación, así como en los acontecimientos más importantes de su proceso evolutivo; como segundo aspecto, la estructura organizacional, es decir, los ejes que rigen el funcionamiento; y por último, las ediciones o libros de texto de Lengua Castellana que ofrecen, en la actualidad (2012-2013), cada una de las cuatro editoriales. La información es obtenida a través de las páginas web de cada editorial, de algunos de sus ejemplares, así como de enciclopedias de consulta en línea.

4.2.1.1. Grupo Editorial Santillana

Grupo Editorial Santillana está integrado por un conjunto de empresas que desarrollan su actividad en el área lingüística del español, del portugués y del inglés. Tiene su origen en la editorial del mismo nombre, fundada en 1960 por Jesús de Polanco, con la voluntad de aportar un espíritu de innovación y mejora en el desarrollo de los manuales escolares, y de poner, a disposición de los profesores, publicaciones que les sirvan de ayuda en su labor docente.

A lo largo de su existencia, el Grupo Santillana ha ido consolidando su especialización en la edición educativa, extendiéndola más allá de las fronteras españolas, con especial atención a Latinoamérica, donde el grupo se destaca en el sector de libros para la enseñanza y está presente en países como: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, España, Guatemala, Honduras, Portugal, República Dominicana, Uruguay y Venezuela.

Jesús Polanco crea la Editorial Santillana, dedicada inicialmente a la distribución de cuadernos de caligrafía y cartillas de alfabetización. Con la reforma educativa del ministro Villar Palasí, concretada en la ley general de Educación de

1970, y gracias a una filtración del ministerio, Santillana fue la única editorial que tuvo listos, con arreglo a la nueva ley, los libros de texto del curso escolar, lo que supuso su despegue económico en pleno franquismo. Además, mantuvo, mientras fue asignatura escolar, la publicación de libros de texto y obras relacionadas con la "Formación del espíritu nacional", con la que se adoctrinaba a los jóvenes en la dictadura.

Después, Santillana amplió su actividad al campo de la edición general y su catálogo dio cabida a las obras de creación literaria para todas las edades (niños, jóvenes y adultos), además de los textos de divulgación, de referencia o de pensamiento. Esta línea recibió un importante impulso con el aporte que supuso la incorporación de tres editoriales (Taurus en 1974, Alfaguara en 1980 y Aguilar en 1986) y el desarrollo de proyectos propios, como Ediciones Altea (1973) y Richmond Publishing (1992).

En 1998 el Grupo Santillana materializó el Proyecto Santillana Formación, cuyo objetivo planteado fue el diseño de soluciones de formación para el desarrollo de habilidades y competencias profesionales en el Instituto Universitario de Posgrado (IUP). El IUP integra la experiencia educativa y el conocimiento especializado en el ámbito de la formación de posgrado, con las ventajas que ofrecen las nuevas tecnologías de la información: participación, enfoque práctico y actualidad de los contenidos. Además, Santillana Formación imparte másteres presenciales en las áreas de comunicación y cultura.

Según como lo expresan en su página web, el Grupo Santillana propende por ser una organización que contribuya a la educación, mediante el desarrollo y divulgación de contenidos, servicios y materiales educativos innovadores y de alta calidad, que respondan a las necesidades de los actores de los sistemas educativos, de acuerdo con la declaración de sus principios. Además, dicho grupo editorial visiona ser la editorial educativa de referencia, reconocida por la calidad de sus contenidos, servicios y materiales; por sus aportes al sistema educativo y por la ética empresarial de su gestión; así como mantener el liderazgo en la

participación del mercado en Educación Básica, conseguirlo en Educación Media y acceder al mercado de la Educación Superior. En adición, tiene como principios orientadores de su actividad empresarial, contribuir a la difusión de la cultura y la mejora de la educación.

Para el Grupo Santillana: “Los sistemas de enseñanza son una forma innovadora de relacionarse con las instituciones escolares y afrontar con ellas los retos educativos del siglo XXI”. Después de años de investigación y de consistentes experiencias en Iberoamérica, este grupo afirma haber diseñado una propuesta educativa que da cuenta de los profundos cambios del mundo en que viven los niños de hoy, a partir del Sistema UNO que provee de todo lo necesario para cumplir con los parámetros establecidos por la Unesco y alcanzar, según la editorial, los más altos niveles de calidad educativa que marcan los indicadores internacionales como Pisa. Su modelo tiene como centro dos programas: SE (Sistema Educativo por Competencias) y BE (Bicultural English Program).

Para los procesos permanentes y transversales de la organización, según Santillana, el sistema gestiona la digitalización de la escuela, la formación permanente de toda la comunidad educativa y la evaluación constante de sus acciones. Todo ello montado sobre una base teórica que permea el modelo con los valores de hoy y que tiene como fin último: “educar a los niños para ser ciudadanos íntegros, competitivos y felices”. El grupo Santillana afirma aportar, al sistema educativo, espacios de reflexión, investigación y propuestas. Así las cosas, entre sus objetivos, plantea contribuir a la educación, a la formación y al fomento de la cultura como las vías más eficaces para el desarrollo de las personas y para la construcción de sociedades más libres, justas y solidarias. De igual manera, otro de sus objetivos es editar obras de calidad para la educación, al igual que materiales innovadores que ayuden eficazmente al profesorado y al alumnado.

El mismo grupo editorial enuncia que, dentro de sus rasgos distintivos, cuenta con autores competentes, con una red comercial de distribución con cobertura

nacional, ofrece capacitación permanente a los actores de sus mercados y practica la actualización permanente de empleados y colaboradores, así como de los procesos propios del Grupo Editorial. Entonces, Santillana afirma que su misión reviste distintas concreciones en cada momento: unas permanentes, como la actividad de la Fundación Santillana, y otras circunscritas a un periodo o momento determinado.

La Fundación Santillana se constituyó como fundación privada en 1979 y, desde entonces, así como lo manifiesta en su página web, viene apoyando a la promoción de la cultura y a la mejora de la educación, tanto en España como en los países latinoamericanos. Para desarrollar su actividad en esta área, en 1989 se constituyó la Fundación Santillana para Latinoamérica, con sede en Bogotá (Colombia), y en 2004 ha inaugurado una nueva sede en Buenos Aires (Argentina).

En España, la Fundación cuenta con dos sedes: en Santillana del Mar (Cantabria) tienen lugar los actos culturales y las exposiciones, mientras que en Madrid, se llevan a cabo las actividades relacionadas con la educación. Entre éstas destacan las Semanas Monográficas que, bajo el lema genérico de “Aprender para el futuro”, se celebran, anualmente, en el mes de noviembre, entre educadores y responsables de la política educativa de los países de habla española.

La Fundación Santillana, para Iberoamérica, ha desarrollado su objetivo principal: “ser apoyo a proyectos culturales, científicos y académicos sin ánimo de lucro”, mediante la organización de exposiciones, conciertos, seminarios, conferencias, presentaciones de publicaciones sobre diferentes disciplinas del conocimiento, todo ello con el respaldo de entidades académicas dentro y fuera de Colombia, para cumplir así, con la labor de mecenazgo cultural que la ha convertido, según la fundación, en centro focal de reflexión y análisis del mundo académico.

La Fundación Santillana lidera, con el apoyo de la Universidad Autónoma de Madrid, el Máster en Gobernanza y derechos humanos, correspondiente a la Cátedra de Estudios Iberoamericanos Jesús de Polanco. El Máster, dirigido por Antonio Rovira y Pedro Martínez Lillo, se imparte como un título propio de la Universidad Autónoma de Madrid desde enero de 2011, a cargo de 35 profesores y especialistas. De igual manera, La Fundación Santillana para Iberoamérica participa, en coordinación con el Instituto Caro y Cuervo, con el auspicio del Grupo Ardila Lulle en un proyecto para crear un centro de enseñanza del español para docentes extranjeros, quienes posteriormente, desarrollarán esta habilidad en sus propios países.

El Grupo Santillana, de acuerdo con su portafolio, cuenta, en la actualidad, con ediciones generales a las que pertenecen los siguientes sellos editoriales: Alfaguara, Alfaguara infantil y juvenil, Aguilar, Punto de Lectura, Suma, Taurus, Alamah, El País; y con Ediciones escolares en las áreas de Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Sociales, para la Educación Básica Primaria y Básica Secundaria. Específicamente, para el área de lenguaje, se manejan, en la actualidad, los textos: Hipertextos, Interactivos y Clic, éste último, como herramienta para fortalecer la competencia lectora.

4.2.1.2. Grupo Editorial SM

El Grupo SM nace en los años cuarenta del siglo XX, a partir de la iniciativa de un grupo de profesores marianistas por recoger, en volúmenes, sus apuntes y manuales de enseñanza. De acuerdo con la información presentada en su portal, este Grupo afirma ser uno de los principales grupos editoriales comprometido con el mundo de la cultura y de la educación. Por tanto, cuenta con una trayectoria de más de setenta años de trabajo y con un proyecto cultural y educativo que se manifiesta: “en un modelo de persona y en una idea del mundo interrelacionadas entre sí y concentrado en valores y criterios que educan para la vida con el objetivo de impulsar y acompañar al niño en su desarrollo”.

En la actualidad, SM se autodenomina como uno de los actores más destacados del sector editorial español, con un claro liderazgo en sus ámbitos de actuación, y su proyecto se ha afianzado en cada uno de los países en los que está presente: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, España, México, Perú, Puerto Rico y República Dominicana. Este liderazgo se consolida, según lo enuncia, “por la claridad y fortaleza de los ideales de persona y de mundo, por una clara vocación educativa y cultural, por la innovación en los procesos de creación y producción, por la incorporación de las ventajas que aportan las tecnologías de la información, el valioso capital humano e intelectual de los equipos de trabajo y colaboradores, la estabilidad y fortaleza de un proyecto independiente, y por último, por devolver a la sociedad los beneficios obtenidos, a través de la fundación SM”.

Como misión, el grupo editorial se propone contribuir al desarrollo de las personas y los pueblos, por medio de la educación y la cultura. Por tanto, su visión es un proyecto cultural y educativo que se manifiesta en un modelo de persona y en un ideal de mundo interrelacionados entre sí. Así mismo, SM afirma que maneja unos valores corporativos de innovación, cercanía y responsabilidad social, como los motores de su imagen en el mercado; pasión, compromiso y generosidad como identidad de los profesionales, y visión global, trabajo en equipo, velocidad y eficacia, como fuentes de inspiración en los procesos organizativos.

El Grupo Editorial SM expone, en su página Web, que su compromiso con la cultura va más allá de las fronteras y que, por tanto, su vocación internacional se traduce en la implantación en Latinoamérica, donde su modelo empresarial se adapta a la realidad propia de cada país. Además, que sus objetivos se logran en los ámbitos nacional e internacional a través de once empresas que desarrollan diferentes líneas editoriales. Lo que les ha permitido ser un grupo editorial español independiente, con fuerte presencia en Iberoamérica y ocupa una posición de liderazgo en la industria del libro de texto y de la literatura infantil y juvenil.

El Grupo SM reconoce que la comunicación es la vértebra de la sociedad y que la educación constituye uno de los principales retos para la mejora de las personas. Las propuestas culturales y educativas nacen de un proyecto que es universal por la profundidad y alcance de sus ideales. Por tanto, afirma: “Eso nos permite encarnarnos creativamente en cada una de las culturas en las que SM se presenta. Vivimos en una sociedad plural y pluricultural, y queremos educar en la capacidad de habitar cordialmente en ella buscando siempre el punto de encuentro en los mejores valores compartidos”. Es así como el proyecto de SM cobra vida en dos áreas plenamente integradas: la labor editorial de las empresas que forman el grupo SM y la labor social de su fundación.

La labor editorial del grupo SM se centra en la elaboración de materiales educativos y de literatura infantil y juvenil. Con un catálogo de más de 8.000 títulos vivos, incluye colecciones emblemáticas, como el Barco de Vapor y Gran Angular, además de obras de narrativa, conocimiento y divulgación, así como libros de texto y material didáctico para profesores y alumnos, también en formatos digitales, como: contenidos para pizarras digitales, videos, bancos de actividades, métodos de enseñanza de idiomas, diccionarios y libros de consulta y referencia, publicaciones religiosas e iniciativas en tecnología de la información como SMLIR (libro interactivo en red), Libros Vivos o profes.net.

Por su parte, la fundación SM expresa ser pionera en estudios sociológicos en torno a la realidad de los niños, los jóvenes, el profesorado y la sociedad. Así mismo, el fomento de la reflexión en el entorno universitario y la colaboración en la difusión de conocimientos en distintas áreas del pensamiento, tanto en España como América Latina. A través del instituto Idea, la fundación ofrece, a los centros educativos, una evaluación de los procesos educativos propios, junto con propuestas de mejora de la enseñanza. Es así como la fundación destina los beneficios del grupo editorial a cuatro grandes áreas: investigación educativa, formación y dignificación de la labor docente, impulso de la literatura infantil y juvenil y la promoción socioeducativa.

Igualmente, en su sitio web SM muestra que su compromiso con la educación se sustenta en tres pilares: experiencia, innovación y adaptación al cambio; todo al servicio de la vocación cultural y educativa; por lo que aseguran que sus materiales nacen de un sólido proyecto educativo que tiene como principal objetivo ayudar a los maestros y estudiantes en su día a día. Por tanto, aseguran que sus publicaciones muestran claramente lo que son y lo que quieren aportar al conjunto de la sociedad, la calidad formal y de los contenidos de los productos que se relacionan directamente con su objetivo de contribuir al desarrollo de las personas, a través de la cultura.

Como método de trabajo, SM expone que tiene un ambicioso y comprometido proyecto conformado por la labor de un equipo cohesionado que comparte unos principios claros, como son: el diálogo, el intercambio y la reflexión permanente con el mundo de la cultura y de la educación. Así como una selección rigurosa de contenidos y temas; de la misma manera que de autores, ilustradores y traductores. A su vez, un seguimiento exhaustivo de los procedimientos, desde la concepción y producción, hasta la comercialización y distribución de sus productos y, por último, designación de proveedores que responden a criterios de calidad y permanente actualización de técnicas e incorporación de las nuevas tecnologías.

La presencia directa del Grupo SM, en Colombia, comenzó en el 2006, aunque el catálogo de Literatura infantil y juvenil, especialmente la colección El Barco de Vapor, era reconocido desde varios lustros atrás. Con el respaldo y la experiencia de 15 años en el mercado colombiano, el Grupo SM se integra en nuestro país, Colombia, por medio de la empresa Escuelas del Futuro, considerada por SM como una editorial líder y madura en su segmento de actuación. Su labor, en el país, se centra en la publicación y difusión de libros y materiales escolares, con un equipo de 160 profesionales colombianos.

En Colombia, el Grupo SM asegura que desarrolla un proyecto comparativo semejante en su filosofía, objetivos y proyecciones a las del grupo en cualquiera de los países en los que hace presencia, con los ajustes y adaptaciones

correspondientes a la realidad y condiciones socioculturales propias del país. El catálogo general del grupo está integrado por las siguientes líneas: textos educativos, literatura Infantil y juvenil (LIJ) y de consulta. Con respecto a los textos escolares, son proyectos educativos que apuntan, de acuerdo con su criterio, a satisfacer las necesidades curriculares de la sociedad colombiana, en las áreas básicas de la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria. Esto incluye diversas colecciones dirigidas a diferentes mercados y segmentos de la población.

Dentro de los Libros de texto para la Básica Primaria, en el área de castellano, manejan los siguientes títulos: Aprendo Castellano, Estudio Castellano y Hora de lectura. Los dos primeros, expuestos como herramientas didácticas y pedagógicas para la enseñanza de la Lengua Castellana y el desarrollo de la competencia comunicativa, y el último, como proyecto de desarrollo de competencias lectoras.

4.2.1.3. Grupo Editorial Norma

En 1940 nace la marca Norma. La idea original fue de Don Manuel Carvajal quien, tal como lo expresan en su sitio web, buscó un nombre sencillo, llamativo, fácil de recordar y que sugiriera la línea de conducta de Carvajal en la fabricación de sus productos: “La norma de la buena calidad”. Más adelante empezó a editar sus propios textos, libros animados y de interés general. En la década de los años 90 se crean las divisiones: Educativa (Textos Escolares y Diccionarios), Interés General, Infantil y Juvenil y Literatura, expandiendo su participación en todo el mercado iberoamericano

El Grupo Editorial Norma es una empresa colombiana, especializada en la creación, diseño, producción, comercialización y distribución de libros en todos los géneros y formatos, para toda clase de públicos, y que hace parte de la Organización Carvajal. Este grupo fue fundado en 1960, y hoy en día opera directamente en la mayoría de los países de América Latina y atiende, con editoriales propias, el mercado de España. Así mismo, edita en formato impreso y electrónico textos escolares, libros de gerencia, interés general, literatura y

ensayo, libros infantiles y juveniles y obras de referencia, tales como enciclopedias, diccionarios y cursos de inglés.

La organización Carvajal es un conglomerado multinacional, con cerca de 27 mil colaboradores para el logro de la sostenibilidad. Tiene presencia en 15 países de América Latina, a través de siete negocios: Carvajal Espacios, Carvajal información, Carvajal Pulpa y Papel, Carvajal Soluciones de Comunicación y Carvajal Tecnología y Servicios, y con marcas reconocidas como Norma, Jean Book, Publicar, Gurú, Reprograf, Propal, Earth Pact, Mepal, Tukasa, ALmatec, Eau, Carpak y CEN, entre otras.

Carvajal Educación, sólo hasta mayo de 2009, se consolidó con la integración de su Unidad de Negocios de Productos de Papelería Escolar, reconocida como Bico Internacional S.A., la cual, desde sus orígenes, se autodenomina como una de las principales convertidoras de papel, al fabricar productos escolares y suministros para oficinas, con el respaldo de la marca Norma y con el Grupo Editorial Norma como distribuidor de textos escolares extranjeros.

Según este Grupo, su misión empresarial es ofrecer un portafolio integral de contenidos editoriales, servicios innovadores y productos de papelería que propicien el entretenimiento y faciliten el aprendizaje. Así mismo, su visión apunta a ser un grupo rentable que aplique procesos eficientes y entregue a sus clientes productos, contenidos y servicios novedosos y de calidad, que contribuyan al entretenimiento y faciliten el aprendizaje, soportados en una marca de prestigio, a partir de la lealtad de los clientes, basados en la transparencia y la cooperación, y apoyados en un equipo de colaboradores comprometidos con las metas.

Carvajal Educación cuenta con un equipo de trabajo conformado por 2.667 colaboradores. De ellos, el 40% está ubicado en Colombia, le siguen México con el 24%; Brasil con 12%; Ecuador, Perú, Venezuela y Argentina, cada uno con el 4%, y el 8% restante, lo conforman Puerto Rico, Chile, Guatemala, El Salvador, Costa Rica y Panamá. El Grupo Carvajal Educación provee contenidos editoriales y servicios educativos que contribuyen a incrementar la calidad del proceso de

educación escolar. Así mismo, un portafolio de productos centrado en las necesidades y lineamientos educativos de cada país, a través de medios impresos y digitales, y contenidos educativos para todas las áreas del conocimiento, tales como: Gerencia, Primera Infancia, Lenguaje, Inglés, Matemáticas, Estudios Sociales, Ciencias Naturales y formación Artística.

Por otra parte, Carvajal Educación manifiesta que mediante la línea LIJ (Literatura Infantil y Juvenil) ofrece versatilidad de tendencias literarias contemporáneas, universales y clásicas, de géneros y de títulos que se ajustan a los enfoques pedagógicos y a los intereses lectores de niños y jóvenes. Además, produce y comercializa productos de papelería, tales como: cuadernos, libretas, agendas, blocks, archivo escolar y de oficina, colores y línea de arte escolar, con el fin de facilitar el aprendizaje y la productividad de las personas.

Para la Editorial Norma, sus textos escolares se caracterizan por tener una fundamentación pedagógica sólida y clara, basada en investigación educativa; por dar una promesa de valor a la institución, que busca que los estudiantes logren unos determinados resultados en el mediano plazo, y por contener un conjunto de herramientas didácticas que tienen articulación y coherencia en sus elementos, como: libros de texto, bitácoras o guías para docentes, libros de actividades, parceladores, portafolio de evaluaciones, recursos en la web, entre otros, dependiendo del área académica.

De igual manera, dirigir intencionalmente a los diversos actores del proceso educativo: instituciones, docentes, estudiantes, familias y gobierno; ofrecer capacitación y acompañamiento a los docentes para asegurar los resultados; dicha capacitación se da a través de conferencias, cursos, congresos y diplomados, con la presencia de asesores pedagógicos; evaluar o acompañar en distintos momentos del programa, para constatar el cumplimiento de la promesa de valor y, por último, contar con una duración en las instituciones educativas de más de tres años, con el fin de que esta permanencia permita el cumplimiento de la promesa de valor.

Los textos escolares de Editorial Norma o Carvajal Educación: “son propuestas educativas dirigidas a instituciones, docentes, estudiantes, familias y gobierno. Integran un conjunto de herramientas didácticas y de servicios, en el que se destacan la calificación docente, el seguimiento y la evaluación. De igual manera, la aplicación continua y consistente de los programas busca mejores desempeños en los niveles de competencias de los estudiantes que los desarrollan”. Actualmente sus programas están dirigidos a las siguientes áreas: Ciencias Naturales, Matemáticas, Ciencias Sociales, Lenguaje e Inglés. Para el caso de Lenguaje, este grupo editorial maneja el Libro de Texto Metáfora, para la Básica Primaria.

4.2.1.4. Libros y Libros S.A.

Editorial Libros & Libros S.A. fue creada el 26 de noviembre de 1985 en Colombia. Se definen como una empresa especializada en la creación, edición, promoción y comercialización de libros de texto escolar para Educación Preescolar, Básica Primaria, Básica Secundaria y Media, por su objeto social y su experiencia. Así mismo, se proyectan como una de las tres principales empresas de su especialidad en el país, según lo manifiestan, por la calidad de sus productos y su gran vocación de servicio al magisterio colombiano.

En la actualidad prestan sus servicios en setenta ciudades distribuidas en toda la geografía nacional, con un soporte de veintidós oficinas y una representación en los países centroamericanos de Nicaragua y El Salvador. Libros y Libros expone, en su sitio web, que el portafolio de productos disponibles incluye la renovación de todos los libros de texto escolar que ofrecen; estos libros contienen, según este grupo editorial, novedosos desarrollos pedagógicos y didácticos de la más reciente renovación fijada por el Ministerio de Educación Nacional.

Otros de los productos que ofrece la editorial son la serie Plan Lector Alhambra y la revista para docentes, Cuadernos de Pedagogía. En relación con el Plan Lector Alhambra, exponen que está constituido por más de sesenta títulos y

que tiene el respaldo en su producción editorial de la firma Pearson Educación, considerados por Libros y Libros como una de los grupos editoriales más importantes del mundo. Por su parte, Pearson expone: “En nuestra colección infantil y juvenil Alhambra contamos con autores nacionales y extranjeros de reconocido prestigio. La selección para el Plan Lector ha sido realizada teniendo en cuenta las preferencias de los lectores, calidad literaria y la adaptabilidad al trabajo en el aula.”

En adición, La editorial Libros y Libros afirma que la revista, Cuadernos de Pedagogía, es una de las más prestigiosas, en su género, en habla hispana, la cual tiene una edición mensual especial para Colombia, y que forma parte de un convenio de edición y comercialización, exclusivo para nuestro país, suscrito entre WOLTERS KLUWER de España y editorial Libros & Libros S.A..

Dentro de sus nuevas proyecciones, Libros y Libros S.A. manifiesta como meta seguir ofreciendo una excelente calidad y actualización en todos los productos que ofrece. Como respaldo a ello, ha creado una segunda empresa denominada Hillman Publicaciones S.A., la que consideran especializada en la importación, comercialización y divulgación de libros de carácter cultural y científico.

Como parte de su acompañamiento a las instituciones educativas, Libros y Libros S.A. entrega, de manera gratuita, la versión original del programa de simulación de Pruebas Saber 5°, 9° y 11°, nombrado como “El evaluador.” Al respecto, exponen: “Prepare, evalúe, almacene resultados y controle el mejoramiento de sus estudiantes para las pruebas de Estado de una manera autónoma y automática en su propia institución.” De igual manera, la editorial asegura que este programa es la herramienta perfecta para cualquier tipo de colegio, sin importar su infraestructura o tamaño.

Adicionalmente, Libros y Libros S.A. declara que ha dotado este programa con la funcionalidad de sugerir estrategias metodológicas para el mejoramiento del desempeño de estudiantes, teniendo en la cuenta sus resultados en las pruebas.

De igual manera, que las estrategias metodológicas, planteadas por el programa, guardan relación directa con los componentes y competencias donde el estudiante presenta dificultades. El proyecto, asegura la Editorial, cuenta con tres pruebas completas por grado, y cada año contará con una prueba diferente, aumentando así, en más de 600 preguntas nuevas, su base de datos.

Como parte de su catálogo, Libros y Libros ofrece libros de texto para Pre-escolar, Primaria y Secundaria en las áreas Español (Lengua Castellana), Matemática, Sociales y Artes. Para el caso de Lengua Castellana, cuenta con tres ediciones: Nueva Alegría del Lenguaje, Estrategias en Lenguaje y Formando Lectores. En su página Web hace una presentación de las características e intenciones de cada edición:

Nueva Alegría del Lenguaje es una propuesta didáctica, cuyo objetivo es el desarrollo integral de las cinco competencias comunicativas, y hace énfasis en la puesta en práctica de lo oral y escritural de todos los contenidos conceptuales. Esta serie, asegura la editorial, afianza el saber en un saber hacer, lo cual da como resultado la verdadera competencia comunicativa. *Estrategias del Lenguaje* desarrolla sus contenidos fundamentándose en una secuencia didáctica que favorece el aprendizaje, a partir de contextos significativos. Por último, *Formando Lectores* agrupa diversas lecturas para abordar una propuesta que constituya una fiel interpretación de los estándares.

Por otro lado, Cátedra es uno de los productos comercializados por esta editorial, y expone que es un material didáctico que apoya el trabajo de estudiantes y docentes en su propósito de apropiarse de los diversos rincones que les ofrece su ciudad, como un gran escenario que enseña y que permite aprender. Este material circula sólo para las ciudades de Bogotá, Medellín y Barranquilla; su editora es Clemencia Márquez.

A modo de cierre

Luego de abordar los aspectos que configuran el contexto de las editoriales Santillana, SM, Norma y Libros y Libros, se puede dar cuenta de los aspectos coincidentes y diferenciadores de éstas. Para empezar, se pudo hallar que la editorial con más trayectoria es el Grupo Editorial SM, seguido por Santillana, Norma y el más reciente, Libros y Libros. Las dos primeras editoriales son de origen español y las otras dos de Colombia.

Por su parte SM, Santillana y Norma tienen fuerte presencia en Iberoamérica, debido a la diversidad y comercialización de sus productos y a los numerosos convenios con otros sellos editoriales. De igual manera, estas tres editoriales cuentan con la creación de fundaciones de carácter privado, a las que les otorgan un papel protagónico en el alcance de sus propósitos. A diferencia de la editorial Libros y Libros, que sólo tiene presencia nacional y cuenta con sedes representativas en dos países centroamericanos: El Salvador y Nicaragua. El objetivo común de las fundaciones, desde el punto de vista de cada editorial, se enfoca en mejorar la educación a través del fomento y promoción de la cultura, la investigación educativa y la cualificación de los docentes. Sin desconocer que con la creación de éstas, las editoriales buscan reconocimiento y solidez, como parte de su estrategia comercial.

El objetivo que rige el marco organizacional de cada una de estas editoriales es el mejoramiento de la educación; así lo expresan a través de estrategias comunes como: la capacitación a los docentes, adaptación al cambio y apoyo de las nuevas tecnologías, ofrecimiento de materiales novedosos, amplio catálogo de Literatura infantil y juvenil, denominado por éstas como Plan lector, así como materiales de consulta. En torno a los libros de texto, manejan en su mayoría, las áreas básicas en todos los niveles de enseñanza: Preescolar, Básica Primaria, Básica Secundaria y Media.

Así mismo, los grupos editoriales disponen de un sitio web, como una vitrina comercial en la que muestran, no sólo sus productos, sino también sus políticas

institucionales y administrativas, al igual que su historia y trayectoria. Sin embargo, es importante mencionar que a pesar de intentar presentar la consolidación de fuertes equipos de trabajo, no se evidencia claramente, en los casos de los libros de texto, el equipo editorial, su formación y reconocimiento académico, a excepción de la editorial SM que nombra a uno solo de sus autores: José Antonio Marina.

Marina, es el autor del libro de texto de la asignatura "Educación para la Ciudadanía"; es catedrático excedente de filosofía en el instituto madrileño de La Cabrera, Doctor Honoris Causa por la Universidad Politécnica de Valencia, además de conferenciante, floricultor y profesor de secundaria. El Grupo Editorial lo define como auténtico especialista en el ámbito de la reflexión ética y de su planteamiento educativo, así como elemento importante en el desarrollo de este material, para uno de sus compromisos con los nuevos retos de la educación: educación para la ciudadanía.

En consecuencia, al no hallar información con respecto al equipo editorial de los libros de texto, se recurrió a las ediciones, en donde se da cuenta de la formación académica y de la experiencia de algunos de los autores de los LT de Lengua Castellana de las editoriales Norma y Santillana. Para este caso, dentro de los autores se encuentran profesionales en psicología, licenciados y especialistas en las áreas de Filosofía, Español y Literatura. Además, cuentan con especialistas encargados de avalar los textos desde la equidad de género y de su adecuación a la diversidad cultural.

4.2.2. Contextualización de las Instituciones Educativas

A continuación se presenta el contexto de las instituciones educativas donde laboran los maestros a quienes se les aplica la entrevista. Estas instituciones se seleccionan de acuerdo con el uso de los libros de texto, que por supuesto, son los mismos que constituyen nuestro objeto de investigación. En total, son siete instituciones de carácter privado, de la ciudad de Medellín: Colegio Corazonista,

Colegio Bethlemitas, Liceo Salazar y Herrera, Colegio Militar José María Córdoba, Colegio Divino Salvador, Colegio Eucarístico de la Milagrosa y Escuela Normal Superior Antioqueña.

Una vez definidas las instituciones educativas y obtenida la autorización para la aplicación de las entrevistas, se procede a reconocer los tres puntos centrales para la contextualización de dichas instituciones. Para empezar, la ubicación, en esta se especifica el sector de la ciudad donde se ubica el colegio; otro de los aspectos a tener en la cuenta es el tipo de población, estratificación y caracterización; por último, el modelo pedagógico, filosofía, misión y visión de cada una de las instituciones educativas. Este tipo de información es obtenida de las páginas web institucionales que se encuentran en la internet, así como de las mismas entrevistas aplicadas a los maestros, ya que dentro del guion de la entrevista, se contempla la identificación de la institución.

4.2.2.1. Colegio Corazonista

El Colegio Corazonista de Medellín se encuentra ubicado en el barrio Simón Bolívar-Laureles y pertenece al instituto de Hermanos del Sagrado Corazón; es una institución educativa de carácter privado, mixto y religioso católico, que atiende a la educación formal en los niveles de Básica Primaria, Secundaria y Media Académica, en el calendario A, de los estratos 3, 4 y 5. Esta institución profesa ser una comunidad cristiana, que se acoge a la persona de Jesús como modelo de ser humano, es decir, retoma a Jesús como ejemplo de vida.

En su misión contempla estar organizado, con el fin de prestar servicio público educativo, de acuerdo con lo estipulado por la Constitución Política de Colombia, las leyes que reglamentan el sistema educativo, los lineamientos de la iglesia Católica y los documentos del Instituto y la Comunidad Educativa Corazonista. Además, afirma llevar a los alumnos que forman, a que en sus vidas haya un desarrollo coherente entre lo que se dice por la fe y lo que se hace en el diario vivir.

De igual manera, promulga formar personas de bien, basadas en la verdad del Evangelio, comprometidas con la fe cristiana y el pensamiento humanístico y, por tanto, formadas en los valores de paz, justicia, amor, verdad y vida, con la idea del espíritu de pluralidad y del respeto a la diferencia. Así mismo, tal y como lo plantea en su visión, aspira a que para el año 2020, el Corazonista sea un centro de educación con calidad académica y humana, donde los (las) jóvenes salgan fortalecidos en sus conocimientos básicos, en los valores morales, éticos y humanos para afrontar con éxito, los retos de la vida que le impone el siglo XXI.

El Colegio Corazonista, en su fundamento pedagógico, se define como una sociedad del conocimiento y una comunidad participante, que orienta a la educación integral de la persona desde la perspectiva de un humanismo cristiano, dentro de una propuesta educativa abierta y flexible que favorece su crecimiento y maduración en todas las dimensiones, desarrollando las cualidades individuales en un clima de libertad responsable, con el compromiso social de lograr personas que trabajen por un país y un mundo más justo y más humano.

4.2.2.2. Colegio Bethlemitas

La institución educativa Colegio Bethlemitas está ubicada en el sector de Laureles, con una población estudiantil de género femenino y que pertenece a los estratos económicos 3, 4 y 5 principalmente. Atiende a la educación formal en los niveles de Básica Primaria, Secundaria y Media Académica. En su misión contempla ser una institución educativa que sirve a la Iglesia y a la sociedad, con renovado compromiso evangelizador y profesa formar, integralmente, niñas y jóvenes con una educación de calidad fundamentada en valores humano-cristianos, una excelente preparación académica y un alto compromiso social.

Dicha institución, dentro de sus directrices, dice contar con el mandato misionero de Jesús y la experiencia pedagógica innovadora del Santo Hermano Pedro de Betancur y la Beata Encarnación Rosal, con un proyecto educativo que integra Ciencia - Cultura - Evangelio y calidad humana, espiritual y profesional.

Dentro de su visión, proyecta ser reconocida en la sociedad colombiana por formar mujeres con altas competencias humanas, cognitivas y sociales: dignas, fraternas, justas, solidarias, misericordiosas y comprometidas con la paz; capaces de liderar procesos de cambio en la familia y en la sociedad, para una patria nueva y un mundo más humano.

El colegio Bethlemitas enmarca, en su modelo pedagógico, el uso de la Enseñanza para la Comprensión EpC, que va en sintonía con las ideas del constructivismo y el aprendizaje significativo, y asegura que el desarrollo de la dimensión cognitiva, tiene que ver con el conocimiento, el descubrir, explicar y comprender los diferentes fenómenos de las ciencias y las disciplinas, y transformarlos a partir de la comprensión adquirida.

4.2.2.3. Liceo Salazar y Herrera

El Liceo Salazar y Herrera está ubicado en el sector de La América, profesa ser una institución sin ánimo de lucro, de carácter privado, mixto y Católico Arquidiocesano; sus estudiantes pertenecen a los estratos 3 y 4, aproximadamente. Presta servicios de educación formal en Preescolar, Básica, Media Académica, en ambas jornadas y en programas de educación continuada, así como de apoyo e infraestructura física y logística, para el desarrollo de eventos y actividades académicas, formativas, espirituales, recreativas, culturales y sociales.

En su misión contempla la búsqueda constante del desarrollo humano integral, en un ámbito de interiorización del conocimiento para bien del individuo y la comunidad, por medio de las acciones de "Un Colegio en Pastoral" que afirma, hace posible entender la institución como una familia que se forma en valores y busca la trascendencia del ser humano, cimentada en el Evangelio que anuncia la "Buena Nueva de Jesús" y en los principios y valores católicos que hacen de los estudiantes, según ellos, personas comprometidas con Dios, la patria y la sociedad.

El Liceo Salazar y Herrera se visiona, a mediano plazo, reconocido en el entorno, como modelo de institución educativa en formación humana y católica: "Colegio en Pastoral", por el rigor, la pertinencia social y coherencia de sus programas y servicios, con sus principios y valores evangélicos e Institucionales. Exponen, que en su interior se vivenciará una cultura de disciplina, estudio, reflexión y preocupación constante por la trascendencia personal, institucional, familiar y social.

El modelo pedagógico de esta institución se fundamenta en una enseñanza tradicional, en valores, y apoyado por la preguntología, desde Jardín hasta el grado quinto, donde a partir de preguntas se lleva al niño a adquirir el conocimiento. Así mismo, a partir del método deductivo-inductivo y el constructivismo, en los siguientes niveles, todo esto de acuerdo con los alumnos y sus necesidades. Para terminar, presentan su lema como: "Lo más importante es evangelizar educando y educar evangelizando".

4.2.2.4. Colegio Militar José María Córdoba

El Colegio Militar José María Córdoba está ubicado en el centro de la ciudad.. Es una institución de carácter privado que imparte educación formal en los niveles de Preescolar, Básica Primaria, Secundaria y Media Académica, para alumnos (as) que pertenecen a los estratos 3 y 4, en las jornadas mañana y tarde. Actualmente, brinda el servicio educativo a 1000 jóvenes en todos los niveles y grados ofrecidos, cuenta con un equipo de trabajo conformado por directivos, docentes e instructores militares.

Dicha institución, por ser un colegio militar se rige, no solo por las disposiciones legales emanadas del Ministerio de Educación Nacional, sino también, por las normas emanadas del Ministerio de Defensa Nacional y contenidas, fundamentalmente, en el Reglamento de Funcionamiento de Colegios Militares. Este colegio afirma fusionar lo académico y lo militar, para aportar

formación integral, mediante un proyecto que propende por altos desempeños académicos y una disciplina centrada en valores militares.

En su misión, el Colegio Militar José María Córdoba, se propone formar ciudadanos íntegros, intelectualmente competentes para sus desempeños futuros en los ámbitos de educación superior, laboral, los ejercicios de civilidad, la vida familiar, las fuerzas militares y de policía, para quienes consideren esta opción de continuidad en su formación militar. Además, en su visión contempla ser referente de una educación académica con orientación militar, por su proyecto formativo disciplinario, en el que se articula lo militar, intelectual y humano.

Su propuesta pedagógica se fundamenta en lo humanista, pero enfatiza en la directriz castrense militar. La institución busca que sus estudiantes entiendan la importancia de valores como la obediencia y la verdad, por ser, específicamente, de índole militar. Busca, además, consolidar y mantener el sistema de gestión de la calidad, garantizando un mejoramiento continuo en el nivel de educación para el trabajo y el desarrollo humano, de tal manera que haya secuencialidad, coherencia y continuidad en la formación de los estudiantes, en sus diferentes estadios de desarrollo.

4.2.2.5. Colegio Divino Salvador

El Colegio El Divino Salvador es una institución de carácter privado, mixto y Católico Arquidiocesano, su población pertenece a los estratos 3 y 4. Está ubicado en el barrio Buenos Aires. Presta servicios de educación formal en Preescolar, Básica y Media Académica. Es una institución educativa confesional, perteneciente a la comunidad de las Hermanas del Divino Salvador, y afirma que contribuye a la humanización y educación en valores salvatorianos.

En su misión, el colegio apuesta a una experiencia educativa como herencia dejada por el fundador de la comunidad, el Padre Jordán, para quien su lema fue “Eduquen niños y jóvenes para que sean hombres de bien” y su sueño “Que nadie descansa hasta que todos los niños...niñas...jóvenes y en general todos los

hombres y mujeres, conozcan, amen y experimenten al Salvador”. De igual manera, profesa promover una educación de calidad, velar por el desarrollo de la comunidad educativa, evangelizar y formar integralmente a sus estudiantes para que sean agentes de cambio.

El Colegio Divino Salvador, en su visión, promulga destacarse entre las instituciones educativas en: generar un ambiente evangelizador donde se evidencie la convivencia pacífica, la bondad y benignidad del Salvador, como indicadores de la calidad educativa, e intensificar el inglés, la informática y la comunicación. Además de ofrecer, a la Iglesia y a la sociedad, jóvenes de bien, comprometidos en la transformación de su medio.

Su modelo pedagógico está basado en la escuela transformadora, propuesta innovadora del pedagogo Giovanni l’anfrancesco Villegas. Para la institución, el alumno que escucha se transformará en estudiante que entiende y participa; en discente que verifica, comprueba, demuestra y experimenta; un educando que construye el conocimiento, y finalmente, en un líder competente de excelentes desempeños, inteligente, pro-activo, laborioso, crítico, ingenioso y creativo. Adquiere un compromiso social y se compromete con la transformación.

4.2.2.6. Colegio Eucarístico

La institución educativa, Colegio Eucarístico de la Milagrosa, está ubicada en el barrio La Milagrosa, es de carácter privado, católico Arquidiocesano, con una población de estudiantes de género femenino perteneciente a los estratos 3 y 4 y atiende a la educación formal en los niveles de Básica Primaria, Secundaria y Media Académica. En su misión propugna, a partir de los principios filosóficos que tienen como fin la educación integral de la persona humana, guiados por el espíritu evangélico de libertad y caridad, por la formación de niñas y jóvenes líderes, artífices de su futuro, que construyan una cultura de vida para una sociedad más humana. Así como mujeres alegres, autónomas, libres para liberar,

con un amor entrañable a la Sagrada Eucaristía y a la Madre Santísima de la Merced.

El colegio visiona que sus estudiantes, niñas y jóvenes, serán reconocidas por ser fruto de una propuesta pedagógica rica en valores Cristiano/católicos, que atiende a las necesidades del mundo contemporáneo, formadora de mujeres competentes en todas sus dimensiones, que proyecten, permanentemente, el Carisma Eucarístico Mercedario y la participación en su entorno social, participando con autonomía e identidad, en la toma de decisiones que respondan a las necesidades sociales, económicas, culturales, científicas, éticas y ambientales de la nación.

El modelo pedagógico del Colegio Eucarístico de la Milagrosa, es el desarrollista- humanista, con el cual busca, a través de la educación que ofrece, el pleno desarrollo de la personalidad, lo que significa una tendencia a la educación integral, basada en el cultivo de los valores, tales como: respeto por la vida, la tolerancia, la participación, autoridad, conocimiento, análisis, creatividad, dedicación, autoestima y acceso a la ciencia, para la aprobación de los hábitos intelectuales.

4.2.2.7. Escuela Normal Superior Antioqueña

La Escuela Normal Superior Antioqueña está ubicada en el barrio Buenos Aires. Profesa ser una Institución sin ánimo de lucro, de carácter privado, mixto y Católico Arquidiocesano, su población pertenece a los estratos 3, 4 y 5. Presta servicios de educación formal en Preescolar, Básica, Media Académica. La Normal se anuncia como una institución formadora de valores, comprometida con la fe y la esperanza cristiana y liberadora en el amor y la solidaridad.

En su misión, la Normal apuesta por la formación de maestros desde el humanismo cristiano, con principios éticos, pedagógicos y científicos, líderes comprometidos con la formación de seres humanos, con la gestión del conocimiento y la proyección social, capaces de transformarse y transformar sus

entornos. Así mismo, visiona consolidarse como una institución educativa católica, líder en la formación de maestros íntegros, capaces de generar procesos de transformación social, asumiendo los retos del mundo globalizado.

Su modelo pedagógico es el desarrollista, cuyo eje fundamental es aprender haciendo, el cual establece que la experiencia de los alumnos los hace progresar continuamente, desarrollarse, evolucionar secuencialmente en las estructuras cognitivas, para acceder a conocimientos cada vez más elaborados. La meta educativa de esta institución es que cada individuo acceda, progresiva y secuencialmente, a la etapa superior de desarrollo intelectual, de acuerdo con las necesidades y condiciones de cada uno. Por tanto, aseguran que el alumno aprende haciendo y es constructor de su propio conocimiento, es decir, es un sujeto activo, y que por lo tanto se da un aprendizaje significativo.

4.3. Descripción del Proceso Metodológico

La investigación parte de los siguientes planteamientos: ¿Cuáles son los géneros literarios que conforman el compendio de lecturas de los LT de Lengua Castellana? ¿Apuntan dichas lecturas a la formación ciudadana de los niños y niñas, del grado quinto de la Básica Primaria? ¿Qué ideal de ciudadano se plantea desde las lecturas literarias de los libros de texto? ¿Cuáles son las concepciones y prácticas del maestro en torno a estas lecturas, para la construcción del ciudadano? Tales interrogantes permitieron la formulación de los objetivos a alcanzar, así como la orientación del diseño metodológico. A continuación, se describe cada una de las dos partes de este diseño metodológico: análisis lecturas literarias de los LT y análisis de la entrevista semiestructurada a los maestros.

4.3.1. Metodología Análisis del Discurso: Lecturas Literarias LT

Luego de los anteriores planteamientos, se define como objeto de estudio los LT de Lengua Castellana del grado quinto de la Educación Básica Primaria, a partir de un previo estudio en algunas de las instituciones educativas, de carácter privado, de la ciudad de Medellín, que son las que manejan esta herramienta

escolar. Este estudio arroja que las editoriales y los libros de texto con mayor concurrencia en los colegios son: el Grupo editorial Santillana (Interactivo Lenguaje 5), Editorial Norma (Lenguaje para pensar 5), Editorial Libros y Libros S.A. (Estrategias del Lenguaje 5) y Grupo S.m. (Lengua Castellana: Aprender para vivir 5).

Una vez conocidas las editoriales, se procede a elaborar la contextualización de estas, a partir de tres aspectos importantes: el referente histórico, su estructura organizacional y las ediciones o libros de texto de Lengua Castellana que ofrecen en la actualidad. Paralelamente, como se puede visualizar en el compendio de los antecedentes investigativos (ver tabla 3.1(pág.40)), se llevó a cabo el rastreo de las diversas fuentes de información existentes en torno al libro de texto, en el ámbito Iberoamericano, con el propósito de reconocer su campo investigativo, principalmente en tesis de Maestría y Doctorado, e investigaciones publicadas en revistas indexadas durante los últimos diez años.

Este rastreo nos permitió clasificar dichos trabajos en las siguientes líneas de análisis: transmisión de ideologías, análisis de contenido, perspectiva histórica y usos del LT. Y, Para complementar el marco referencial, se seleccionan unas categorías o líneas conceptuales, que son las que direccionan y sustentan, teóricamente, esta investigación. Las líneas conceptuales son: libro de texto, ciudadanía, Lengua Castellana, lecturas literarias y Básica Primaria.

Ya finalizado el marco referencial y conociendo las herramientas a utilizar (análisis del discurso y entrevista semiestructurada), se da inicio a la primera etapa de análisis del objeto de estudio central de esta investigación, los libros de texto; para lo cual se hace el conteo de las lecturas literarias que constituyen los LT de cada editorial, lo que permite obtener la cuota de la muestra. (ver a continuación tabla 4.1) Así mismo, se enumeran los párrafos que estructuran las lecturas literarias de cada uno de los libros de texto y se identifican los párrafos que permiten el rastreo de los aspectos a analizar.

NÚMERO TOTAL DE LECTURAS ANALIZADAS POR CADA TEXTO (CUOTA)

LIBRO DE TEXTO (LT)	NÚMERO TOTAL DE LECTURAS LITERARIAS	NÚMERO DE LECTURAS ANALIZADAS (CUOTA)
LT 1.	(22)	(11)
LT 2.	(49)	(25)
LT3.	(44)	(22)
LT4.	(52)	(26)
Total	167	84

4.1. Número total de lecturas analizadas por cada texto

Por consiguiente, se hace una clasificación de las lecturas de acuerdo con el género literario al que pertenecen, a través de otra tabla que nos permite ver, no solo la clasificación de los géneros, sino la recurrencia global de cada subgénero literario. (ver a continuación tabla 4.2). Además, se estima conveniente identificar la tipología textual, diferente a la literaria, así como los apartados que se establecen, exclusivamente, para las competencias ciudadanas.

GÉNEROS Y SUBGÉNEROS LITERARIOS

LIBRO DE TEXTO	NÚMERO DE LECTURAS LITERARIAS	TEXTO LITERARIO		GÉNERO LITERARIO
Interactivo Lenguaje 5° (Santillana)	(22)	Cuento	6	NARRATIVO
		Fábula	2	
		Relato	1	
		Mito	2	
		Novela	2	
		Poema	4	LÍRICO
Carta	2	EPISTOLAR		
Diálogo	1	DRAMÁTICO		
Guion teatral	2			
Lengua castellana. Aprender para vivir 5° (SM)	(49)	Cuento	15	NARRATIVO
		Fábula	1	
		Mito	6	
		Leyenda	3	
		Poema	20	LÍRICO
		Carta	1	EPISTOLAR
Guion teatral	3	DRAMÁTICO		
Lenguaje para pensar 5° (Norma)	(44)	Cuento	13	NARRATIVO
		Fábula	1	
		Mito	3	
		Leyenda	3	
		Autobiografía	3	
		Anécdotas	1	
		Novelas	3	
		Poema	8	
		Trabalenguas	3	DRAMÁTICO
Guion teatral	6			

Estrategias en lenguaje 5° (Libros & Libros)	(52)	Cuento	20	NARRATIVO
		Fábula	2	
Mito	1			
Leyenda	3			
Biografía	2			
Novelas	2			
Relatos	4			
		Poema	15(7 estr.)	LÍRICO
		Copla	1	DRAMÁTICO
		Adivinanzas	1	
		Guion teatral	6	

4.2. Géneros y subgéneros literarios

En adición, se diseña un rejilla, en formato de tabla, que comprende los siguientes elementos: el código indicado, inicialmente, para cada libro de texto: T1, T2, T3 y T4, su título y editorial; el número de la rejilla; el género literario al que pertenece la lectura; título de la lectura; número correspondiente al párrafo analizado, así como particularidades del texto (adaptación, fragmentos, sin autoría) y por último, las categorías de análisis (iniciales y emergentes) identificadas con colores distintivos.

Las categorías de análisis iniciales son: valores éticos y morales, comportamientos propios del ciudadano o valores ciudadanos, función social de los personajes y antivalores. Dichas categorías se rotularon por colores, en su orden: fucsia, verde, amarillo y rojo. A medida que se lleva a cabo este análisis, surgen las llamadas categorías emergentes que son: el deber ser/hacer y el papel que se le atribuye al ser humano por su condición de hombre o mujer, es decir el género y las perspectivas de formación ciudadana en los LT. Para este caso, los colores azul claro y gris, en su orden, son los que hacen la distinción. (ver, en la siguiente página, la rejilla de análisis, tabla 4.3).

REJILLA DE ANÁLISIS LECTURAS LITERARIAS LT

<p>Código del LT. Título del libro. Editorial</p> <p>Categorías iniciales de análisis</p> <p>Valores Ciudadanía Cualidades Función social Antivalor</p> <p>Categorías Emergentes</p> <p>Deber ser/hacer Género</p>	<p>Número de la rejilla</p> <p>(Clasificación género)</p>
<p>Título de la lectura.</p> <p>P1. Número del párrafo.</p> <p>[P3.] </p> <p>P7.</p> <p>[P10.] </p>	

4.3. Rejilla de análisis lecturas literarias LT

Una vez identificadas las categorías, dentro de los párrafos seleccionados, se rotula por colores las frases u oraciones que permiten el análisis, las cuales pueden arrojar uno o varios elementos o categorías de análisis. Entonces, se identifica y selecciona la palabra clave que delimite y englobe cada una de estas rotulaciones. Esto permite que se pueda realizar una frecuencia de categorías, es decir, una tabla que da cuenta del número de veces que aparece cada palabra dentro de cada categoría y poder así, evidenciar la recurrencia o frecuencia de las misma; esta tabla (ver en la página siguiente, tabla 4.4) abarca, de manera global, los cuatro libros de texto, y evidencia que las categorías valores y antivalores arrojan grandes datos.

FRECUENCIA CATEGORÍAS

IDEAL CIUDADANO						
Valores	Antivalores	Comportamientos	Deber ser	Deber hacer	Función social de los personajes	Género
Armonía I= 2	Infelicidad IIII =7	Patriotismo I =2	“Mientras vivas en esa casa harás lo que yo diga”	Debido proceso I	Mendigo	Mujer perfecta= joven, bella, callada, alegre, ágil.
Amistad IIII =6	Irrespeto IIIIIIIIIIIIIIIIIIII IIIIIIIIIIIIIIIIIIII I IIII =48	Mediación IIII =6	“Sus padres han inculcado el cuidado del planeta”	Pagar impuestos. Documentación en regla	Dioses IIII =7	Mujer=necedad
Compasión IIII =6	Ingratitud I =2	Democracia IIII =7		Exigir derechos	Ninfa I =2	Mujer=inteligencia
Humildad III =5	Exclusión IIIIIIII =11	Consenso IIIIIIII =11		Obedecer	Diosa	Hombre=fuerza
Generosidad IIIIIIIIII =13	Desilusión IIII =7	Cortesía III =4		Eficacia	Héroes	Mujer=seducción IIII
Confianza IIIIII =8	Desconfianza IIII =6	Inclusión IIII =7		Trabajar y luchar	Mozos	Hombre=ladrón
Seguridad (Valor personal) III =4	Imprudencia I =2	Propositivo II =3		Cuidado de la naturaleza	Rey II =3	Joven=hermosa
Reconciliación = 2	Desobediencia II =3	Normas =1		No arrojar detergente al agua	Abeja Presidente	Mujer=hacendosa
Aprecio	Injusticia	Autocontrol		Mantener las	Príncipe	Hombre=

Liderazgo II =3	Incomunicación I =2				Capitán	
Persistencia IIIIIIII =10	Incomprensión IIII =6				Hospicio Institucionalidad	
Equidad III =4	Inconstancia II =3				Guerrero I =2	
Alegría IIII =6	Intolerancia I =2				Joven Soldado	
Respeto IIIIII =8	Indiferencia II =3				Cosaco	
Gratitud III =4	Irresponsabilidad I =2				Princesa	
Sinceridad I =2	Individualismo II =3				Viejo leñador I =2	
Autoestima I =2	Insolencia III =4				Viejo labrador	
Ternura =1	Maldad III =4				Cura	
Singularidad I =2	Intranquilidad =1				Criada	
Autonomía I =2	Envidia II =3				Negociante	
Responsabilidad IIII =5	Insensibilidad I =2				Armadores	
Comprensión II =3	Desolación =1				Capitanes de barco	
Felicidad IIII =6	Asocial =1				Oficiales de la marina	
Sensatez =1	Indecisión =1				Caminantes	
Arrepentimiento = 1	Violencia =1				Arrieros	
Lealtad I =2	Ambición I =2				Obrera	

	Discordia I =2				Una negra	
	Inconformismo =1				Un español	
					Profesor	
					Alquimista	
					Anciano	
					Extranjeros	
					Amo	
					Personajes F: 2 Personajes M: 52	

4.4. Frecuencia categorías

Entonces, como se puede observar en la tabla anterior, la categoría valores y antivalores es amplia, por tanto, se requiere, de otro esquema para visualizar y enfocar solamente estas categorías. Este nuevo esquema o tabla, se organiza de tal forma que muestre, de manera específica, para cada LT, y en orden de recurrencia, es decir, de mayor a menor, los valores y antivalores identificados en el gráfico anterior, como los más recurrentes. Por tanto, la siguiente tabla de frecuencia de valores y antivalores (ver a continuación tabla 4.5) permite un análisis más enfocado en cada editorial con este asunto en particular, los valores y antivalores, que se convierten en la categoría de análisis más amplia.

FRECUENCIA VALORES Y ANTIVALORES

Valor	Recurrencia libros de texto				Total	Antivalor	Recurrencia libros de texto				Total
Solidaridad	T1=1	T2=4	T3=3	T4=9	17	Irrespeto	T1=8	T2=11	T3=12	T4=17	48
Generosidad	T1=2	T2=5	T3=0	T4=6	13	Deshonestidad	T1=1	T2=4	T3=12	T4=8	25
Consenso	T1=3	T2=0	T3=0	T4=8	11	Indefensión	T1=1	T2=3	T3=4	T4=6	14
Justicia	T1=1	T2=4	T3=3	T4=2	10	Exclusión	T1=5	T2=4	T3=2	T4=0	11
Persistencia	T1=1	T2=0	T3=3	T4=6	10	Desilusión	T1=1	T2=1	T3=0	T4=5	7
Reflexión	T1=2	T2=3	T3=1	T4=3	9	Infelicidad	T1=2	T2=1	T3=0	T4=4	7
Laboriosidad	T1=1	T2=2	T3=1	T4=5	9	Intimidación	T1=1	T2=3	T3=2	T4=0	6
Amor	T1=1	T2=1	T3=4	T4=2	8	Incomprensión	T1=0	T2=2	T3=3	T4=1	6
Confianza	T1=1	T2=2	T3=1	T4=4	8	Desconfianza	T1=2	T2=0	T3=0	T4=4	6
Respeto	T1=0	T2=2	T3=2	T4=4	8	Inequidad	T1=0	T2=1	T3=0	T4=4	5
Unión	T1=1	T2=2	T3=0	T4=4	7						
Democracia	T1=2	T2=1	T3=1	T4=3	7						
Inclusión	T1=1	T2=1	T3=1	T4=4	7						
Valentía	T1=0	T2=1	T3=3	T4=2	6						
Felicidad	T1=0	T2=0	T3=1	T4=5	6						
Mediación	T1=1	T2=2	T3=1	T4=2	6						
Amistad	T1=4	T2=1	T3=0	T4=1	6						
Compasión	T1=3	T2=1	T3=2	T4=0	6						
Honestidad	T1=1	T2=4	T3=0	T4=0	5						
Comunicación	T1=0	T2=0	T3=1	T4=4	5						
Transmisión cultural	T1=0	T2=0	T3=2	T4=3	5						
Cortesía	T1=1	T2=3	T3=0	T4=0	4						
Decisión	T1=0	T2=0	T3=1	T4=3	4						

4.5. Frecuencia valores y antivalores

Luego de contar con estas tablas y de organizar la información, de forma cuantitativa, técnica de estudio que no se había tenido en la cuenta inicialmente en el diseño metodológico, sino que aflora a partir de la estandarización y el número de elementos cuantitativos que se hallan; se inicia el análisis cualitativo de cada una de las categorías, iniciales y emergentes, a la luz de los referentes teóricos establecidos, lo que permite una aproximación a la caracterización de los referentes ciudadanos, presentes en las lecturas literarias, que es uno de los objetivos de esta investigación.

4.3.2. Metodología del Análisis del Discurso: Entrevista a los Maestros

La entrevista semiestructurada, como segunda etapa de la investigación, apunta a reconocer las concepciones y prácticas del maestro en torno a las lecturas literarias que constituyen los libros de texto de Lengua Castellana, para la construcción de ciudadano. Para el alcance de dicho objetivo, se diseña un guion de entrevista dirigido a docentes de Lengua Castellana de la Educación Básica Primaria que utilizan el libro de texto como herramienta pedagógica en el aula, y que además, corresponden a los mismos que son parte de nuestro objeto de estudio. Es así como, estos maestros hacen parte de las instituciones educativas de carácter privado que permitieron, inicialmente, conocer los libros de texto más usados en la ciudad de Medellín.

El diseño del guion de la entrevista se estructura a partir de tres bloques temáticos. El primero, corresponde a la identificación de los docentes y de la institución donde labora; el segundo, corresponde a las concepciones de los maestros en torno a la formación ciudadana, a la literatura y su papel en la escuela, así como a las lecturas literarias que conforman los libros de texto; el tercer y último bloque temático, corresponde a las prácticas del maestro: la planeación, ejecución y evaluación, en relación con la enseñanza que realiza, con un instrumento en particular que es el libro de texto, el asunto específicamente de la construcción de ciudadanía en la escuela. (ver anexos, guion entrevista 8.1)

En primera medida, se transcriben las entrevistas, se organizan y se archivan, bajo el nombre de E1, E2, E3 (...), es decir, se reemplaza los nombres de los maestros, por estos códigos. Luego, a partir del primer bloque temático, identificación de los docentes, se organiza, en una tabla, la información de cada uno de los docentes entrevistados: edad, formación, experiencia y área de desempeño, bajo el nombre de: identificación de los maestros partícipes en la investigación. (ver, a continuación, tabla 4.6)

IDENTIFICACIÓN DE LOS MAESTROS PARTÍCIPES EN LA INVESTIGACIÓN

Maestro	Edad	Formación	Nivel de formación	Trayectoria laboral	Áreas de desempeño
E1	39 años	Técnico en tecnología e informática. Licenciatura en tecnología informática (en curso)	Técnica	4 años	Lengua Castellana en los grados 4° y 5°. Tecnología e informática en grado 11°.
E2	46 años	Secretariado general. Licenciatura en Educación Primaria. (sin énfasis)	Universitaria	18 años	Lengua Castellana 3°, 4° y 5°.
E3	48 años	Licenciatura en Español y Literatura. Diplomado en competencias lectoras.	Universitaria	27 años	Lengua Castellana 5°.
E4	51 años	Licenciada en didáctica y dificultades del aprendizaje escolar. Estudios de secretariado.	Universitaria. Técnica.	34 años.	Lengua Castellana y Ética y valores 5°.
E5	43 años	Licenciada en educación español y literatura	Universitaria	20 años	Docente Lengua Castellana 5° a 11°.
E6	30 años	Normalista superior. Licenciatura en Lengua Castellana.	Universitaria	8 años	Docente Lengua Castellana 5° a 9°.
E7	22 años	Normalista Superior con énfasis en Lengua Castellana. Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana.	Universitaria	3 años	Docente y jefe de área de Lengua Castellana. 4°, 5° y 7°. Docente comprensión lectora en 6° Docente Ética y Valores 4°.
E8	38 años	Bachiller Pedagógico o Normalista. Administración de Empresas. Cursos en comprensión de lectura, hábitos de lectura y habilidades comunicativas.	Universitaria	19 años	Docente Lengua Castellana 4° y 5°.
E9	31 años	Psicología. Formación de profesionales no licenciados.	Universitaria. Especialista	1 año	Docente Lengua Castellana 5°, 6° y 7°.

4.6. Identificación de los maestros partícipes en la investigación

Ahora, para el proceso de análisis de las entrevistas, se tuvo en la cuenta cuatro fases de análisis. En la primera fase, se identifican los tópicos de análisis iniciales y se le asigna un color para cada uno. Ciudadanía, verde lima; mal ciudadano, rojo; lectura, amarillo; literatura, fucsia; enseñanzas lecturas, turquesa; opinión y criterios de selección de las lecturas del LT, violeta; LT y ciudadanía, verde; planeación y criterios de selección maestros, gris claro; secuencia y actividades de clase, azul y estrategias evaluativas, verde azulado. Entonces, se hace la rotulación correspondiente y se establecen las ideas clave para cada una.

En la segunda fase de análisis, se agrupan los elementos correspondientes para cada tópico, por ejemplo, se organiza un único archivo para el tópico lectura, rotulado con el color amarillo, allí se agrupan todas las rotulaciones hechas en la fase 1; esto mismo se hace con los demás tópicos. Este ejercicio permite tener una visión unificada de cada tópico, así mismo, determinar o puntualizar las palabras clave o ideas centrales, ya esbozadas, y vislumbrar los elementos singulares, repetitivos, diferenciales que afloran de las entrevistas.

En la fase tres se hace necesario unificar tópicos, por lo que finalmente, se crean tres grandes bloques de análisis: Bloque 1, formación ciudadana, conformado por los subtópicos: concepciones formación ciudadana; características mal ciudadano; relación lecturas literarias de los LT y la formación ciudadana; Bloque 2, literatura y lectura, con los subtópicos: concepciones de los maestros en torno a la literatura, la lectura, y su papel en la escuela; opiniones de los maestros, en relación con las lecturas literarias de los LT; criterios de selección de dichas lecturas por parte de las editoriales; y enseñanzas que dejaron las lecturas literarias a los maestros entrevistados. Por último, el bloque 3, prácticas del maestro, con los subtópicos: planeación del área y los criterios de selección de las lecturas; actividades de clase; y estrategias metodológicas evaluativas.

Así mismo, esta unificación de tópicos permite estructurar el análisis, así como la construcción de los árboles categoriales. Estos últimos son gráficos, que permiten organizar e ilustrar las categorías y elementos recurrentes, para cada

uno de los tres bloques de análisis, y que se encuentran al final de cada uno. Como última fase, se construye otro texto de análisis, que recoge y concreta, a modo de párrafo de cierre, la información central de las entrevistas, lo que permite una panorámica de estos bloques, y da los elementos para construir las conclusiones que dan término a esta investigación.

4.4. Categorías y Tópicos de Análisis

El propósito de este apartado es caracterizar las categorías de análisis de las lecturas literarias de los LT, así como los tópicos de análisis de las entrevistas aplicadas a los maestros de las instituciones educativas y, que hacen parte de la muestra de esta investigación. Dichas categorías y tópicos se clasifican en iniciales, es decir, aquellas que se proponen antes del análisis de las lecturas literarias y de las entrevistas, y en emergentes, las que surgen durante el proceso de análisis. Tales categorías son pensadas con el propósito de reconocer y entrelazar la información para la comprensión global del asunto que mueve esta investigación.

4.4.1. Categorías de Análisis Lecturas Literarias LT

Las categorías que direccionan el análisis de las lecturas literarias de los libros de texto se enfocan, principalmente, en elementos propios de la ciudadanía, los cuales posibilitan un acercamiento al asunto que nos convoca: “Los ideales de ciudadanía que emergen de las lecturas literarias de los libros de texto”. A continuación se presenta lo que se entiende por cada una de las categorías de análisis iniciales: valores, comportamientos propios del ciudadano, función social y antivalores de los personajes. Así mismo, para las categorías emergentes: deber ser - deber hacer y el papel que se le atribuye al ser humano por su condición de hombre o mujer, es decir, género, y por último, las perspectivas de la formación ciudadana en los LT.

Categorías Iniciales

Valores

La palabra valor viene del latín valor, *valere* (fuerza, salud, estar sano, estar fuerte). Ahora bien, para este caso, los valores son aquellos principios que permiten orientar los comportamientos en función de la realización como personas. Son creencias fundamentales que contribuyen a elegir unas cosas en lugar de otras y a decidir un comportamiento en lugar de otro. Por tanto, se refieren a necesidades humanas y representan ideales, aspiraciones, actitudes y conductas que permiten establecer relaciones con las demás personas, y regular la conducta para el bienestar colectivo y la convivencia. En este sentido, son los valores la base para vivir en comunidad.

Para Adela Cortina (1997) los valores: “son componentes tan inevitables del mundo humano que resulta imposible imaginar una vida sin ellos” (p. 218) Entonces, los valores son una guía para el comportamiento, la identidad y el actuar en los diferentes ámbitos de la vida de cada persona en la sociedad. Son luces, por las cuales, el hombre y la sociedad deben guiarse, para lograr el bien común y su perfeccionamiento. En efecto, los valores ayudan e impulsan a ser mejores seres humanos.

Los valores han sido estudiados desde varias perspectivas, las cuales presentan diversas clasificaciones: valores estéticos, intelectuales, religiosos, éticos, morales, cívicos, personales, familiares, materiales, universales, socio culturales, entre otros. Ahora, es desde los valores morales, como lo plantea Cortina (1997), que se pueden ordenar los restantes de una forma ajustada a las exigencias de ser persona, ya que estos actúan como integradores de los demás, no como sustitutos de ellos. Lo que quiere decir, que estos hacen referencia a las actitudes y conductas que una determinada sociedad considera indispensables para la convivencia, el orden y el bien general.

Comportamiento Ciudadano

Partiendo de que la ciudadanía es un status jurídico-político, mediante el cual los ciudadanos adquieren unos derechos como individuos, así como unas obligaciones o deberes, en relación con una colectividad política determinada, se puede decir que el comportamiento ciudadano se refiere a los valores, a las responsabilidades y a los compromisos inherentes a la relación de los ciudadanos con el Estado.

Al contemplarse la ciudadanía como un conjunto de normas y procedimientos que enmarcan la vida cívica, se hace referencia a un tipo ideal de “buen ciudadano” y a las competencias cívicas que éste debería tener. En este contexto, ejerce la ciudadanía el ciudadano que se muestra respetuoso con las normas de convivencia y que participa activa y responsablemente dentro de su sociedad.

Función Social

La sociedad es una compleja estructura de grupos unidos por un tejido de relaciones sociales, es decir, un sistema de instituciones interrelacionadas, lo que hace conveniente pensar en la sociedad como un organismo. Ahora bien, la función social se entiende como la contribución de cualquier grupo social o cultural para la supervivencia como un todo. Por tanto, las funciones que desempeñan los sujetos o grupos de los mismos en una sociedad, de modo que cada elemento realice una contribución específica a tal organismo, son conocidas como función social.

Antivalores

Así como hay una escala de valores, la hay también de antivalores, disvalores o también denominados contravalores. Son cualidades de las acciones humanas o de las personas, que se consideran perjudiciales o nocivas para la satisfacción de las necesidades humanas, para el desarrollo de las dimensiones de la persona, para el desarrollo de la convivencia y para la construcción de un orden político, democrático y económico.

Los antivalores rigen la conducta de las personas inmorales. Dentro de la sociedad se considera una persona inmoral a aquella que se coloca frente a la tabla de los valores en actitud negativa, para rechazarlos o violarlos. En este sentido, los antivalores no solo deshumanizan sino que hace a las personas merecedoras del desprecio, la desconfianza y el rechazo por parte de los semejantes, cuando no del castigo por parte de la sociedad.

Categorías Emergentes

Deber Ser- Deber Hacer

Todo deber presupone la existencia de valores, y de la misma manera los valores pueden ser considerados de diversas formas, también los deberes tienen distintas formas. Una primera forma de deber sería el denominado “deber ser”, que puede expresarse como el ideal, es decir, presupone que lo que vale *debe ser*, independientemente de la realidad o irrealidad de los valores mismos. La otra forma sería el “deber hacer” o también denominado ser real o normativo que se relaciona directamente con la conducta de los sujetos.

Así las cosas, se evidencia una conexión entre el *deber ser* o ser ideal y el *deber hacer* o ser real, ya que el deber hacer emerge del deber ser ideal, y éste, a su vez, en un valor determinado. Entonces, a la realidad se le adjudica un papel importante en estos dos mundos, ideal y real, porque es a través de dicha realidad que los sujetos actualizan el deber ser, y por ende, el deber hacer. Por tanto, de acuerdo con las exigencias y necesidades de la realidad, los valores no podrían por sí mismos moderarla sin la presencia de dichos sujetos.

Género

Aunque el término ‘género’ está directamente relacionado con la biología y la identidad sexual de los seres vivos, en la actualidad es utilizado para hacer referencia a las diferencias sociológicas que se establecen en los individuos de una sociedad, de acuerdo con el género al que pertenecen. Este término importa, tanto a las ciencias naturales como a las sociales, siendo esta última, la que

establece pautas de comportamiento, roles y actividades diferenciadas dentro de un conjunto social de acuerdo con el género.

En este sentido, el término género hace referencia a las expectativas de carácter cultural, respecto de los roles y comportamientos de hombres y mujeres, es decir, éste distingue los aspectos atribuidos a ambos desde un punto de vista sociocultural, inherente a la condición biológica de los sujetos. Por tanto, se constituye como una construcción simbólica e imaginaria que comporta los atributos impuestos a las personas, a partir de la interpretación cultural de su sexo, ya sea por distinciones físicas, económicas, sociales, políticas o culturales, así como en un orden de poder.

Perspectivas de la Formación Ciudadana

Esta categoría emergente de análisis se centra en los espacios destinados por los grupos editoriales para la formación ciudadana. Lo anterior permite comprender las configuraciones en torno a la formación ciudadana, a las actividades que proponen, a la tipología textual que usan, es decir, a un reconocimiento global de sus enfoques teóricos y pedagógicos.

4.4.2. Tópicos de Análisis Entrevistas Maestros

El análisis de las entrevistas aplicadas a los maestros se lleva a cabo, a partir de varias categorías que guiaron, también, el diseño del guion de la entrevista. Categorías que finalmente fueron organizadas en tres grandes tópicos de análisis, los que a su vez, se dividen en subtópicos. Estos tópicos son: formación ciudadana, literatura y lectura y prácticas del maestro. A continuación, se presentan los tópicos y los subtópicos que los componen.

Formación ciudadana

El tópico formación ciudadana se encuentra conformado por los siguientes subtópicos: para empezar, las concepciones de formación ciudadana,

competencias ciudadanas, ciudadano y buen ciudadano. Luego, las características que los maestros atribuyen a un mal ciudadano. Por último, la relación que dan los maestros entre las lecturas literarias de los LT y la formación ciudadana. Cada uno de estos son elementos que permiten comprender las concepciones de los maestros entrevistados en torno a la formación ciudadana. Se abordarán por separado cada uno de estos subtópicos para obtener una mirada más puntual; se presentan, desde luego, las relaciones necesarias entre cada uno de estos.

Literatura y lectura

Este apartado condensa los elementos del tópico Literatura, el cual abarca inicialmente, las concepciones de los maestros en torno a la literatura, a la lectura y su papel en la escuela. Por otro lado, las opiniones de los maestros, en relación con las lecturas literarias de los LT y los criterios de selección de dichas lecturas por parte de las editoriales. Por último, conocer aquellas enseñanzas que dejaron las lecturas literarias en los maestros.

Prácticas del maestro

Este tópico de análisis se enfoca en tres ejes centrales dentro de las prácticas del maestro, en relación con la lectura. Inicialmente, se encuentran los asuntos relacionados con la planeación del área y los criterios de selección de las lecturas que los maestros proponen a sus estudiantes. Luego, la descripción de las actividades de clase que siguen los maestros, en relación con la lectura. Y por último, las estrategias metodológicas evaluativas que éstos emplean para verificar los aspectos significativos en dichas lecturas literarias.

5. Análisis de la Información

Este apartado condensa el análisis de los dos grandes asuntos que convocan esta investigación: por un lado, el análisis de los fragmentos extraídos de las lecturas literarias de los LT seleccionados. Dicho análisis abarca la clasificación y caracterización de las lecturas de los LT y las categorías iniciales y emergentes: Perspectivas de la formación ciudadana, ideal ciudadano, que a su vez integra las categorías valores, deber ser y deber hacer; valores o comportamientos ciudadanos; antivalores; género y función social.

Por el otro, el análisis a la entrevista semiestructurada aplicada a cada uno de los maestros. Este análisis se agrupa en tres grandes tópicos: formación ciudadana, literatura y lectura y, por último, prácticas del maestro. De igual forma, para cada uno de estos grandes tópicos se elabora un árbol categorial o esquema que presenta y destaca los elementos recurrentes en la información proporcionada por los maestros.

5.1. Análisis Lecturas Literarias LT

5.1.1. Clasificación y Caracterización de las Lecturas de los LT

Para iniciar con el análisis del discurso de los fragmentos literarios, se identifican las lecturas literarias de cada LT, con la finalidad de obtener la cuota de lecturas a analizar (ver tabla 4.1 pág.104 **¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.**). Al realizar este ejercicio, se evidencia que es el LT 4 el texto con mayor número de lecturas literarias y el LT 1 con la de menor cantidad. De igual manera, se aprecia un número significativo de otros tipos de texto, como los expositivos, los informativos y los argumentativos, y en el caso particular del LT 1, este número excede por el doble a las lecturas literarias. En su mayoría, estas lecturas hacen alusión a aquellos temas con los que los estudiantes interactúan en su vida cotidiana: el cine, redes sociales, internet, manejo de las fuentes de

información, medios de comunicación, sistemas simbólicos, el cuidado del medio ambiente, entre otros.

Al parecer, es una necesidad social estar a la vanguardia en este tipo de temas, en los que cada vez más, están inmersos los estudiantes, ya que los avances tecnológicos así lo demandan: “En ningún otro lugar se repite la historia como en la historia de la lectura, donde cada nueva generación de lectores pasa por las mismas etapas de aprendizaje que sus predecesores. Pero algunas generaciones producen lectores con sus propias y urgentes necesidades particulares, las cuales propician cambios que se reflejan en las páginas de los nuevos textos que leen”.(Cavallo & Chartier, 1998, pág. 156)

Esto lleva a retomar los planteamientos de Bauman (2004) en torno a la modernidad líquida, en la que el tipo de conocimiento que ambicionan los hombres y mujeres es más hacia la necesidad de actualizarse permanentemente en lo novedoso, en lo último, en lo que todos deben saber. Entonces, como consecuencia de las características propias de esta modernidad líquida, Bauman (2007) plantea unos retos para la educación y genera la necesidad de ir a la par en este mundo volátil que no es ni el mejor, ni el peor, sino el que se debe reconocer y afrontar. Lo anterior permite pensar que tal vez por este afán permanente de “actualización” se le adjudique al componente literario un papel secundario.

Luego de la clasificación de las lecturas, de acuerdo con el género literario al que pertenecen (ver, tabla 4.2 pág. 107), se visualiza que los géneros literarios narrativo, lírico y dramático están presentes en los cuatro LT y el género epistolar, escasamente en Santillana y SM, con un total de 3 cartas entre estos dos textos. Dentro del género narrativo, se encuentran, en orden de recurrencia: cuentos, mitos, leyendas, novelas, fábulas, relatos autobiografías y anécdotas.

Entonces, el cuento es el subgénero narrativo más utilizado por los grupos editoriales en sus textos, tal vez, porque éste se caracteriza por ser una narración breve, con un argumento relativamente sencillo, así como un desenlace rápido y,

por tanto, fácil de entender. Quizá, esta simplicidad e inmediatez se ajusta, eficientemente, a la infinidad de labores de los maestros y al ritmo propio de la escuela. Además, gracias a la variedad temática, estimula la fantasía y la imaginación, al igual que valores. Por su parte, los mitos y las leyendas son narraciones cargadas de valores, creencias e identidad cultural, y es posiblemente que por esta transmisión cultural se conviertan en imprescindibles para los LT.

Ahora, la novela dentro de los LT es abordada con el fin de ejemplificar y explicar la teoría literaria, a través de fragmentos cortos de autores reconocidos. Pero no se puede desconocer que al parecer, estos fragmentos no son seleccionados al azar, sino que tienen una finalidad, como, por ejemplo, mostrar ciertos comportamientos y actitudes de los personajes frente a situaciones problemáticas que conllevan a una reflexión. La fábula, de manera sorpresiva, es un subgénero con poca recurrencia en estos LT. Ahora, por su intencionalidad moralizante, ocupó una fuerte posición en los LT de décadas atrás; en la actualidad, aunque en número reducido, sigue vigente con autores célebres como Jean de la Fontaine, Esopo, Tomás de Iriarte, Augusto Monterroso, entre otros, sin desconocer que este último autor, se ubica en una lógica diferente a la tradición de los fabulistas.

A lo mejor, esta ausencia de textos literarios, fábulas, en los LT del grado quinto, se deba principalmente, a las necesidades e intereses curriculares, es decir, a la necesidad de incluir mayor número de contenidos temáticos, más teoría literaria, mayor espacio para la gramática y las actividades, quizá también a la edad de los estudiantes, así como a la tendencia de incorporar otro tipo de lecturas expositivas e informativas que exige la sociedad actual.

El género lírico, por su recurrencia, prosigue al género narrativo, con el poema como su principal exponente. Por el lenguaje estético que lo caracteriza, algunos de los poemas no arrojan elementos de interés en este análisis, la ciudadanía, tal vez, por ser un asunto subjetivo o intrapersonal es difícil trasladar la vivencia del poema a un plano social. Por el contrario, otros retoman valores, situaciones

cotidianas o temas de interés, sin perder de vista que su principal intención es acercar a los estudiantes a la teoría literaria de este género. Posiblemente es por la complejidad del lenguaje estético y por la presencia de otro tipo de lecturas, que se ha perdido la posibilidad de acercamiento a otras de las manifestaciones líricas: retahílas, adivinanzas, refranes, coplas.

Por último, el género dramático es el que sucede a los dos anteriores con guiones teatrales, cuya estructura alude, desde adaptaciones de otros géneros hasta cintas cinematográficas. Los personajes de estos guiones representan, en su gran mayoría, situaciones jocosas que invitan a tomar actitudes reflexivas a partir de escenas antinómicas, es decir, que exponen situaciones en el orden de lo incorrecto y de lo correcto, con mayor énfasis en esto último. En general, todos los textos que componen el género literario están investidos de valores, que en su mayoría, son presentados por situaciones antinómicas, y como se podrá presenciar en líneas adelante, responden, principalmente, a la convivencia, uno de los desafíos propuestos en el Plan Decenal de Educación 2006-2016.

A modo de cierre

Para concluir, se aprecia que en los LT ha tomado mayor fuerza otra tipología textual diferente a la literaria, como es el caso de los textos expositivos, informativos y argumentativos. Dichos textos giran en torno a temas que imperan en la sociedad actual, la sociedad de la información y de la inmediatez. Entonces, las redes sociales, los medios de comunicación, la internet, los avances tecnológicos, entre otros, son los temas que prevalecen en cada uno de los LT y que hacen parte de la cotidianidad de los estudiantes. Escenario que ha adjudicado al componente literario un papel secundario, como es el caso, quizá, de la ausencia de algunos subgéneros líricos como las adivinanzas, las retahílas o las coplas.

El cuento es el principal subgénero narrativo presente en los LT, posición que ocupa, tal vez, por la simplicidad y brevedad que lo caracteriza y que lo convierte en una herramienta práctica para el maestro dentro de la multiplicidad de tareas

propias de éste, no sólo por el poco tiempo que requiere para su lectura y para el despliegue de actividades en torno a ésta, sino por la capacidad de transmitir valores. De hecho, todos los géneros literarios presentes en los LT traen consigo una carga moralizante, que se acrecienta con la mirada intencional del maestro, y que en su mayoría, son presentadas a través de la antinomia, para hacer visible lo correcto de lo incorrecto.

Ahora, la fábula ya no se encuentra como un elemento característico de los LT, tal vez esto se deba a que para el grado quinto de la Básica Primaria existan otros intereses académicos, como por ejemplo, el nivel de profundización de los contenidos, o al parecer, los demás subgéneros literarios han sustituido, en cierta forma, el objetivo de las fábulas, transmitir una enseñanza. Lo anterior, se hace latente en aquellas narraciones encontradas en el LT3, donde es la misma autora del texto la que se encarga de precisar el asunto o los valores a resaltar y, que además, son evidentes desde el mismo título de la lectura.

5.1.2. Perspectivas de la Formación Ciudadana en los LT

La Constitución de 1991 en su artículo 41º demanda a la escuela incluir, dentro de sus obligaciones y como parte de su vida cotidiana, la formación ciudadana basada en principios democráticos y convivencia pacífica en la pluralidad. Es aquí donde se evidencia el sentido pedagógico de nuestra Constitución para la formación en ciudadanía. A su vez, La Ley General de Educación, y por ende el MEN, retoman este precepto y estructuran los Estándares Básicos en Competencias Ciudadanas (2004). Es así como los grupos editoriales deben incluir, dentro de sus ediciones, actividades que apunten al desarrollo de esta competencia. Entonces, en este apartado se analizan las perspectivas acerca de la formación ciudadana en cada uno de los LT de Lengua Castellana del grado Quinto de la Básica Primaria, abordadas en esta investigación.

El LT1, en cuatro de seis de las unidades que lo estructuran, determina el espacio de una página por unidad para abordar lo referente a la formación ciudadana, bajo el título “Buenos ciudadanos”, con el objetivo de desarrollar, según su instructivo, capacidades que permitan conocer, comprender y respetar los diferentes grupos culturales y las diferencias entre las personas. Su metodología parte de un texto expositivo o informativo acerca de la diversidad cultural del país: Artesanías de la Costa Atlántica, Palabras indígenas en el español, Música de la zona Andina y el Festival Iberoamericano de Teatro.

Por tanto, al parecer, en este LT retoman un aspecto de la ciudadanía, la multiculturalidad, en palabras de Cortina (1997) ciudadanía multicultural, con la intención quizá, de desarrollar su espacio formativo, en relación con la formación ciudadana. Al respecto, esta autora enuncia:

Ciertamente, si la ciudadanía ha de ser un vínculo de unión entre grupos sociales diversos, no puede ser ya sino una ciudadanía compleja, pluralista y diferenciada y, en lo que se refiere a sociedades en que conviven culturas diversas, una ciudadanía multicultural, capaz de tolerar, respetar o integrar las diferentes culturas de una comunidad política de tal modo que sus miembros se sientan “ciudadanos de primera”. (Cortina, 1997, p. 178)

Así mismo, en los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas se organizan estas competencias en tres grupos; uno de ellos representa una de las dimensiones fundamentales para el ejercicio de la ciudadanía: “La pluralidad, la identidad y la valoración de las diferencias parten del reconocimiento y el disfrute de la enorme diversidad humana y tienen a la vez como límite, los derechos de los demás”.(MEN, Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas, 2004, p. 12). Aunque de pronto, mediante un espacio tan pequeño, y exponiendo solo algunas de las culturas de un país tan multicultural y pluralista como Colombia, no se puede decir que hay una formación en ciudadanía, tal vez sí un acercamiento y reconocimiento de algo de la diversidad cultural.

Bien, en el LT2 se encuentra un mayor espacio dedicado al ejercicio de la ciudadanía. Para cada una de las ocho unidades se otorga una página, bajo el título “Competencias ciudadanas y formación en valores”. Si bien no hay una amplia información en el instructivo que maneja el LT, se puede percibir una relación directa entre el ejercicio de la ciudadanía y la formación de valores; aunque se visualiza como un apartado fragmentado, existe una relación directa entre ambos. Entonces, como competencias y valores, en su orden está: Controlo la rabia- Respeto; Derecho a la información- Veracidad; Controlo la rabia- Sinceridad; Diversidad lingüística- Respeto; El diálogo- Respeto; Toma de decisiones- La crítica constructiva; Acepto las diferencias- Amistad y La asertividad- Optimismo.

Desde el mismo título del LT, sus secciones y algunos de los talleres que proponen en éstas, se evidencian una inclinación hacia la formación en valores, como es el caso mismo del “slogan” que presenta en su carátula: “Sé: justo, solidario, consciente, respetuoso, responsable, comprometido”. Ahora, la metodología para este espacio se desarrolla a partir de situaciones ilustradas, acompañadas de textos cortos, en su mayoría expositivos, y se complementa con ejercicios, a manera de encuesta, a partir del reconocimiento propio de comportamientos y actitudes frente a situaciones que apuntan al valor planteado. De igual manera, se aprecia en cuatro de las unidades, una conexión entre las competencias ciudadanas y la comunicativa, y es representada a través de un esquema, mapa conceptual, al final de la unidad.

Por tanto, podría decirse que estas estrategias metodológicas intentan aproximarse quizá, a ejercitar los grupos de competencias ciudadanas que proponen los Estándares: Convivencia y paz y Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias; y tal vez, a fortalecer las competencias integradoras que son las que articulan las competencias cognitivas, emocionales y comunicativas, según los Estándares de competencias ciudadanas:

La capacidad para manejar conflictos pacífica y constructivamente, que es una competencia integradora, requiere de ciertos conocimientos sobre las dinámicas de los conflictos, de algunas capacidades cognitivas como la habilidad para generar ideas y opciones creativas ante una situación de conflicto, de competencias emocionales como la autorregulación de la rabia, y de ciertas competencias comunicativas como la capacidad para transmitir asertivamente los propios intereses. (MEN, 2004, p. 13)

A lo mejor, este grupo editorial reconoce e intenta recoger los componentes ciudadanos enmarcados por el MEN, pero el espacio que se asigna, así como el tipo de actividad que se propone, podría quedarse sólo en la intencionalidad. Aunque no se puede desconocer el papel del maestro en la ampliación, orientación y acompañamiento para el alcance del objetivo que se plantea.

Por su parte, el LT 3 incluye un espacio de una página, en tres de sus cuatro unidades temáticas y lo denomina “Reflexión ciudadana”. En su presentación exponen que este espacio es “un acercamiento a ser mejor persona”. Entonces, los temas aquí abordados son: Convivo con tranquilidad, Soluciono conflictos y Cuido el medio ambiente. Este es el único LT, de los cuatro, que aborda en una de estas “reflexiones” un texto literario, el cual plantea una situación problema específica, y este texto literario es realizado por la misma autora del LT, como muchas de las lecturas literarias encontradas allí. Los otros dos espacios de reflexión ciudadana son abordados desde una pequeña historieta con una situación problemática, y por último, un texto argumentativo que muestra el daño ambiental que ha realizado el hombre.

Dentro de la fundamentación del proyecto de esta edición se presenta el pensamiento crítico como principal estrategia para que, según ellos, el estudiante reflexione sobre su propio proceso de aprendizaje, y argumentan que: “El proyecto propone el desarrollo consciente de habilidades, dentro del enfoque de pensamiento crítico, como una manera de formar ciudadanos competentes que respondan a los retos y exigencias de esta sociedad cambiante y compleja”. (Guía del docente, Pág. 6). Por tanto, una de sus estrategias metodológicas es la

solución de casos donde, según su autora, los estudiantes se enfrentarán a un caso particular para aplicar el conocimiento, poniendo en práctica el pensamiento crítico y así, según ellos, formar ciudadanos con virtudes o valores, como: humildad, perseverancia, autonomía, valentía e integridad.

Al parecer, este grupo editorial fija su mirada en dos asuntos de la formación ciudadana, que se exponen en los Estándares de Competencia Ciudadanas (2004): por una parte el grupo Convivencia y paz, el cual se fundamenta en la consideración de cada persona como ser humano, y por la otra, en el ejercitar, principalmente, las competencias cognitivas que se refieren, según los Estándares, a la capacidad para realizar diversos procesos mentales fundamentales en el ejercicio ciudadano: “La habilidad para identificar las distintas consecuencias que podría tener una decisión, la capacidad para ver la misma situación desde el punto de vista de las personas involucradas y, las capacidades de reflexión y análisis crítico, entre otras”.(MEN, Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas, 2004, p. 12)

En este orden, el LT4 abre un espacio de una página en cada una de las unidades que lo estructuran, con el título “Ética y convivencia ciudadana”. Este es el único de los cuatro LT que no presenta una explicación o instructivo de la intencionalidad y componentes de sus secciones, pero sí muestra la ubicación de este espacio enmarcado en los Estándares Básicos del Lenguaje, grado quinto, bajo lo que este grupo editorial denomina Factor Comunicación. Como estrategia metodológica, se apoya en textos expositivos breves e involucra situaciones casuísticas, igual de breves, al parecer con la intencionalidad de generar reflexión. Los temas que se abordan en este espacio son: Lenguaje, lengua y habla; Elementos de la comunicación; Reconozco la diversidad cultural; Me expreso y escucho con respeto y, por último, Solución de conflictos.

Entonces, por la brevedad de sus textos y situaciones problemáticas, quizá se puede advertir que se le da cumplimiento a lo establecido por el MEN, al tener en la cuenta los aspectos que tal vez apuntan a convivencia y paz, pluralidad y

valoración de las diferencias y, en particular, a la competencia cognitiva, al proponer situaciones que lleven a la reflexión y al análisis crítico. Pero no se visualiza, al parecer, profundidad en los textos ni en las situaciones casuísticas, ni mucho menos la intencionalidad de ese apartado que permita un fortalecimiento del ejercicio de la ciudadanía.

A modo de cierre

Para concluir, se evidencia que los grupos editoriales son conscientes del deber de incluir, dentro de sus ediciones, el espacio para la formación ciudadana, y que existe cierta autonomía en la manera de abordarla. Lo anterior permite entrever el reconocimiento de los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas, y tal vez el acercamiento a algunos de sus componentes, es decir, a los grupos y tipos de competencias ciudadanas, pero no a un ejercicio integral que los articule. Por ejemplo, en el LT1 se percibe un mayor énfasis en el grupo pluralidad, identidad y valoración de las diferencias; por su parte, el LT2 se enfoca en el pensamiento crítico y reflexivo, mientras que el LT3 se inclina hacia la formación en valores, y el LT4 en su intento por retomar varios elementos, al parecer, quedándose solo en la intencionalidad. En adición, es notable la ausencia del texto literario como estrategia metodológica para trabajar la competencia ciudadana, pero se advierte la presencia recurrente de textos expositivos y situaciones casuísticas para dicho fin.

5.1.3. Ideal Ciudadano

Este bloque de análisis agrupa tanto las categorías iniciales como las emergentes: valores, valores ciudadanos, antivalores, género y función social, que en conjunto posibilitan una comprensión acerca del ideal ciudadano que se transmite en las lecturas del componente literario de los LT, objeto de estudio en esta investigación. Ahora, se hace necesario volver a situar la concepción de ideal que se asume en esta investigación, con el fin de encauzar la mirada que se pretende develar.

Entonces, según Calzado (2011) los ideales: “Son tipos de formaciones psicológicas motivacionales que permiten al ser humano la proyección o deseo de ser en la realidad, es la visión anticipada de “querer ser” con un grado de perfección superior al que se tiene, en función de lo cual se puede autorregular su conducta para lograrlo”. (p. 6). Por su parte, Durkheim(1974) afirma que cada sociedad se forma un cierto ideal de hombre, de lo que éste debe ser, tanto desde el punto de vista intelectual, como físico y moral y, señala que este ideal es, hasta cierto punto, el mismo para todos los ciudadanos. En relación con lo anterior, se deduce que el ideal de ciudadano está directamente relacionado con los valores, debido a que éstos modelan y configuran las ideas y comportamientos de los ciudadanos.

4.1.3.1 Valores y antivalores

La formación en valores es un asunto central para la Educación Básica Primaria, así lo contempla la Ley 115 en su artículo 21º. Objetivos específicos de la Educación Básica en el ciclo de Primaria, algunos de estos objetivos son: la formación de los valores fundamentales para la convivencia, el desarrollo de valores civiles, éticos y morales y, la adquisición de habilidades para desempeñarse con autonomía en la sociedad. Por tanto, no es fortuito hallar en las lecturas literarias un número elevado de valores éticos, morales, cívicos o ciudadanos, como lo muestra la tabla de frecuencia de valores y antivalores. (ver tabla 4.5 pág. 116)

Es necesario situar el concepto, que para el caso, se tiene del término valor. Este concepto alude, inicialmente, a una creación humana y a un constructo social cambiante y evolutivo que condiciona a los seres humanos.

El término “valor” está relacionado con la propia existencia de la persona, afecta a su conducta, configura y modela sus ideas y condiciona sus sentimientos. Se trata de algo cambiante, dinámico, que en apariencia, hemos elegido libremente entre diversas alternativas. Depende, sin embargo, en buena medida, de lo interiorizado a lo largo del proceso de socialización y por consiguiente, de ideas y actitudes que

reproducimos a partir de las diversas instancias socializadoras. (Carreras, et al., 2006, p. 20)

Así las cosas, cada sociedad, de manera colectiva, crea e interioriza unos valores propios para su época, en relación con sus ideales, preceptos y formas de vida. Para Cortina (1997) los valores permiten “[...] acondicionar el mundo para que podamos vivir en él plenamente como personas. Por eso tenemos que encarnarlos en la realidad creativamente, ateniéndonos a ella, pero sacándole mucho más partido del que ella misma podría imaginar”.(Ciudadanos del Mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía, p. 223)

Los valores han sido estudiados desde varias perspectivas, las cuales presentan diversas clasificaciones: valores estéticos, intelectuales, religiosos, éticos, morales, cívicos, personales, familiares, materiales, universales, socio culturales, entre otros. Ahora, es desde los valores morales, como lo plantea Cortina (1997), que se pueden ordenar los restantes de una forma ajustada a las exigencias de ser personas, ya que estos actúan como integradores de los demás, no como sustitutos de ellos. En este orden de ideas, los valores hallados que con mayor frecuencia se mencionan como inherentes a la ciudadanía, o en palabras de Cortina (1997), valores cívicos, son: solidaridad, consenso, justicia, reflexión, respeto, unión, democracia, inclusión, mediación, comunicación y transmisión cultural.

Al mirar con detenimiento estos valores se entrevé la necesidad imperante de la presencia del otro para vivirlos, un asunto significativo para la vida en comunidad, y más en una sociedad que se caracteriza por el individualismo. Bien, un rasgo de la vida moderna y de su puesta en escena, para Bauman, es particularmente, la individualización. “La sociedad moderna existe por su incesante acción “individualizadora” [...]”. (Bauman, 2003, p. 36). Por tanto, quizá la solidaridad, el valor más recurrente en las lecturas, contrarreste esta situación e intente mostrar la importancia de apoyar y ayudar al otro. Para Cortina (1997) este valor ocupa un lugar importante dentro de los valores cívicos y los vislumbra en

dos tipos de realidades: personales, cuando una persona pone interés en otras y se esfuerza por ayudarla y, sociales, cuando hay un interés común entre las personas.

Lo anterior se ejemplifica en los siguientes fragmentos: “El hombre y la mujer comenzaron a rascarse. Se comenzaron a despiojar el uno a la otra. Y como eso toma tiempo, se pusieron a hablar de corazón”. (LT4. Pág.11); “¡Quiero salvar a la princesa Brunilda! [¡lo ven! ¡Brunilda! ¡Típico!]; “---¡Tengo tanto derecho como el que más! ¡El rey no ha hecho ninguna distinción! ¡Solo ha pedido ayuda, y he venido a dársela!” (LT1. Pág.4); “Su comportamiento era muy extraño, pero a pesar de todo, quienes lo conocían sabían que era una buena persona. Siempre ayudaba a quienes necesitaban”. (LT3. Pág. 5)

En relación con la transmisión cultural, se encuentran narraciones particulares en los LT3 y LT4, como cuentos, fábulas y leyendas, que se salen un poco de lo habitual para mostrar y transmitir, a través de ellas, legados culturales. Entre estas narraciones se encuentran: El Grillo maestro, El labrador y sus hijos, Dimitas Arias y El tesoro de la Gurupera, en donde se manifiestan las costumbres, tradiciones familiares, religiosas y regionales, como es el caso de las dos últimas, que retoman, particularmente, aspectos de la cultura de Antioquia. Ahora, no se puede perder de vista que los mitos y las leyendas se caracterizan por formar parte de la tradición cultural de los pueblos.

La unión, el consenso, la inclusión, la democracia y la mediación son valores que parten de la necesidad del otro, del trabajo en equipo, del bien común y, por tanto, comparten un mismo elemento, el diálogo, que es el camino que emprenden las personas para realizar una tarea compartida, donde se comparten argumentos, puntos de vista y soluciones y, es tal vez aquí, donde se manifiesta una de las competencias ciudadanas, la comunicativa. En relación con estos valores: “(Con voz engolada) ---Como les iba diciendo... estamos aquí reunidos para decidir qué hacer con ese gato bigotudo, macanudo y corajudo. ¿Quién puede darnos una buena idea?”. (LT4. Pág.16). “De repente, en la colmena, todas las abejas debían

elegir a su presidente. Este cargo se creó de pronto porque las abejas descubrieron que no podían hacerlo todo: dar clases, poner vacunas, limpiar el panal y, en cualquier caso, hacer y vender la miel”. (LT1. Pág.6)

Además, se encuentran otros valores bajo el rotulo “morales” que, según Cortina (1997): “[...] son componentes del mundo humano que resulta imposible imaginar una vida sin ellos”(Ciudadanos del Mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía, p. 218) y añade que no podemos escapar a ese ámbito de la moralidad que coincide con el de la humanidad. “Toda persona humana es inevitablemente social”. (Ciudadanos del Mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía, p. 128). Entonces, se encuentran valores como: generosidad, amor, confianza, felicidad, amistad, honestidad, compasión, los cuales, tal vez, reflejan exigencias optimizadoras para convivir en sociedad y a su vez, son los valores más representativos y universales:

Dos de ellos se presentaron y nos dijeron que venían de una constelación muy lejana llamada Orión, para ofrecernos su amistad, compartir conocimientos...” (LT1. Pág.8); “A unos les tocaron treinta y a otros treinta y uno, y Febrerillo el Chiquillo, que no asistió al reparto, se quedó con los que ya tenía. Pero sus once hermanos generosos, decidieron regalarle un día cada cuatro años” (LT2. Pág.4); “[...] y finalmente dibujaré el aire y el aire serán las letras de tu nombre, ya que cada vez que te pienso la respiración me duele con un dolor bonito porque tú eres el aire que respiro. (LT3. Pág. 2)

Quizá, los valores de la generosidad, el amor y la compasión sean valores de tipo religioso que tuvieron gran auge en otras épocas, pero que aún siguen latentes y necesarios en la sociedad, en ciertos casos injusta y desigual y, que por tanto, necesita personas generosas y compasivas que demuestren su amor al prójimo. Estos son algunos de los fragmentos donde se aprecian estos valores: “Perjuicia corre con la distribución: las delicadezas para el cura; los buñuelos para las zutanitas y menganitas; la enorme batea de natilla y quesito y la tandada de buñuelos de cargazón para los presos de la cárcel; en fin, la ración para el pobre”(LT4. Pág.9)

Al verla tan afligida,
de nuevo le pregunté
si todo estaba perdido
o si algo había por hacer, [...] (LT 2. Pág.7)

La laboriosidad es un valor que llama la atención si traemos a colación la idea de modernización que se inicia en el país en los años sesenta y, que trajo consigo, un proceso de reestructuración de la educación en relación con el desarrollo económico nacional. Al respecto, Mario Díaz Villa (1993) expone: “El argumento de que el país carecía de mano de obra capacitada, y de que el capital, la tecnología y la educación eran fundamentales en el incremento de la producción, y de la movilidad ocupacional y social [...] permitió al menos en el discurso oficial dar un giro en la política educativa hacia una mayor articulación con el desarrollo económico”.(El campo intelectual de la educación en Colombia, pp. 74-75)

Entonces, ubicar este valor como recurrente dentro de las lecturas, en su mayoría en LT 4, nos lleva a pensar que tal vez aún exista esa inclinación por educar para el trabajo, aunque no en la misma dimensión que la época a la que hace alusión Díaz Villa (1993), sino tal vez, en la importancia de ciudadanos conscientes de su relevancia en el desarrollo económico de su país, como se puede contemplar en el macro objetivo del Plan Decenal de Educación 2006-2016:

Adoptar, consolidar y poner en marcha una política de Estado, para que la coherencia y cohesión de un sistema educativo, incluyente y contextualizado, se dé en todos los niveles desde la educación inicial hasta la superior, en la búsqueda del desarrollo de competencias básicas, ciudadanas, laborales generales y específicas y del desarrollo humano, orientadas a la satisfacción de las necesidades de la población del país y del mundo, con criterios de flexibilidad pedagógica y curricular para lograr una formación integral ciudadana y de convivencia pacífica. (MEN, p. 21)

A lo mejor, esta es la razón por la cual, en algunas instituciones educativas, se contempla, en el plan de estudios, el desarrollo de proyectos que apunten al emprendimiento. Algunos de los fragmentos que se rescatan son: “Trabajando se

hizo la cama, la mesa, el armario, las sillas, los estantes para los libros, un banco”. (LT 3. Pág.12) “--- ¿Qué te parece si, ya que tenemos el campo tan removido, sembramos un poco? Así, mientras seguimos buscando, crecerá el trigo. Y podremos sembrar también lino, maíz, girasol...¡De todo!”.(LT 4. Pág.4)

De los cuatro libros de texto, es el LT4 en el que se encuentra, por gran diferencia, mayor número de valores, seguido por el LT2, el LT3 y por último, el LT1. Inicialmente se esperaba que el LT3 reflejara un número significativo de valores por la particularidad en sus lecturas literarias, ya que son de la misma autora del libro de texto y, en su mayoría, narraciones de casos que apuntan, tal vez, al acercamiento de una situación específica para transmitir ciertos comportamientos, pero se aprecia que, al parecer, la intencionalidad de la autora es precisar y profundizar en un asunto o valor en particular, mientras que en los otros LT, en una misma lectura, se halla variedad de valores o asuntos.

En este sentido, los valores presuponen formas de ser y actuar, lo que también puede denominarse deber ser y deber hacer o lo ético y lo moral. Las lecturas vienen cargadas de un sinnúmero de valores, los cuales pueden percibirse, al parecer, de tres formas: la primera puede darse a través de la inferencia, es decir, se deduce el valor a partir de las actitudes y comportamientos presentados por los personajes; la segunda, según la intención de quien dirija la lectura, en este caso, el maestro, quien decide qué debe encontrar el estudiante; y por último, de forma directa, es decir, cuando se hacen explícitas aquellas formas de ser y actuar consideradas aceptables.

En relación con la responsabilidad ciudadana, esta última forma de percepción es latente en algunas lecturas desde dos asuntos importantes: el medio ambiente, a través de frases explícitas sobre cómo cuidarlo: “Moisés, el hijo de Armando y Mónica tiene doce años y desde que recuerda, sus padres le han inculcado el cuidado del planeta. Ahorro de agua, respeto por la naturaleza y reciclaje son temas frecuentes en la vida de Moisés”. (LT 3 Pág. 12); “El mar es un espejo azul que has de aprender a cuidar para que peces grandes y chicos puedan en él

disfrutar”. (LT4 Pág. 11); y la responsabilidad del ciudadano, en lo que se refiere a tener papeles al día, pagar impuestos, trabajar para poder sobrevivir. “Un gato auténtico, insospechable, que pagaba sus impuestos --- en Bella Vista--- y tenía la documentación en regla”. (LT2 Pág. 4 y 5); “Había una vez un buen viejo y su mujer que eran muy pobres. El viejo iba todos los días a juntar leña al bosque y después la vendía para comprar pan, de lo contrario no comían”. (LT4 pág. 15)

Ahora bien, hay un número menor de antivalores, si se compara con los valores, (ver tabla 4.5pág.116), pero se puede evidenciar que estos corresponden, en su mayoría, a lo opuesto de todos los valores encontrados. Es decir, antinomia, lo contrario u opuesto, para el caso, a cada antivalor también denominado contravalor o disvalor; por ejemplo, el antivalor del respeto es el irrespeto, aunque también lo puede ser la intimidación; la inequidad y la desigualdad los antivalores de la igualdad.

Quizá se esperaría obtener un mismo número de antivalores y valores, teniendo en la cuenta que la antinomia es una de las características en la forma de representar los valores dentro de las lecturas literarias, de hecho, generalmente los valores se presentan bipolarmente. A continuación, se ejemplifica lo anterior: “Los pobrecillos estaban sometidos a la crueldad de la señora Mann, una mujer cuya avaricia la llevaba a apropiarse del dinero que la parroquia destinaba a cada niño para su manutención. De modo que aquellas indefensas criaturas pasaban mucha hambre, y la mayoría enfermaba de privación y frío” (LT3. Pág.10); “Quería pelear más y más, hasta liquidar a todos sus enemigos” (LT4. Pág. 1); “-- ¡Te burlas y por eso no te quiero! --- gritó Narciso ofendido, volviéndole la espalda”. (LT1. Pág. 3)

A modo de cierre

Para concluir, la formación en valores es un asunto central en la escuela, que se plasma inclusive desde la Ley General de educación. Ahora, hay una inclinación por mostrar ciertos valores, más que otros, entonces es aquí, en dicha inclinación, donde se proyecta un “querer ser” o un ideal, para este caso, ideal de

ciudadano. “Ideal” relacionado directamente con los valores, porque éstos modelan y configuran las ideas y comportamientos de los ciudadanos.

Aquellos valores que afloran, con mayor frecuencia, en los fragmentos literarios, se mueven en una lógica de relación o necesidad del “otro” y se inscriben como valores cívicos o ciudadanos y tal vez, de alguna manera, contrarrestan un rasgo de la vida moderna presentado por Bauman (2003), la individualidad. Por tanto, se proyecta un ciudadano solidario, justo, reflexivo, respetuoso y que a través del acto comunicativo, llegue al consenso y a la mediación con sus semejantes. Ahora, el respeto es y ha sido uno de los valores éticos más proyectados y, al parecer, valores como la reflexión, el consenso, la mediación y la democracia ganan fuerza con el concepto mismo de ciudadanía, el cual ha despertado un gran interés en el ámbito educativo y social, y se ha convertido en uno de los términos clave del debate político desde hace décadas.

En este orden, emergen otros valores, los cuales quizá, reflejan exigencias optimizadoras al ciudadano para convivir en sociedad, un ciudadano generoso, compasivo, honesto y feliz que teja lazos fuertes y confiables de amor y amistad. Valores que son tal vez, los más representativos y universales. Ahora, la laboriosidad es un valor que se desprende de la lógica de los anteriores, en la medida en que no trae consigo una exigencia para la convivencia en sociedad, pero sí como aporte para la misma. A lo mejor en el sentido de que le proyecta, al ciudadano, la necesidad de emprender opciones laborales, que no sólo contribuyan en lo personal, sino en el desarrollo económico de su sociedad. Por otro lado, algunos de los fragmentos literarios son explícitos en mostrar la importancia de ser ciudadanos responsables y comprometidos con el medio ambiente, situación que representa una problemática mundial.

En su mayoría, los valores son presentados a través de situaciones antinómicas, es decir, situaciones contradictorias entre dos normas, reglas o comportamientos, con el objetivo de destacar aquellas situaciones o conductas que son culturalmente aceptables y, al parecer, ésta es la estrategia más utilizada

para cumplir con este fin. Estrategia que se extiende también a los maestros, quienes al identificar lo correcto y lo incorrecto, en las acciones de los personajes o por medio de esa bipolaridad de lo bueno y lo malo, encuentran la forma más apropiada para modelar y formar a sus estudiantes.

5.1.3.1. Género y Función Social de los Personajes

Es necesario fijar la mirada en los personajes de las lecturas literarias, porque en estos se vislumbran, de manera implícita, el género y la función social como elementos inmersos en la ciudadanía y que posibilitan la comprensión del ideal de ciudadano que se proyecta a través de dichos personajes. Para este caso, es necesario mencionar que el género hace referencia a las expectativas de carácter cultural, respecto de los roles y comportamientos de hombres y mujeres, por lo que se constituye como una construcción simbólica e imaginaria de los atributos impuestos a las personas a partir de la interpretación cultural, no sólo de su sexo, sino por distinciones físicas, económicas, sociales, políticas o culturales. Por su parte, la función social hace referencia a las funciones que desempeñan los sujetos para contribuir a la sociedad.

Entonces, en su mayoría, los personajes son seres humanos, quizá esto se deba a que ya no es la fábula el subgénero narrativo recurrente en los LT. Sin embargo, aún persisten en sus lecturas, seres fantásticos como dioses, hadas y ninfas, quienes también proyectan la caracterización del género: “Némesis, la diosa de la venganza, quiso darle a probar una cucharada de su propia medicina [...]”. (LT1. Pág. 3); “Manitú, el gran dios de esos antiguos pobladores de América del Norte, se despertó de buen humor. Tenía deseos de recorrer el mundo y así lo hizo”. (LT2. Pág. 1)

Ahora, en las lecturas literarias de los LT prevalecen, por gran diferencia, los personajes masculinos sobre los femeninos (ver anexos, tabla 4.4), con funciones y características sociales muy marcadas para cada género. Por ejemplo, se designa, dentro de las labores de los hombres, aquellos trabajos que requieren de

cualidades como: fuerte, hábil, valiente, entre otras. Tal vez, omitiendo los logros de la mujer, en relación con el desempeño en aquellos oficios que anteriormente se adjudicaban sólo al hombre.

Algunas de estas funciones sociales del hombre son: capitán, oficial de marina, soldado, rey, héroe, caballero, policía, detective, guarda costa: “En un lugar de la antigua Rusia, hace muchos años, vivía un joven soldado ruso. Una tarde, mientras daba un paseo, vio un bosque en llamas y en medio de él a una hermosa joven”. (LT4 Pág. 2); “El capitán, en actitud altiva y soberbia, para castigar el comportamiento del nativo, ordenó amarrarlo y azotarlo hasta que confesara dónde guardaba las riquezas de su tribu”. (LT3 Pág. 7); “Un príncipe, que se llamaba Edipo, oyó hablar de la desgracia que se abatía sobre la ciudad y quiso enfrentarse con la esfinge”. (LT2. Pág. 8)

La función social de los personajes femeninos alude, principalmente, a características como la belleza, la seducción, la juventud, la alegría, la laboriosidad en el hogar. Dentro de las escasas funciones sociales están: princesas, diosas, ninfas, criada, y aunque se perciben papeles femeninos secundarios, estos no muestran especificidad, en relación con la función que desempeñan. Lo anterior, posiblemente proyecta una imagen subvalorada de mujer que resalta sus características físicas y su quehacer limitado, en su mayoría, al hogar.

Además, se parte de seres fantásticos e imaginarios como referentes modélicos femeninos, contrario a cómo se muestran los referentes masculinos, lo que tal vez no permite una identidad real coherente con las condiciones, necesidades y desempeños de la mujer en la actualidad. Entre los fragmentos que soportan lo anterior están: “Una joven que trabajaba de criada encontró un día una carta pegada a la escoba. Como no sabía leer, se la llevó a sus amos, para que se la leyeran [...]” (LT4 Pág. 8); “Cuentan y cantan los poetas que, en el origen del mundo, hubo una ninfa llamada Eco. Parecía casi perfecta, era joven, bella, alegre

y ágil, pero tenía un defecto: era muy charlatana. No podía quedarse callada un segundo”. (LT1 Pág. 2)

A modo de cierre

Para cerrar este análisis de género y función social, se rescatan dos asuntos centrales. Por un lado, la representación del género varía considerablemente, empezando porque la mayoría de los personajes de las lecturas literarias de los LT seleccionados son del género masculino. También, porque la representación del género masculino es proyectada con cualidades específicas como: fuerte, hábil, valiente, astuto, creativo, reflexivo, entre otras; tal vez, desconociendo que estas cualidades también pueden aplicar para el género femenino.

Este último género, el femenino, es proyectado con cualidades relacionadas más con su aspecto físico y su entorno al hogar, que por otras cosas. Entonces, la belleza, la seducción y la laboriosidad en el hogar, son las cualidades que se pueden apreciar en las lecturas literarias de los LT, relegando, de cierta manera, las posibilidades y el reconocimiento que ha logrado la mujer a través de la historia. Ahora, estas representaciones femeninas se establecieron e institucionalizaron hace ya muchos siglos como modelos o prototipos de mujer que no encajan en la actualidad.

Por el otro lado, los referentes masculinos son personajes reales con funciones realizadas, mayormente, en la esfera pública, situación que quizá, contribuye a crear superioridad sobre la mujer. Mientras que los personajes modélicos femeninos son en su mayoría fantásticos: princesas y diosas que se caracterizan por un cierto prototipo de belleza o por funciones, en el ámbito de lo privado, como es el caso de la dedicación a las tareas del hogar. Funciones que menosprecian el papel real de la mujer y que, además, no son coherentes con la sociedad actual. Por tanto, existe una subvaloración de la mujer en relación con la del hombre, a lo mejor los grupos editoriales no se han percatado de esta situación, o tal vez no les interesa y, de pronto, finalmente, su preocupación gira

en torno a los contenidos y al cumplimiento con las exigencias que El Ministerio de Educación Nacional demanda.

5.2. Análisis Entrevistas Maestros

5.2.1. Formación Ciudadana

El bloque o tópico formación ciudadana se encuentra conformada por los siguientes subtópicos: para empezar, las concepciones de formación ciudadana, competencias ciudadanas, ciudadano y buen ciudadano. Luego, las características que los maestros atribuyen a un mal ciudadano. Por último, la relación que dan los maestros entre las lecturas literarias de los LT y la formación ciudadana. Cada uno de estos, son elementos que permiten comprender las concepciones de los maestros entrevistados, en torno a la formación ciudadana. Estos elementos se abordan por separado para obtener una mirada más puntual, pero se presentan, desde luego, las relaciones necesarias entre cada uno de estos. De igual forma, que se pueden apreciar, al final de este apartado, en el árbol categorial: formación ciudadana.

Ciudadanía

Dentro de la concepción de formación ciudadana no se presentan definiciones concisas, es decir, no dan conceptos elaborados, sino que lo relacionan con otros elementos, como por ejemplo, algunos maestros relacionan la formación ciudadana directamente con los comportamientos que deben tener y asumir los ciudadanos, el acatamiento de las normas que están establecidas en una sociedad y a las que hay que adaptarse, y los valores como elemento clave en la formación ciudadana. Al parecer, las concepciones de los maestros son miradas a la luz de lo empírico, es decir, más desde intuiciones, que a partir de referentes conceptuales o teóricos, lo que hace que su discurso sea abordado desde un lenguaje simple o sencillo y, en la mayoría de los casos, a partir de intuiciones con base en las anécdotas de la vida cotidiana.

De manera más general, coinciden en que la formación ciudadana es la actitud con la que las personas deben asumir el pleno control de su conducta, por lo que retoman la iniciativa y capacidad de afrontar las dificultades y el desarrollo de acciones para enfrentarse a los cambios. Al respecto, E7 opina que: “la formación ciudadana tiene que ver con todas las capacidades y competencias que se le deben desarrollar al niño, con el fin de que pueda, pues se le pueda garantizar un buen desempeño, pues quizá en la vida futura, incluso en las mismas obras que ellos van teniendo pues como día a día, desde los niños, o sea, desde la edad infantil se puede mirar cómo todo lo ciudadano, lo bueno que ellos pueden ir aportando y que puedan reconocer pues como ciertas actitudes positivas en ellos”. (Pág.65)

Entonces, prevalece la libertad de elección sobre las circunstancias de la vida, así como el asumir la responsabilidad de sus acciones; todas estas percepciones convergen en el término proactividad, que es recurrente en este subtópico, y dentro de otros que más adelante se mostrará. En esta línea, E1 expresa que: “quien es capaz de resolver problemas es capaz de resolver situaciones de la vida” (Pág.8). Al respecto, E2 enfatiza que el papel del ciudadano debe caracterizarse por ser perseverante ante los desafíos que le demande su entorno, y especifica: “una persona con mucha apertura, emprendedora, una persona que demande retos, exigencias hacia sí mismo y que se vean reflejados pues como en su rol de ciudadano”. (Pág.16)

Por otra parte, un maestro en particular, retoma la formación ciudadana como un imperativo para formar personas que se sepan defender en el mundo, y enfatiza que no sólo en lo local sino en lo global, y añade que: “un mundo globalizado no sólo exige personas bien preparadas, sino también personas que sepan comportarse, respecto a su entorno”. (E1. Pág. 3). Creemos que por su área de formación, Informática y tecnología, tiene esta perspectiva en relación con la ciudadanía, la cual nos remonta a la teoría de Adela Cortina, en su libro *Ciudadanos del Mundo* (1997), en donde afirma:

Educar en ciudadanía que no sólo sea local, sino universal, exige romper las barreras del localismo provinciano, y aprender a degustar que somos personas y nada de lo personal puede resultarnos ajeno sin grave pérdida. Y, en este sentido, conviene también ir potenciando esos símbolos universales que ayudan a crear una comunidad universal: elaborar una historia de la humanidad, contar la vida de aquellos que tuvieron la humanidad por tarea. Porque la humanidad es una, pero urge saberlo y sentirlo. (Cortina, 1997, p. 245)

Los maestros entrevistados consideran que el acatamiento a las normas y ciertos comportamientos hacen parte de la formación ciudadana. Por ejemplo, E2 sustenta que: “[...] tiene que ver con las normas, comportamientos que rigen, que están establecidos en una sociedad y que yo me tengo que adaptar” (Pág. 16). Por su parte E5 asume que una formación ciudadana se da cuando: “[...] está dispuesto a asumir con respeto la opinión de sus compañeros, que es un muchacho que valora los enseres de la institución, que es un joven que manifiesta respeto por el manual de convivencia, al cumplir con las normas comportamentales básicas”. (Págs. 42-43). Estas apreciaciones, posiblemente, representan las conductas o comportamientos que son culturalmente aceptables.

Ahora bien, al indagar por las habilidades o competencias ciudadanas, los maestros se enfocan, principalmente, en la formación de valores, por lo que dan mayor importancia a estos principios morales en la formación ciudadana, como es el caso de la maestra E8, quien asegura: “[...] no tanto como habilidades sino valores, pues esa sería la parte más importante si estamos formando en competencia ciudadana.” (Pág.74)

Al parecer, los valores son un referente cliché de la escuela, en cuanto a que los maestros suelen invocar valores como un ideal, pero no se ve con claridad cómo los mismos se relacionan con la formación ciudadana desde una perspectiva integral como la de Mockus, para quien: “Un buen ciudadano, un ciudadano competente, es quien sabe y tiene un conjunto de habilidades, conocimientos, disposiciones y actitudes favorables al desarrollo de la ciudadanía, que facilitan y

propician su propia participación como ciudadano y también, los procesos colectivos de construcción de ciudadanía”. (Mockus, 2004, pág. 2)

En este sentido, se relaciona la formación ciudadana directamente con los valores, tanto en las cualidades de un buen ciudadano, como en el componente de las competencias ciudadanas. Entonces, el tema de los valores es un asunto transversal en el análisis general de las categorías. Valores que algunos de los maestros nombran como éticos, morales y espirituales. Así las cosas, E8 plantea que la formación ciudadana debe: “Primero que todo que tenga una buena formación basada como en los principios y los valores, o sea, yo diría que más que la parte cognitiva, porque la parte cognitiva nos aporta a ser buenos ciudadanos y a desempeñarnos bien, pero yo pienso que si hay una formación en valores éticos, morales, vamos a servir más. La idea es buscar el bienestar de todos y poder tener una sociedad que aporte bastante”. (Pág.73)

Como ya se había mencionado, las características propias de un buen ciudadano también son abordadas por los maestros, básicamente, desde los valores como la cooperación, el respeto, la tolerancia, la responsabilidad, y desde otras características como: liderazgo, pensamiento crítico, participación, autonomía, sentido de pertenencia y saber convivir. Entonces, E6 expresa que: “[...] las habilidades que debe tener un estudiante para esa formación ciudadana, principalmente es el liderazgo. Ser un estudiante líder, ser un estudiante autónomo, ser un estudiante responsable y ser un estudiante que le guste estar en ese proceso de calidad en cuanto al mejoramiento de su grupo”. (Pág.57)

En adición, E4 resalta la importancia del respeto y la autonomía como elementos propios del ciudadano: “Desempeñarme con mis valores y respetando los valores del otro. Lo caracteriza el respeto por el otro, buscar ser uno mismo, ser auténtico, tener criterio, discernir y saber elegir lo que me conviene”. (Pág. 35). La maestra E5 toca dos puntos importantes, la convivencia y la responsabilidad de un ciudadano, al decir que: “Haber, definitivamente estamos hablando de un ser que tiene que vivir en comunidad y que se tiene que adaptar al espacio en el cual

está conviviendo; ¿de qué forma? Asumiendo el valor de él como ciudadano en el contexto, asumiendo que cada acto suyo va a generar un impacto positivo o negativo en ese mismo contexto”. (Pág.40)

El sentido de pertenencia toma relevancia dentro de las características propias de un ciudadano, pese a que, en su gran mayoría, los maestros dejan a un lado la parte de identidad, elemento que integra el concepto de ciudadanía, por el cual una persona se sabe y se siente perteneciente a una sociedad o a una cultura. Es así como, E5 especifica que: “[...] un buen ciudadano es el ser humano que es consciente de la ciudad en que habita, la conoce, la reconoce y la ama” (Pág. 41)

E8 también enuncia que: “[...] cuando hablamos de ciudadano, que queremos nuestro país, que queremos nuestra ciudad, que estamos buscando el bienestar de todos”. (Pág. 74). De la misma manera, E9 manifiesta que: “un buen ciudadano es el que vela por que su ciudad se caracterice por buena, porque tiene unas buenas bases, porque es aseada, porque tiene una cultura académica buena”. (Pág. 81)

En este punto se encuentra una opinión singular de la maestra E2, quien menciona que un buen ciudadano es individualista, posición que difiere de las de los demás maestros, quienes referencian la cooperación como uno de los valores característicos de un buen ciudadano. Esta maestra, por el contrario, afirma que un ciudadano: “tiene que poner como el referente de todo un legado intelectual para ponerlo pues como al servicio, al servicio no para los demás, sino para beneficio de él mismo”. (Pág. 17)

Otra cuestión en la que coincidieron algunos maestros son las habilidades comunicativas, asunto central en todas las esferas de la comunicación y la sociedad humana: hablar, escuchar, leer y escribir, que son las habilidades comunicativas del lenguaje. Al respecto, E2 expresa que la argumentación es una competencia, y añade que de ahí se desprende lo que se proyecta desde Lengua Castellana: el hablar, el escuchar, el escribir y, en relación con la lectura, expresa

que es una de las habilidades fundamentales que desde el área de Lenguaje se puede desarrollar en la formación ciudadana. En relación con las habilidades comunicativas, E8 agrega:

Desarrollando los buenos procesos de lectura. Motivando a los estudiantes para que estén leyendo. En los libros está plasmada la realidad y la vida del ser humano, desde sus valores o antivalores, o desde sus pros, sus contras, desde lo que es un contexto real. Esa sería una de las habilidades fundamentales que debería desarrollar un docente desde el área de Lengua Castellana para poder formar un buen ciudadano. Otra sería realmente la parte de comunicación tanto oral como escrita. Entonces hay que desarrollar con los jóvenes ciertas competencias, la habilidad para expresar y argumentar un sentir social en el momento [...]. (pág. 27)

A su vez, E8, licenciada en Lengua Castellana, abarca como competencias o habilidades ciudadanas tres aspectos que considera necesario articular: los valores, las competencias cognitivas y las competencias comunicativas; esta posición es singular frente a las de los demás maestros, y afirma que: “La combinación de las tres sería lo ideal para apuntar a las competencias ciudadanas”. (pág. 74)

Al preguntar por la concepción de ciudadano, los maestros, de nuevo, no se arriesgan a conceptualizar, sino que apuntan directamente hacia los valores. Por lo cual, en este apartado de la entrevista, los maestros coincidieron en que un ciudadano es una persona integral con principios y valores; así como el comentario hecho con anterioridad acerca de los valores y principios, de nuevo los maestros los presentan como una generalidad que da por supuesto el hecho de tener que encarnar éstos, sin que se sepa con claridad qué son, y en este caso, alterando una concepción que debería ser más amplia, como es el caso del concepto de ciudadano.

Por su parte, la maestra E9 relaciona al ciudadano con aquel que pertenece a una ciudad, y este punto de vista hace que ella difiera un poco de los demás maestros, tanto en su concepción de ciudadano, como en el de formación

ciudadana, al exponer que la formación ciudadana es todo lo que está alrededor del estudiante, fuera de lo académico y que por tanto, ser ciudadano es: “[...] pertenecer a una población que tiene ciertas características”, y en relación con las características propias de un buen ciudadano, afirma: “buen ciudadano es el que vela por que su ciudad permanezca pues como en la historia y cada vez sea mejor” (E9, pág. 81)

Es posible, que para esta maestra, ejercer la ciudadanía supone experimentar, de cierta forma, los asuntos de la ciudad, posición que permite traer a colación el concepto de experiencia de Dewey, para quien: “La experiencia ocurre continuamente porque la interacción de la criatura viviente y las condiciones que la rodean está implicada en el proceso mismo de la vida”. (El arte como experiencia, 2008, p. 41). Entonces, la experiencia para este autor se basa en conexiones y continuidades de los acontecimientos, en este caso, relacionados con la ciudad, que implican procesos de reflexión e inferencia. En relación con lo anterior, Dewey expone que:

La experiencia es el resultado, el signo y la recompensa de ésta interacción del organismo y el ambiente, que cuando se realiza plenamente es una transformación de la interacción en participación y comunicación. Ya que los órganos de los sentidos conectados con sus aparatos motores son medios de esta participación, cualquier derogación de ellos, ya sea práctica o teórica, es inmediatamente efecto y causa de una experiencia vital que se estrecha y se oscurece. (Dewey, 2008, p. 26)

Entonces, aunque esta maestra precisa la importancia de los valores, da mayor importancia a las habilidades como el liderazgo y la democracia, lo que refleja claramente su posición frente a la ciudadanía, y que es acorde con las actividades que propone desde el área de Lengua Castellana, en la formación ciudadana. Es importante mencionar que esta maestra no tiene una formación en educación, sino en psicología.

Mal ciudadano

Al interrogar a los maestros por las características que ellos consideran no son propias de un ciudadano, se evidencia que son posiciones opuestas o contrarias a las características o cualidades de un buen ciudadano; ya que al ser los valores morales la principal característica y componente de la ciudadanía, es posible encontrar que los antivalores fueran la característica sustancial de un mal ciudadano. Aunque no hay una definición directa de antivalores por parte de los maestros, hay una aproximación manifestada por la maestra E5: “Yo digo que aquí está la típica antítesis, o sea es el que nada valora [...]”. (Pág. 42)

Dentro de los antivalores expresados por cinco maestros, es el egoísmo, la insolidaridad y el irrespeto los que sobresalen. En relación con el egoísmo, E1 enuncia: “Un personaje o un ser individualista que piensa sólo en su propio beneficio y no tiene en cuenta que para obtener ese beneficio no se puede pasar por encima de los demás [...]”. (Pág.3). Por su parte, E3 afirma que: “No es propio de un ciudadano, es aquel que se niega a poner al servicio de los demás todo lo que posee, sabe y tiene”. (Pág.27). De la misma manera, E8 expresa que un mal ciudadano es aquel: “[...] pues realmente el que no, el que no está pensando como en el bienestar de otras personas, en el bienestar común [...]”. (Pág.74).

Ahora, el irrespeto, en todo el sentido de la palabra, es el otro antivalor abordado por los maestros, así como la insolidaridad. En relación con esto, E4 expresa que: “Un mal ciudadano no respeta su vecino, no te brinda apoyo, es aquel que no crece ni deja crecer al otro”. (Pág. 35). E7 declara que: “[...] un mal ciudadano, quizá atentar con el desarrollo de la vida, pues con los derechos de los demás”. (Pág. 65)

Por su parte, la maestra E5 expresa que es mal ciudadano aquel que tiene una actitud beligerante, quizá refiriéndose a intolerante y conflictivo, más aún cuando hay un inconformismo con el actuar del otro o el proceder de quien ejerce el mandato; por tanto, declara: “[...] es el que nada valora, el que denigra del espacio, al que nada de lo que hay en la ciudad le parece, el que el arreglo que programó la alcaldía o la gobernación no le sirve, o sea, es siempre la persona

que necesita estar en una actitud beligerante, todo lo del otro siempre será robado, siempre está mal pensado, siempre está mal hecho”. (Pág.42). Tal vez, la maestra hace alusión a la incapacidad de expresar con certeza las inconformidades, como rasgo diferenciador de un mal ciudadano.

Se encuentra una posición singular por parte de la maestra E6, quien cuestiona un poco la rotulación “mal ciudadano” y propone hablar mejor de “un ciudadano sin formación”, además, puntualiza en elementos fundamentales no abordados por ningún maestro, como la familia, el hogar y una actitud negativa frente a la vida y a los ideales positivos que le presenta la sociedad. Quizá se refiere a los valores o a modelos de vida, cuando menciona “ideales positivos”, por lo cual asevera:

[...] no lo cataloguemos como un mal ciudadano sino como que un ciudadano que falta como esa, como esa formación ¿cierto? Tanto digamos en el hogar principalmente porque desde el hogar es donde se empieza a formar a los estudiantes o a los muchachos, [...] que se cierra en un mundo como de depresión o de digamos un mundo donde él no se abre a los modos ideales que nos presenta la sociedad positivamente. Entonces es un ciudadano que constantemente está buscando es como antes digamos castigarse, con baja autoestima, porque no tiene como una, no tiene como algo bueno por qué luchar como en la vida; digamos que es como esa parte de ser un mal ciudadano. (Pág.56)

De igual manera, hay una clara conexión entre la concepción y los elementos que caracterizan a un ciudadano, manifestada por la maestra E9, quien refiere que un ciudadano es aquél que pertenece a una ciudad. Entonces, al parecer, para ella un mal ciudadano es aquel que es antidemocrático y que no tiene sentido de pertenencia por su ciudad. En relación con lo anterior, señala: “Ser mal ciudadano [...] digamos no cuidar la ciudad, no estar interesado en que ella progrese, no asistir a los contextos de la ciudad también puede ser uno de ellos, no participar en las elecciones, puede ser, y no interesarme que la ciudad progrese y que crezca cada vez”. (Pág. 81). Aquí se destacan valores ciudadanos importantes,

como el sentido de pertenencia y la democracia, pese a su concepción limitada de ciudadanía.

De hecho, no hay una concepción completa o un concepto global que abarque todos los asuntos propios de la ciudadanía y formación ciudadana, por parte de los maestros entrevistados, ya que limitan su mirada netamente a los valores o a lo relativo a ciudad; por tanto, no hay un complemento. Con base en lo anterior, cabe señalar el planteamiento de Adela Cortina (1997), quien se aproxima a un concepto pleno de ciudadanía, el cual integra un conjunto de derechos, de responsabilidades, de valores y de identidad: “Un concepto pleno de ciudadanía integra un status legal (un conjunto de derechos), un status moral (un conjunto de responsabilidades) y también una identidad, por la que una persona se sabe y siente perteneciente a una sociedad”. (Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía, pág. 177)

LT y ciudadanía

Este subtópico permite entrever la relación que dan los maestros entre las lecturas literarias de los LT y la formación ciudadana. Aunque los maestros creen que las intencionalidades con las que fueron seleccionadas estas lecturas literarias, no apuntan a la formación ciudadana, en general, todos ellos coinciden en que estas lecturas contribuyen directamente a la formación en ciudadanía y, estos a su vez resaltan los elementos de las lecturas que permiten que se lleve a cabo tal contribución.

Las situaciones casuísticas o basadas en casos o ejemplos es uno de los elementos que los maestros mencionan. E1: “[...] cuando una lectura invita a una persona a ir más allá de lo que se le pregunte, estamos poniendo a ese personaje en un momento de, de reflexión ante una situación equis y reflexionar sobre una situación que no ha ocurrido pero que de la cual se está informando [...] que invitan a los niños a tener, yo lo llamo reacciones, buenas reacciones, con el fin de ayudar a las personas.” (Pág. 7). Entonces, dichas situaciones son utilizadas para resolver problemas, para generar discusiones, quizá con una intencionalidad de

tipo moralizante y del buen obrar. Por su parte, E8 manifiesta: “Estas lecturas principalmente buscan que los niños pues adquieran conocimientos, ¿cierto? Que los niños puedan analizar, comprender textos, pero aparte de esto estas lecturas están como basadas también en algo de cotidianidad” (pág. 76).

En relación con lo anterior, los maestros expresan que son estas situaciones problemáticas, planteadas en las lecturas, las que permiten direccionar las actividades hacia la formación ciudadana; por tanto, es el papel del maestro otro de los asuntos en el que la mayoría de ellos coincide, y sobre el cual se expone que es un elemento fundamental en la formación ciudadana. Entonces, el poner en juego dichas problemáticas depende de la capacidad de los maestros para aplicar o no un sinnúmero de estrategias metodológicas, tal como lo plantea E4: “La interpretación que se pueda formar en ciudadanía depende de cómo el profesor lo profundice, de hecho toda lectura sirve.” (Pág. 36).

Las estrategias metodológicas más recurrentes, en la relación LT y ciudadanía, propias de los maestros entrevistados, son: la proposición; la aplicabilidad del saber; la comunicación; la participación; y la contextualización. En relación con la primera estrategia, la proposición, E6 comenta: “Entonces viene la parte crítica, donde el docente entra con el estudiante a criticar, a decir, bueno vamos entonces a pensar sobre este caso que está pasando, acá en este capítulo nos muestran sobre lo que está ocurriendo en este momento en la sociedad, entonces vamos a mirar qué pasa, demos soluciones, miremos a ver qué podemos hacer entre nosotros mismos” (pág. 59-60). Para el caso de la aplicabilidad del saber, E8 expresa: “se les trata de que el niño vaya más allá y mire cómo puede realmente aplicar lo que aprendió, que eso es lo que buscamos: saber hacer con el saber.” (Pág. 79).

Ahora, para otra de las estrategias, la comunicación, E3 expone: “Tenemos conversatorios, tenemos exposición de los textos, tenemos dramatización de los textos, tenemos dibujos, porque no solo se les pide que escriban o se les hace trabajo sobre los textos sino que se les pone a representar esa realidad que vio en

el texto, que ellos se pongan a dibujar, a pintar y luego se socializa y se comparte eso. La participación por medio de la socialización y la participación de los estudiantes” (Pág.32). De igual forma, hay una variedad de estrategias que involucran la participación de los estudiantes en el aula en relación con las lecturas del LT; por ejemplo, E4 relata que: “Se hacen preguntas, se reflexiona ellos mismos, el que lee dirige y se sienten profesores en ese momento, todos participan y el modela. Jamás dejo de lado las competencias ciudadanas y analizar las dificultades que se presentan; yo voy más allá del texto” (Pág. 36).

El contexto es un asunto que emerge en varios de los tópicos analizados; por tanto, la contextualización hace parte de las estrategias metodológicas mencionadas por los maestros, para quienes contextualizar significa poner a los estudiantes en las situaciones presentadas en la lectura, y a su vez las lecturas en las situaciones de los estudiantes. Al respecto E6 opina: “[...] todas esas lecturas de nosotros también nos trae, nos muestran ejemplos, nos muestra digamos fragmentos donde usted, donde se evidencia mucho todo lo que pasa diariamente en la sociedad” (Pág. 59-60). Ahora bien, al parecer dicha estrategia conlleva al estudiante un reconocimiento de su entorno, del tiempo, del espacio y de la situación misma, así como a un aprendizaje. Es por esto que E5 afirma: “Claro, es que todo hay que aterrizar a la realidad, o si no, no aprenden.” (Pág. 52).

Otros elementos de las lecturas literarias de los LT que posibilitan la formación en ciudadanía, según los maestros, son los valores y la carga moralizante que traen consigo. E7: “[...] generalmente uno está buscando a toda hora, así sea de una frase, sacar el mensaje, la enseñanza, o sea, la idea de moralizar; dicen que todo no se puede estar moralizando, pero pues yo pienso que acá sí buscamos que a toda hora al niño le llegue, no solo que el príncipe, que tal cosa, sino que realmente tenga como un significado y un valor agregado en su vida” (Pág. 68). En este sentido, el maestro busca hacer visibles los comportamientos modélicos que caracterizan los personajes de las lecturas literarias, así como sus valores. En relación con lo anterior, E9 expresa: “En el texto guía, Estrategias del lenguaje,

trabajo mucho los valores, el valor de colaborar, también trabajo en equipo, el respeto, y eso es educar en valores y en ciudadanía” (Pág. 84).

Lo anterior permite visibilizar la fuerte relación entre la concepción que manejan los maestros en torno a la triada formación ciudadana, valores y el LT, a lo que E9 añade: “[...] y lo que más trabajo del libro con ellas son los valores y el vivir en comunidad, o sea, vivir con el otro, entonces desde ese contexto sí trabajamos para crear un buen ciudadano” (Pág. 87). Entonces, es la reflexión uno de los valores, que aunque no es el típico valor moral que se resaltan en las lecturas del LT, se convierte en un valor ciudadano, producto del papel del maestro y de su intencionalidad. En este sentido, E1 opina que: “cuando una lectura invita a una persona a ir más allá de lo que se le pregunte, estamos poniendo a ese personaje en un momento de reflexión ante una situación equis y reflexionar sobre una situación que no ha ocurrido pero que de la cual se está informando es, yo creo, que una de las condiciones fundamentales que debe tener un buen ciudadano: ser reflexivo ante la lectura que él haga de su propio entorno” (Pág. 7).

Como aspectos aislados o singulares, se encuentra, por ejemplo, que una maestra da mayor importancia al área de Ética y valores en la formación ciudadana que al área de Lengua Castellana, pues afirma que: “[...] trabajamos en valores desde Lengua Castellana pero mirando más que todo como la redacción o la ortografía o qué tipo de texto es, pero como enfocado a la formación ciudadana, lo trabaja más fácil Ética y Valores” (E9, Pág. 86). Entonces, se evidencia que da relevancia a los contenidos del área que se puedan trabajar desde el LT, y que quizás por su campo de formación, Psicología, resta importancia al papel transversal que juega la formación ciudadana, tal y como lo contemplan los Estándares Básicos en Competencias Ciudadanas.

Por otra parte, una maestra retoma que desde la estructura de la narración es posible formar en ciudadanía. Es así como E8 afirma que: “[...] casi todas las lecturas tienen un inicio, nudo y desenlace, entonces ellos ahí buscan cómo

solucionar, cómo buscar que haya pues como una solución acorde, buscando el bienestar de las personas, de los personajes” (Pág. 76). Por otro lado, la maestra E2 asegura que es posible formar en ciudadanía, no sólo a través de las lecturas literarias, sino también a partir de las no literarias que se encuentran en el LT: “Yo siento que no sólo el aporte es para las literarias, las otras también aportan y en las literarias claro, claro”. (Pág. 21) Para terminar, la lectura como hábito hace parte de la formación ciudadana, al decir que: “[...] una formación ciudadana también implica la cultura lectora” (Pág. 67)

A modo de cierre

Para concluir, se evidencia que los maestros se apoyan en sus experiencias desde las dinámicas del aula para conceptualizar o definir un término, en este caso, ciudadanía, sin dar cuenta de referentes teóricos que sustenten sus posiciones y que influyan en la valoración de su quehacer. Es decir, en parte, la subvaloración del maestro radica en la falta de un interés propio por dignificar su labor a partir de la cualificación y, por ende, estar a la vanguardia en temáticas que competen a la educación. Entonces, es posible que, por facilidad o por comodidad, algunos maestros se aproximen a un concepto a través de ejemplificaciones, descripciones y características generales, como un intento de conceptualización.

Es por esto que no se visualiza una concepción integral de ciudadanía, sino que este concepto se aborda a partir de un aspecto integrador, en el que tampoco hay claridad, por parte de los maestros, acerca de los valores. Asunto que comprende, para estos, el acato a las normas básicas y los comportamientos culturalmente aceptados, lo que se convierte a la vez, para los maestros entrevistados, en competencias o habilidades propias de un ciudadano, desarticulándose de esta manera de los principios orientadores del MEN y desconociendo teóricos representativos, como: Cortina, Mockus, Bárcena, Nussbaum, entre otros. En consecuencia, a los maestros se les dificulta dar un concepto por falta de referentes, y, en su intento por aproximarse a este, toman

elementos de los cuales tampoco tienen claridad. Lo anterior suscita dudas en torno a los saberes, intereses y cualificación de los maestros.

Finalmente, y cómo se puede observar en la siguiente ilustración o árbol categorial, a los valores se les asigna un papel transversal en la formación ciudadana, y tal vez sea esta la razón por la cual los maestros coinciden en que las lecturas literarias de los LT contribuyen a dicha formación, precisamente porque dichas lecturas están investidas de una carga moralizante, quizá no siempre generada por el autor de estos textos, sino por la mirada de los maestros, focalizada, particularmente, en los asuntos moralizantes. Es por esto que resaltan el papel del maestro como factor indispensable para la contextualización de las situaciones de las lecturas y el contexto de los estudiantes y así asegurar, tal vez, un acercamiento y reconocimiento, por parte de los mismos, hacia los comportamientos modélicos de los personajes, de las consecuencias de obrar bien o mal, de las cualidades positivas, es decir, moralizar.

Concepciones Prácticas de Maestros: Formación Ciudadana

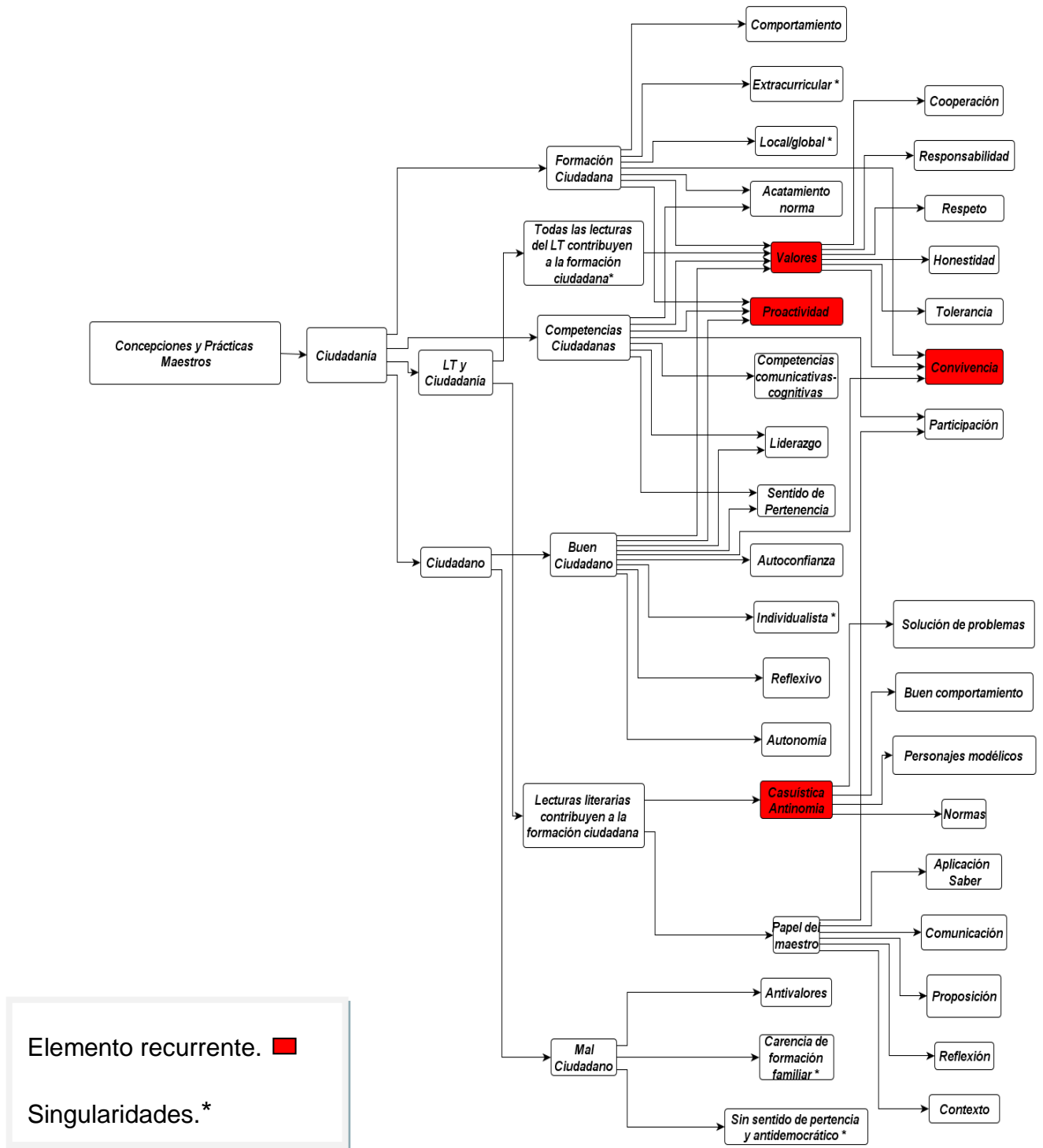


Figura 5.1. Árbol Categorial. Formación Ciudadana

5.2.2. Tópico Literatura y Lectura

Este apartado condensa los elementos del bloque o tópico Literatura, el cual abarca, inicialmente, las concepciones de los maestros en torno a la literatura, a la lectura y su papel en la escuela. Por otro lado, las opiniones de los maestros en relación con las lecturas literarias de los LT y los criterios de selección de dichas lecturas por parte de las editoriales. Por último, conocer aquellas enseñanzas que dejaron las lecturas literarias en los maestros.

Concepción Literatura

Al indagar por el concepto de literatura, cuatro de los maestros se arriesgaron a dar una conceptualización, quizá ligera, al definirla como: “conjunto de obras que han escrito diferentes autores con diversas necesidades, enfoques, con diversos propósitos” (E7 Pág. 66). Por su parte, la maestra E4 da una definición superficial o tal vez poco elaborada: “Literatura, conjunto de obras”. (pág.35)

Otra definición es la relacionada con su papel histórico, sin dejar de lado la importancia de ésta en la escuela. Al respecto, la maestra E3 afirma que: “Literatura es todo un proceso histórico del cual siempre ha estado inmerso el ser humano en diferentes épocas, temporalidades, espacios y momentos”. (Pág. 28), y añade: “la historia está allí, en todas las teorías literarias, está es allí desde el proceso histórico que se ha venido desarrollando. Es que realmente la literatura para la escuela es como el pan para el hombre”. (Pág. 28). En relación con lo anterior, E9 expresa: “la literatura nos retoma toda la historia de la humanidad, entonces, es como la parte más importante donde podemos pegarnos para la educación”. (Pág. 85)

Bien, el resto de los maestros no aportan, ni intentan dar un concepto elaborado, sino que se limitan a describir las propiedades o cualidades de la literatura. La retoman, principalmente, como un medio para soñar y para recrear el pensamiento. Al respecto E2 ostenta: “[...] usted con la literatura imagina, usted con la literatura sueña, explica lo inexplicable, lo que usted no puede darle sentido

desde su proyección de vida y con la literatura usted trasciende en pensamiento, las palabras, las palabras soñadoras [...]”. (Pág. 19). La maestra, en este caso, da cuenta tal vez de forma inadvertida de una de las características propia de la literatura, su lenguaje estético. Luego agrega, “La literatura recrea, crea el pensamiento. Para mí es una forma de imaginar, imaginar lo bello que se puede hacer con las palabras que desde la naturaleza misma no se puede explicar”. (Pág. 19)

Por su parte, las entrevistadas E5 y E7 también apuntan a la literatura como medio para soñar y experimentar. Entonces, E5 formula que la literatura: “[...] es para nunca dejar de soñar, de experimentar [...]” (Pág. 46). En adición, E7 marca su importancia en el aprendizaje y en la transversalidad a la que apunta la literatura en la escuela; sin embargo, es notable que esta maestra unifica los términos lectura y literatura al precisar que este último: “se convierte en un medio para soñar, pienso que sí, porque las niñas lo permiten, entonces es una manera de llegarles a ellas y el aprendizaje y acá tenemos como una idea de que no importa si es ciencias, si es matemática, lo que sea, que todas las áreas de algún modo nos vinculemos con los procesos de lectura, de comprensión, de todo eso”. (Pág. 66).

De igual manera, dos de los maestros dirigen su opinión hacía la capacidad de la literatura en posibilitar el conocimiento. A propósito, E9 expone que la literatura permite conocer sobre variedad de temas: “La literatura es algo demasiado extenso para uno decirlo pues corto, pero así en pocas palabras, es lo que nos permite llegar a mundos que, que si no es por medio de lo que cuentan los otros, de lo que se vivió o de lo que se retoma de la historia, o de lo que se quiere vivir porque también hay, obviamente, literatura de ciencia ficción, o de lo que el hombre imagina, no podríamos saber muchos temas en este momento”. (Pág. 85)

Por su parte, la maestra E8 intenta definir literatura al decir que: “es el desarrollo de los conocimientos con base en lo que se ha leído”. (Pág. 74). Y para

completar su idea, agrega: “con base en el desarrollo de esa literatura estamos fortaleciendo en los niños toda la parte cognitiva, toda la parte en la que ellos tienen que adquirir los conocimientos y saber aplicarlos, porque no solamente es, vea aprendan esto, aprendan esto, sino enseñarle al niño que hay que trascender y esos conocimientos que adquirimos a través de la literatura, de la lectura, del aprendizaje hay que saberlos aplicar; ¿dónde? En una sociedad, afuera en el entorno, no solo acá porque aquí formamos, y ¿cuándo sabemos que dio resultado? Cuando el muchacho sale realmente y se enfrenta a la vida y a una universidad y a otro tipo de cosas”. (Pág. 75)

Ahora, esta maestra expresa, en gran medida, la capacidad de los maestros para generar enseñanzas y aplicabilidad, en este caso de los valores para la sociedad, así como moralizar de forma rápida y fácil para la vida. En relación con esto, otra de las posibilidades de la literatura, para dos maestros en particular, es la capacidad que tiene para abstraer referentes modélicos y, por su carácter trascendente, en su capacidad para enseñar valores. Lo anterior se puede visualizar en el árbol categorial (ver figura 5.2 (pág.163)) Entonces, E1 retoma que: “Yo podría recordar fácilmente algo que leí en un libro de una historia y traerlo a mi propia realidad y solucionar un conflicto equis, entonces es ahí donde se le encuentra una verdadera posibilidad a la literatura, enriquece, enseña formas de proceder y muchas cosas más”. (Pág. 5). Se puede visualizar, entonces, que estos dos últimos maestros resaltan la importancia del contexto en el componente literario.

Por su parte, la maestra E4 menciona la importancia de la literatura para la escuela en dos aspectos: en primer lugar, como posibilitador de enseñanzas, al mencionar, en particular, una obra literaria para ejemplificar y ratificar que hay una selección propia de la escuela, dirigida, especialmente, para este objetivo; al respecto menciona: “[...] la literatura, que permite sacar un mensaje para el medio en el que está el muchacho, y si no, para nada le sirvió. El terror de sexto B, más literatura infantil, que lleva muchos mensajes”. (Pág. 36)

En segunda medida, como elemento indispensable, según ella, para el conocimiento de las diferentes áreas, aunque tal vez, se refiere es a la capacidad de análisis, por tanto, tiene que ver más con la lectura o competencia lectora, que con la misma literatura, al decir que: “Sirve en la escuela para poder entender todos los conocimientos de las asignaturas. Un buen lector tiene que desempeñarse en todas las áreas, un buen lector es crítico y sabe analizar bien el texto”. (Pág. 35). Se encuentra aquí una relación entre las concepciones de E7 y E4, al unificar de forma directa pero no acertada, los conceptos de lectura y la literatura. Al respecto, Castrillón (1998) menciona que el hecho de que a leer se aprenda leyendo, y la literatura sea uno de estos materiales de lectura, implica una relación necesaria entre escuela y literatura; relación que tal vez confunde a los maestros a la hora de conceptualizar literatura y lectura.

Por su parte, la maestra E9 expone la trascendencia de la literatura en la escuela, por su relación con el proceso de la lectura, y afirma: “[...] es lo más importante desde Lengua Castellana, no es solamente la lectura, pero es la parte más importante de la materia ¿verdad? ¿Para qué nos sirve? Para profundizar temas, para el vocabulario, para analizar el vocabulario, para mejorar ortografía, para conocer el contexto en el que estoy, para conocer culturas pasadas, historia, geografía, porque desde la literatura vemos todo lo que ha pasado y lo que está en este momento, lo actual”. (Pág. 85).

Para terminar el análisis de este subtópico es necesario retomar tres asuntos de la literatura, que emergen de las intervenciones de los maestros como elementos trascendentales en la escuela, al posibilitar: conocimiento, lenguaje estético y, por supuesto, las enseñanzas, en su mayoría, morales. Bien, existe una correspondencia entre dichos elementos y los planteamientos que hace Larrosa (1996), en relación con la experiencia de la literatura.

Lo anterior, en vista de que este autor expone que la literatura está sometida a una finalidad moral, cognoscitiva, o puramente estética. Sin embargo, es evidente que en la escuela, prevalece la finalidad cognoscitiva y moral sobre el lenguaje

estético y la experiencia que provee la literatura, a tal punto, que en palabras de Larrosa (1996), se convierte a la literatura en 'esclava de la moral'. En relación con lo anterior, Castrillón (1998) manifiesta que las funciones cognoscitivas y éticas, referidas a la literatura, son fundamentales en la medida en que no estén separadas de la estética, ya que es ésta última es la que les da validez.

Por su parte Daniel Pennac (1993), retoma 'el placer', quizá, como término similar al de Larrosa (1996), la 'experiencia', para explicar por qué la finalidad cognoscitiva es la que prevalece en la escuela: "Parece establecido desde tiempos inmemoriales, y en todas las latitudes, que el placer no tiene que figurar en el programa de las escuelas y que el conocimiento sólo puede ser el fruto de un sufrimiento bien entendido". (Pennac, 1993, p. 77). A lo cual añade que la escuela es una fábrica necesaria de saber que requiere esfuerzo, por tanto, el placer no cabe en la misma.

Es necesario ampliar la conceptualización que Larrosa (1996) hace de la experiencia de la lectura y de la literatura: "Eso es la experiencia de la literatura: aquello que pone en cuestión lo que somos, lo diluye, lo saca de sí. Es en ese sentido que la literatura es una experiencia de trans-formación". (Larrosa, 1996, p. 64). Entonces, esta experiencia conlleva mucho más que la transmisión, porque da paso a una transformación que va más allá de un plan de estudio, de una actividad, de un requerimiento más de la escuela; es encontrar el sentido y la sensibilidad en el juego mismo de ese lenguaje.

En este sentido, sucede lo mismo con la lectura. Larrosa es enfático en exponer que se ha reducido su potencial a un medio para llegar a algo, al respecto este autor afirma: "[...] en todas esas metáforas, la pedagogía ha intentado casi siempre controlar la experiencia de la lectura anticipando sus resultados, reduciendo su incertidumbre, sometiendo su multiplicidad y convirtiéndola, en definitiva, en un medio para un fin previsto". (Larrosa, 1996, p. 36)

Concepción lectura

Al igual que en los anteriores sutópicos, los maestros no precisan un concepto concreto, sino que exponen, en este caso, las particularidades y bondades de la lectura. En su mayoría, los maestros concuerdan que la lectura es la base del conocimiento y aprendizaje del mundo. Al respecto la maestra E2 afirma: “La lectura es el motor básico para que yo interprete el mundo [...], pueda darle sentido en lo que encuentro. [...] La lectura engrandece el nivel de pensamiento, al límite de defenderla, de proclamar lo que se piensa, se dice, se hace, se es consecuente con eso”. (Pág. 18). Por su parte, E8 expresa: “la lectura para mí es la base de todo el desarrollo de conocimientos, de todo”. (Pág. 74). En relación con lo anterior, E1 aporta: “[...] quien quiera conocer el mundo, saber cómo funciona el mundo y cómo puede formarse como persona, lo invito a que lea siempre [...]”. (Pág. 5)

Lo anterior, permite entrever una correspondencia entre los planteamientos del MEN y el de los maestros en relación con la lectura, ya que en los lineamientos de Lengua Castellana se define la lectura como un proceso que permite enriquecer, tanto los esquemas conceptuales, como la forma de ver y comprender el mundo, y, por tanto, es requisito esencial para el desarrollo cultural y científico de los estudiantes. (MEN ,1998). Ahora bien, los maestros enfocan la lectura como la base del conocimiento en todas las áreas, es decir, es un elemento transversal que posibilita el aprendizaje. En relación con lo anterior, E4 manifiesta que la lectura: “Es la base fundamental de todo aprendizaje. Cuando me presento, la lectura me va a dar buena ortografía, nuevos términos, me va a recrear, me va a enseñar a investigar. La lectura lleva al análisis, a la comprensión, a la interpretación. Se puede perder matemáticas si no hay lectura”. (Pág.35)

A su vez, E8 expone que: “[...] la lectura es el desarrollo de todo conocimiento y apunta a todas las áreas, en las diferentes áreas” (pág. 74). Finalmente, la maestra E9 es enfática al resaltar el papel que juega la lectura en el desarrollo de ciertas competencias, por tanto, asegura que: “Es de suma importancia la lectura,

porque por la lectura conocemos ortografía, redacción, comprensión, análisis, y el que no sabe leer de una manera pues analítica, en cualquier materia, puede tener como fracasos”. (Pág. 82)

En la situación anterior se hace evidente la importancia de la lectura en el desarrollo de algunas competencias, que aunque no se precisan, tal vez, pueden estar enmarcadas dentro de las competencias del lenguaje, como es el caso de la competencia textual o gramatical y las competencias lectoras: interpretativa y propositiva. Al respecto, la maestra E7 manifiesta que la lectura es “[...] importantísima porque no solo es desarrollar la habilidades, pues las habilidades lectoras, sino también que eso conlleva muchos más elementos, por ejemplo, no saber comprender, no saber leer diferentes contextos, por ejemplo. Además la lectura no es solo un cuento, sino la instrucción y el desarrollo mental de un niño, entonces, pienso que ahí hay mucha importancia”. (Pág. 66). A su vez, dicha maestra, de manera quizás ingenua, hace alusión a la competencia pragmática, al puntualizar que la lectura permite reconocer las variaciones del contexto.

Ahora bien, se retoma la lectura como un proceso vital y fundamental que engrandece el pensamiento y, que a su vez, es la base de la formación en valores. En este sentido: “La lectura es fundamental, la lectura enriquece no sólo tu mente sino también el alma y tu vida completa”. (E1, Pág. 4). Así mismo, E3 opina: “[...] para mí es el pilar fundamental, es allí donde realmente se resuelven todos los interrogantes, todas las inquietudes que puede tener un ser humano. Es un medio de formación excelente en valores, en principios, en equilibrio, en armonía, para que un ser humano pueda armonizar con su entorno, con su ambiente”. (Pág. 27-28). Entonces, quizá, se hace evidente la capacidad del maestro para inferir enseñanzas de las lecturas que se hacen en el aula, independientemente de su tipología textual o de su extensión. Por ejemplo, la maestra E9 precisa que: “una lectura que puede ser de media página, pero que me deja moraleja o me deja unas enseñanzas para las niñas”. (Pág. 82)

Como elemento particular, dos de las maestras entrevistadas, antes de manifestar sus concepciones acerca de la lectura, son enfáticas al puntualizar que ésta representa, en la escuela, un reto para los maestros, y adjudican esta situación al contexto real de los estudiantes, ya que ellos reflejan, según estas maestras, una actitud pasiva o apática frente a la lectura. Tal vez, dicha apatía se relaciona con el uso o no de estrategias didácticas, así como con la actitud con la que los maestros asumen este reto.

En relación con esa apatía, Daniel Pennac (1993) adjudica la culpa, principalmente, a dos situaciones: primero, a que estamos en la época de lo audiovisual y de la inmediatez y al hecho de que la lectura fue rebajada al papel de tarea. Lo que ha generado, según este autor, tres fobias a la lectura: el no entender, la duración y el tiempo. “Además de la obsesión de no entender, otra fobia que hay que vencer para reconciliar a este pequeño mundo con la lectura solitaria es la duración. El tiempo de la lectura: ¡el libro visto como una amenaza de eternidad!”(Como una novela, p. 117)

En relación con lo anterior, E5 manifiesta: “la lectura, para nosotros los docentes de Lengua Castellana, siempre representará un reto por los muchachos, y mucho más en ciertas comunidades”. (Pág. 44). Para E6 “la lectura en la escuela ha sido un choque de formación, porque no podemos ser ciegos ante la realidad, no podemos estar ciegos ante la realidad que es, a los muchachos no les gusta leer, y si no les gusta leer, mucho menos les va gustar pues la parte de interpretación, la parte de argumentación, entonces, esto no les da paso a abrirse como a otras posibilidades”. (Pág.57)

Por otro lado, E 1 asegura que no sólo la lectura literaria aporta al conocimiento, sino que la diversidad de tipología textual, como es el caso de las noticias o de la información que se encuentra en las redes sociales, también. Por tanto, este maestro precisa: “no podemos decir que sólo literatura, porque el mundo no se mueve sólo por la literatura, sino qué se puede leer en la noticia que está en auge en este momento, en, en el entorno o en su propia ciudad, se puede

leer un buen cuento, se puede leer una buena historia de literatura, en muchos aspectos, inclusive, si está bien manejado, en las redes sociales también encuentro temas interesantes y, y procesos de lectura que se deben tener en cuenta”. (Pág. 5)

Opinión lecturas literarias del LT

En su gran mayoría, los maestros presentan opiniones favorables en torno al LT que usan. La variedad de tipologías textuales de los LT es uno de las bondades que aluden los maestros. Al respecto, E2 declara: “Son variadas, se destacan más las informativas, las formativas, el artículo de opinión; las expositivas, específicas”. (Pág. 21), y agrega que prevalecen los de textos expositivos frente a otras tipologías: “[...] se enfocan en el texto expositivo, el artículo de opinión, no, es que hay como una variedad de tipo de texto que trae, no solo es de literatura”. (Pág. 21).

Para E6 no sólo se encuentra variedad en el tipo de lecturas, sino en su estructura misma, al mencionar que: “[...] nos trae de todo, como nos trae textos completos también nos trae fragmentos”. (Pág. 59). Este maestro retoma un elemento particular de los LT, los fragmentos literarios, y en relación con éstos, los maestros E1 y E5 presentan sus posiciones. Aunque E 1 no deja claro si está de acuerdo o no con los fragmentos, asegura que éstos se utilizan para leer, y que los textos completos llevan a otros procesos: “bueno, esas lecturas en forma fragmentada, podría yo decir que sirven para aprender a leer. Pero cuando no se fragmentan, sino que se convierten en un proceso continuo, de diario, de toda su vida, se aprende, no sólo a descifrar el código, sino, que se imitan ciertos hechos, ciertos sucesos ocurridos dentro de esa lectura que se está realizando”. (Pág. 5)

Por su parte, E5 tiene una mirada distinta, tal vez no muy bondadosa, acerca de los fragmentos, al expresar que: “[...] pero si yo me voy a ir a mirar, lo que yo necesito como referentes propiamente literarios selectos, me voy a encontrar siempre con el gran pecado de un fragmento”. (pág. 48). En los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana se puede entrever, también, una no afinidad

con los fragmentos literarios. Si bien es cierto, reconocen que tradicionalmente el libro de texto constituye un referente orientador del área, afirman que: “De cierto modo, se trata aquí de un énfasis en la historiografía y en simulaciones de una sociología de la literatura, con una particularidad que resulta absurda: las obras literarias no son objeto de lectura exhaustiva, pues, si acaso, se leen fragmentos o resúmenes”.(MEN, 1998, p. 52)

La maestra E8 manifiesta que el LT que usa tiene buenos textos literarios y repara en que le hace falta más actividades: “textualmente es bueno, trae buenas obras literarias, lo que le hemos visto pues como un poquito de falencia es que le falta profundización a las actividades”. (Pág. 76). En relación con las falencias del LT, la maestra E9 expresa que no hay una profundización de los temas: “ese texto guía a mí se me quedó cortico porque habían temas que no se pueden abordar como dice acá, porque es monótono, porque las expectativas que las niñas tienen de un tema son muy grandes para llegarlas a una hojita [...]” (Pág. 90)

Al parecer que estas maestras dependen, en gran medida, de las actividades y contenidos del LT, dando una mayor importancia a esta herramienta, que si bien lleva el ritmo pedagógico de la escuela, no determina el saber absoluto, ni puede superar la formación o capacidad pedagógica del maestro. Es en dicha herramienta donde se inscribe la tradición del saber o, en palabras de Echeverri (2008), “el tecnolecto de la ciencia”, es decir, la síntesis de lo que se debe aprender y las metodologías para hacerlo un útil para la enseñanza y el aprendizaje.

Así mismo, algunos maestros exaltan que las lecturas presentes en los LT son una herramienta fundamental en el desarrollo de competencias, refiriéndose a la comprensión, interpretación, proposición y análisis y, para el caso de E6, más concretamente, a las competencias lectora y textual: “maneja mucha lectura, maneja mucha lectura digámoslo como de comprensión lectora, interpretación textual, donde el estudiante debe, prácticamente, jugar con todos sus elementos”. (Págs. 58-59). E8, por su parte, especifica que son las lecturas literarias las que

contienen mayor elementos de análisis y comprensión, por lo que dice: “con los contenidos súper y la parte de literatura muy buena, sí, muy buena, muy buena porque le trae textos donde el niño realmente tiene que llegar a analizar y a buscar una mejor comprensión de éste”. (Pág. 76). En este punto, quizá, a lo se refieren o exaltan las maestras, son a las actividades posteriores a las lecturas o al papel del maestro, que a las lecturas mismas.

De igual manera, la maestra E4 menciona la competencia lectora y toca un tema que toma fuerza en este bloque, el plan lector, que es un proyecto educativo generalizado, en las instituciones educativas, para el acercamiento a la lectura, pero que hace parte del plan de estudios y, por tanto, es objeto de evaluación, y, en este caso en particular, hay un reconocimiento de mayor importancia frente a las lecturas del LT. “Trae muchas lecturas válidas y necesarias para profundizar en comprensión. Lecturas de diferentes clases (observa el libro), es bueno para competencia interpretativa, argumentativa, propositiva. Como tal para el desarrollo de la competencia lectora es buenísimo, pero no como el plan lector, aunque sí hay algunos que lleva al análisis de situaciones, igual también tiene fábulas, que la moraleja deja buenas enseñanzas. Bueno para gramática, pero no como literatura, hay que profundizar por otros lados”. (Pág. 36)

Así mismo, esta maestra retoma un asunto central en el primer bloque de análisis, los valores, al enfocarse en las enseñanzas que pueden dejar dichas lecturas, en especial las fábulas, que son construcciones literarias con la intención de generar una enseñanza moral, y que han tenido un lugar exclusivo en la escuela y, por supuesto, en los libros de texto. Es por esto que E9 resalta: “Estrategias del lenguaje, trabaja mucho los valores”. (Pág. 84). Para E7 las lecturas que forman parte del LT tienen diversos propósitos; uno de estos es el acercamiento a los valores: “Pienso que las lecturas que ahí se presentan no solo son para explicar temas que de algún modo sirven de apoyo, sino también que cumplen con diversos propósitos; ahí hay lecturas de valores, también para que las niñas sueñen, fantasía, pues hay diversos temas”. (Pág. 66)

Pese a que los maestros E5, E9 y E8 exponen algunas falencias de los LT, tres de los maestros entrevistados, entre estos, E5 y E9, precisan que éste es una herramienta necesaria y de apoyo para el maestro. E9 opina que: “[...] ningún texto guía va a ser perfecto para ningún maestro, siempre le encontramos errores de ortografía, gramática, el texto es muy cortico, o textos que no, como me decías ¿dejan moraleja? Hay unos que pasa uno y es como no me dijo nada, pero en sí es una herramienta indispensable”. (Pág. 90). Por su parte, E7 expresa: “Yo pienso que es interesante el apoyo que igual esas actividades y esas temáticas de las lecturas le dan al docente en el aula”. (Pág. 66) Y, para la maestra E5: “Santillana se ha caracterizado por ser como una editorial muy competente, como muy aterrizada en lo que presenta, de acuerdo pues como a las necesidades del docente”. (Pág. 47)

Ahora, para tres de los maestros la simplicidad o sencillez, en las lecturas y en las actividades que propone el LT, juega un papel importante en la valoración que hacen del mismo. En el caso de E3, entre menos compleja sea la lectura, más posibilidad de aprendizaje y de desarrollo de competencias hay; al respecto, menciona: “Interactivo es un texto que, dentro de su sencillez pues que encontré, está como al alcance del conocimiento para los estudiantes, donde ellos pueden trabajar con facilidad lo que son sus talleres, sus prácticas literarias, sus trabajos. Entonces, considero que es un texto el cual le permite al alumno desarrollar ciertas competencias que es lo que se requiere realmente en este campo”. (Pág. 29)

Los maestros E1 y E2 manifiestan que el LT que manejan tiene unos niveles de complejidad y que es en estos donde entra en juego el papel del maestro. Por tanto, prima la sencillez y la facilidad para la comprensión por parte de los estudiantes. Entonces, para E2: “El libro presenta unos niveles de complejidad que hay que ubicar para que no sea difícil o complejo para las niñas” (Pág. 21) Y para E1, las lecturas: “[...] son muy buenas, obviamente hay algunas lecturas que son... tienen un grado de complejidad muy grande para ellos, pero para eso estamos nosotros. [...] Pero yo creo que lo mismo pasaría con cualquier libro que

proponga actividades de lectura e interpretación, habría unas muy sencillas y otras más complejas”. (Pág. 7). A lo mejor, dichas lecturas no son complejas, probablemente lo son las actividades que propone el LT posterior a estas.

Criterios de selección de las lecturas del LT

La normatividad establecida por el MEN es el principal criterio de selección, que, según los maestros entrevistados, las editoriales tienen en la cuenta a la hora de seleccionar las lecturas literarias de los LT. Para E5: “[...] los libros están aterrizados según los estándares, según las competencias y de acuerdo pues como a la norma del Ministerio de Educación. El libro como tal responde a todo lo de la ley ya, y se limita a responderles a ellos”. (Pág. 51)

Por su parte, E9 puntualiza: “Pues lo que todos sabemos, esos son temas que desde el Ministerio de Educación se orientan para cada uno de los grados ¿cierto? Entonces es lo que se necesita saber en ese grado según la edad pues del estudiante y sí, el Ministerio de Educación da como los lineamientos para que ellos realicen los libros de texto. La mayoría de textos son iguales, o sea, tienen los mismos temas, es diferente cómo lo abarcan y qué estrategias nos dan a los maestros para trabajar con ellas, pero son los mismos temas”. (Pág. 84). Se evidencia en ambos maestros la falta de especificidad en relación con las lecturas que conforman el LT; al parecer se refieren a cómo la normatividad influye de manera global en su estructura, por otro lado, se puede percibir como los maestros son simples usuarios de estos textos.

La maestra E8 especifica cómo las editoriales buscan que las lecturas sean un apoyo a las temáticas abordadas a partir de los estándares: “Ellos deben tener como base los estándares que se deben desarrollar, que eso es a nivel nacional, y pienso que con base en esos estándares buscan lecturas que puedan apoyar los mismos temas y los mismos estándares”. (Pág. 76). Es decir, que haya una relación entre lecturas y contenidos; al respecto E7 menciona: “Cada unidad, por ejemplo, empieza con su lectura, con sus actividades de comprensión, pero también ahí aprovechan el cuento para sacar los sustantivos, los verbos, bueno,

ahí se va como todo interconectado”. (Pág. 67). En relación con E7, para E9 estas lecturas permiten trabajar varios temas: “Las lecturas que trae el libro, como les decía anteriormente, son más bien cortas; profundas en que podemos trabajar varios temas pero hay veces se quedan cortas para la información que necesitamos”. (Pág. 84)

Como otro criterio de selección en el que coinciden cuatro de los maestros, es que estas lecturas buscan desarrollar competencias en los estudiantes, aunque no precisan qué tipo de competencia; aluden principalmente al análisis, comprensión, argumentación, proposición. En el anterior punto, probablemente, los maestros hacen referencia a la competencia lectora o a las competencias que se evalúan en la prueba lcfes que, como puede verse en otro de los bloques de análisis, es el tipo de estrategia evaluativa más usada por éstos. Al respecto, E2 menciona dos criterios: “[...] primero se piensa que sea como apoyo al nivel de comprensión y producción, que sí aporte. Segundo, se mira el contenido de la temática, que no sea extensa y que se alcance como a cumplir el objetivo de leerlo [...]”. (Pág. 21). Para E4, las editoriales, a través de estas lecturas: “Están buscando el análisis de los alumnos” (Pág. 36).

En relación con lo anterior, E6 asegura que con estas lecturas se está: “retroalimentando y reforzando la parte argumentativa, la parte interpretativa, la parte... y más que todo la parte propositiva, que el estudiante que no solamente espere que se le proponga, sino que también él sea capaz y se sienta competitivo en el momento de proponer también nuevas estrategias”. (Pág. 56). Así mismo, la maestra E8 menciona: “[...] estas lecturas principalmente buscan que los niños pues adquieran conocimientos, ¿cierto? Que los niños puedan analizar, comprender textos, pero aparte de esto estas lecturas están como basadas también en algo de cotidianidad” (Pág. 76). Entonces, para esta última maestra dichas lecturas desarrollan contenidos, competencias y toca un asunto más, la cotidianidad para los estudiantes.

Esto último también es abordado por la maestra E3, para quien: “[...] las lecturas pienso que le muestran al estudiante unas singularidades desde la edad que ellos tienen, son niños de doce años, once años, entonces narra, por ejemplo, historias o vivencias dentro de las escuelas de algunos jóvenes que han tenido una serie como de problemáticas o dificultades escolares y cómo las dificultades familiares también afectan de alguna manera esas prácticas escolares”. (Pág.29). En este orden de ideas, E1 expone que el criterio principal es la intertextualidad, y añade, al igual que los anteriores maestros, la importancia del acercamiento a la realidad de los estudiantes; al respecto afirma: “[...] esos elementos intertextuales que invitan no sólo a conocer un tema específico, sino a ir más allá de esa lectura con el fin de complementarla y traerla a su propia realidad, yo creo que es el criterio principal”. (Pág. 7)

No obstante, la edad es un criterio más de selección en el que varios maestros concuerdan. Al respecto, E9 asegura: “Están los temas que nos orienta y nos da como un camino a seguir y las lecturas pues son acordes a las edades.” (Pág. 84) Por su parte, E3 agrega: “Primero porque hay que mirar pues como la edad del joven, ¿cierto? es uno de los criterios”. (Pág. 30) y para la maestra E5, se tiene en la cuenta los procesos de formación y por ende la edad: “[...] es un libro que se inclina mucho por la parte de la historia, por los procesos de formación, por los campos generacionales, yo le veo pues como muchas bondades”. (Pág. 48)

Ahora bien, E3 señala dos elementos singulares, la sencillez y la motivación, como criterios fundamentales, y asegura que: “Otro de los criterios fundamentales es desde la parte cognitiva, que sean fáciles de entender y comprender para ellos”. (Pág. 30), y añade otro criterio más: “Otro de los criterios es que sean entretenidos, sean motivantes para el estudiante, despierte en ellos otros intereses fundamentales”. (Pág. 30). Como otra singularidad está la del maestro E1, que da relevancia a las lecturas presentes en el libro de comprensión lectora que maneja su institución y que pertenece a la misma editorial del LT. Entonces, E1 afirma: “Hemos visto otros materiales y hasta ahora encontramos que las lecturas que hay en Clic E son las mejores, en el sentido de que invitan al estudiante no sólo a

conocer situaciones de su propio entorno sino a... lo invitan a reflexionar sobre eso que se propone en la lectura". (Pág. 6).

En definitiva, hay puntos en los que se podría decir que las opiniones de los maestros, en relación con las lecturas y los criterios de selección, coinciden, como es el caso de las competencias, el desarrollo de los contenidos, apoyo al docente y, tal vez, la simplicidad de las mismas. Además, al retomar la contextualización antes realizada a las editoriales, se puede entrever que estas organizaciones no sólo se centran en la edición de textos escolares, sino que su campo de acción va más allá. Por tanto, generalizan en el objetivo que rige el marco organizacional de cada una de estas editoriales, al asegurar que es el mejoramiento de la educación, bajo la premisa de divulgación de contenidos de alta calidad y servicios de apoyo al magisterio; por tanto, no precisan los criterios de selección de las lecturas, a lo mejor porque lo que prima son los contenidos temáticos, las actividades y los convenios, sobre las lecturas literarias que lo componen.

Enseñanzas lecturas literarias

Este subtópico abarca las enseñanzas que han dejado las lecturas literarias en cada uno de los maestros entrevistados. Son en total cuatro textos literarios, los que refieren los maestros, dos de los cuales están inscritos dentro del canon literario: *"El Famoso Hidalgo Don Quijote de la Mancha y El Amor en los Tiempos del Cólera"*; los otros dos textos se adscriben a la literatura infantil y juvenil, en su orden: *"Querido hijo: estás despedido y Primitivos relatos contados otra vez"*. Por último, los textos de Paulo Coelho, aquellos relacionados con la temática de superación personal o autoayuda y que podrían ser catalogados, de acuerdo con el uso de su lenguaje, como una literatura un poco más práctica y, por ende, de consumo. Por otro lado, las enseñanzas que han dejado, no solo textos literarios, sino períodos o épocas generales de la literatura.

Para comenzar, es *El Quijote de la Mancha* la obra literaria en la que coincidieron tres de los maestros entrevistados, quienes expresan enseñanzas particulares de acuerdo con sus contextos y experiencias. Como lo muestra E1 al

manifestar que: “[...] el famoso Hidalgo don Quijote de la Mancha. Es una obra que si uno se pone a analizarla, yo la leí en bachillerato y le di un sentido, me imagino que el propio de la época, y fue lo que mejor que pude hacer, pero cuando lo volví a leer comprendí que a pesar del mundo que se desenvuelve allí, el mundo es parecido a esa realidad [...]” (Pág.5-6) y añade: “[...] me enseña a tener otra visión de la vida. A veces podría yo decir la visión torpe pero, pero muchas veces hay respuestas en la vida que son así de sencillas y que nosotros las complicamos. Entonces me enseñó cómo a ver las cosas desde otro punto de vista y a comprender que muchas veces la solución no es compleja sino que es lo más sencilla o lo más torpe posible”. (Pág.6)

De acuerdo con lo anterior, se podría decir que la enseñanza estaría relacionada con la capacidad de solución. Por otra parte, la enseñanza que ha dejado esta obra literaria en la maestra E6 presenta una connotación diferente, la cual alude a la capacidad de expresión, por lo que expone que: “Quijote nos muestra la realidad, mundos muy diferentes donde digamos, digamos como en la parte de expresión, del cómo expresarnos. Entonces él nos habla mucho de esa parte de que la forma de expresarnos bien y la forma de expresarnos mal.” (Pág. 58). No se precisa el tipo de expresión al que se hace referencia, tal vez por esta razón no es muy clara la enseñanza, aunque para la maestra representa algo significativo. Por su parte, la maestra E8 resalta que la enseñanza que le ha dejado, este clásico de la literatura, tiene que ver con la actitud de esfuerzo, convicción y superación frente a las situaciones que se presentan en la vida, y expone: “Don Quijote de la Mancha, que hay que luchar, esforzarse ¿cierto? Y tratar de vivir con lo que nos llena realmente”. (Pág.75)

Bien, “*El amor en los tiempos del cólera*” es otra de las obras literarias abordada por una de las maestras, para quien el disfrute y el goce de todas las etapas de la vida, son elementos que priman en la superación de dificultades y logro de metas. Es así como E5 expresa: “[...] me parece que uno definitivamente tiene que llegar a la vejez gozándose hasta el último de los cabellos, la última de las circunstancias, superar los problemas efímeros, estar casi como dice el cuento,

siendo muy, que, tal vez...[silencio] atrevida, pero buscando superar muy bien las cosas[...]. (Pág.47)

Si bien las maestras antes mencionadas abordan obras literarias clásicas, las siguientes dos traen a colación dos textos literarios enmarcados dentro de la literatura infantil y juvenil, los cuales, muy posiblemente, son trabajados en el aula y, tal vez, por esta razón, las enseñanzas resaltadas son dirigidas o encaminadas especialmente hacia los valores. Al parecer, estas enseñanzas no son plenamente personales, sino que están empañadas por la intención latente de los maestros por enfocar o dirigir las miradas hacia lo moralizante. Para el caso de la maestra E7, el texto literario *“Primitivos relatos contados otra vez”* le aporta como enseñanza el conocimiento y respeto por los antepasados, y comenta: “[...] es muy bueno porque es la cultura colombiana, los indígenas, todo los antepasados. Y es muy chévere porque generalmente uno tiende a juzgar las acciones de los antepasados y realmente tienen pues lógica y es pues interesante conocerlo”. (Pág.66).

En este orden de ideas, el texto literario *“Querido hijo: estás despedido”*, obra muy reconocida en el ámbito escolar y referida por la maestra E4, quien destaca en ésta, la presencia de valores y antivalores, en otras palabras, la antinomia, como elemento posibilitador para la formación en valores; al respecto comenta: “Es un libro lleno de enseñanzas, donde un niño desobediente, inquieto y desordenado y la mamá se cansó y le dio un ultimátum al hijo y le envió una carta, y todos los antivalores los convirtió en valores”. (Pág.35). Parece ser que la escuela utiliza el libro como una especie de fármaco y, que le cuesta dejar el libro al goce y al disfrute del lector, por lo que no permite una lectura estética, sino que hace de él una fórmula moral que construye valores, convirtiéndose así en una lectura eferente, donde se espera que los niños adopten una posición centrada en retener aquello que necesitarán saber y reutilizar después de la lectura.

Otro tipo de literatura, que no encaja dentro de lo canónico, por el uso mismo del lenguaje, es el nombrado por la maestra E6, quien no precisa un título, sino

que generaliza en la colección de textos de superación y autoayuda, del autor Paulo Coelho. Esta literatura, por su componente práctico, por la simplicidad que lo caracteriza y por la capacidad de otorgar tips o fórmulas de aplicación ante situaciones básicas de la vida, quizá se ha convertido en una lectura de mayor consumo, tal vez más que la misma literatura canónica. Entonces, era de esperar que la enseñanza estuviese relacionada con la adquisición de fórmulas para superar, en este caso, las dificultades de sus estudiantes:

Los libros de superación, entonces, todos esos libros de la colección de Coelho, son libros que me han enseñado mucho más que todo en cuanto a la parte profesional porque me ayudan mucho digamos a buscar estrategias y a estar como a la vanguardia de todas esas... porque es que el adolescente todos los días nos trae cosas muy diferentes y entonces ellos están metidos en unos mundos en que ellos creen que todo es color de rosa. Y entonces, son libros que le ayudan a usted como docente a estudiar, a mirar ese estudiante digamos en el momento qué le afecta y cómo usted le puede ayudar, pues como a mejorar como en esa falencia que él en ese momento está pasando en un momento pues de su vida. (E6, Pág.58)

La maestra E3, Licenciada en Español y Literatura, no se enfoca en una obra literaria específica, sino que hace un recorrido a través de tres épocas literarias: clásica, medieval y contemporánea, y señala, para cada época, una enseñanza en particular. Para la época clásica E3 resalta, desde la literatura griega, la importancia o el valor que se le adjudica a la vejez como sinónimo de sabiduría, y ejemplifica el consejo de ancianos como espacio para compartir vivencias empíricas y teóricas, es decir, sabiduría. “He aprendido, y que es fundamental para la vida, y que es una de las cosas que a mí me cuestiona mucho en nuestra vida, que a veces las personas ancianas acá tienen mucho para enseñarles a los jóvenes, para compartir con los jóvenes, para enseñarles cómo se vive con sabiduría”. (Pág.28-29)

Al referir la época medieval, la maestra E3 hace alusión a la doctrina geocéntrica, en la cual, Dios es el centro de todo: “Entonces, de verdad que me ha dejado también grandes enseñanzas, como es concebir que hay un ser

importantísimo en mi vida, fundamental en la vida del ser humano, del cual yo soy respiración de él y todos los seres humanos y que a pesar de que los científicos se empeñen en demostrar muchas cosas desde esta parte religiosa, siempre estará ahí y siempre tenemos que recurrir y mantenerlo en nuestras vidas”. (Pág.29). Por último, señala la época contemporánea y aclara que es la actual, y que en esta se enfoca la mirada hacia la capacidad transformadora del hombre: “Entonces también, muy importante, qué he aprendido que uno no puede pensar en acomodarse solamente a una concepción, ¿sí?, tiene que abrir su mente, tiene que evolucionar”. (Pág.29). A lo mejor, la literatura de superación y autoayuda pueda estar inmersa dentro de la época actual, a la que hace alusión la maestra.

Ahora, las maestras E2 y E9 no determinan títulos de obras, ni épocas literarias. Es el caso de E2, quien señala que las lecturas literarias son las que le han enseñado el amor o gusto por la lectura misma, y manifiesta que “[...] la enseñanza, es que yo lo que siento, es que de ahí está implícito la enseñanza, o sea, si hay interés por leer el gusto de esa literatura le encuentra, le deja a uno, claro, enseñanza, y había unas que no las podía entender pero sólo con el poderlas expresar y entender con el otro, la enseñanza de eso creo que fue un gran aporte”. (Pág.20)

Por su parte, E9 carece de precisión en el tipo de texto, en el título y el autor, sólo hace mención de un texto corto, de aproximadamente dos hojas, el cual hace referencia al amor y a la muerte, y que despertó en ella gran sensibilidad, debido a la situación emocional por la que atravesaba. Entonces, ella expresa que: “[...] cómo el amor puede llegar a uno pensar, sobre la otra persona, cómo se siente, dejando a un lado lo de uno. Al final el que murió fue el esposo y no la esposa, entonces fue como que nos tocó a todos; lloramos en el proceso de la lectura, eran dos hojitas de carta y nos llenó mucho de una lectura muy bonita. Se las puedo compartir cuando quieran para que la lean. Me llegó mucho al corazón por el momento en que estaba [...]”. (Pág.83). Se evidencia que no hay una enseñanza como tal, pero sí una experiencia a través de dicha lectura.

Para terminar, se puede evidenciar, en primera medida, cómo una misma obra literaria, en el caso de *El Ingenioso Hidalgo don Quijote de la Mancha*, puede generar diversidad de enseñanzas de acuerdo con el contexto y con la perspectiva personal. De igual manera, cómo los sentimientos pueden aflorar a través de las lecturas literarias y, cómo éstas posibilitan un acercamiento a lo moral. Aquí de nuevo se retoma a Larrosa (1996) cuando expresa que la experiencia de la literatura puede estar sometida a una finalidad moral, cognoscitiva o estética. Como segunda medida, al hacer un recorrido por las obras nombradas por los maestros, se puede reflexionar en torno a su cultura lectora y al influjo de ésta, en la experiencia literaria de sus estudiantes.

En relación con esto último, urge la necesidad de que maestros y maestras consideren dentro de su perfil, un maestro lector e intelectual, y que reflexione en torno a su disposición frente a la lectura y su influjo en la experiencia lectora de sus estudiantes, ya que, en gran medida, el deseo de leer se contagia por emulación. Así mismo, esto podría permitirles, a los maestros, ser más selectivos y críticos en sus lecturas literarias y, por supuesto, en aquellas que proponga a sus estudiantes: "Enseñar a leer bien es en primer lugar educar el sentido del gusto. Educar el sentido del gusto es formar un criterio de elección lo suficientemente delicado como para aceptar lo que es bueno y rechazar el resto: el buen lector es el que tiene el gusto no corrompido, el que siente asco ante ciertas lecturas, el que las rechaza físicamente, el que no puede soportarlas".(Larrosa, 1996, p. 243)

Entonces, un maestro culto, con una amplia cultura lectora, debe responder no solo a su saber propio o a sus experiencias, sino también a elementos conceptuales y culturales, que ponen en juego múltiples relaciones: conocimiento, lenguaje, cultura, estética. En relación con lo anterior, Martínez Boom, A. y Unda Bernal M. (1995), se refieren al maestro como sujeto de saber comprometido con la cultura:

Entender al maestro como sujeto de saber es, en primer lugar, reconocer que tiene un saber que le es propio; es un saber que se pregunta por las distintas manifestaciones de la cultura —el pensamiento, la estética, la ética, el lenguaje, los conocimientos— y por la relación entre éstas y la práctica pedagógica. De esta manera el maestro es un sujeto que inscribe su práctica en relación directa con su compromiso ético con la cultura; un maestro que problematiza, que inventa, que se piensa a sí mismo. (Martínez Boom & Unda Bernal, 1995, p. 7)

A modo de cierre

Para culminar este bloque de análisis, se puede dilucidar que no hay una concepción precisa por parte de los maestros, en torno a los componentes literatura y lectura. Lo anterior, tal vez responda a que como no hay un acercamiento a la teoría y a la rigurosidad conceptual, los maestros se limiten a exponer, desde su intuición, sus vivencias en el aula, o desde su cotidianidad pedagógica o por decirlo de otra manera, desde lo empírico, un cierto número de bondades; lo que conlleva a unificar, en términos de significado, estos dos componentes.

Lo anterior, quizá, obedezca a la estrecha relación entre lectura y literatura, si se tiene en la cuenta el contexto de la EBP, pues, en este escenario escolar, la literatura se convierte en material de apoyo para el proceso de lectura. Ahora, no puede desconocerse que la experiencia representa un valor significativo en el ámbito escolar, más aún cuando va de la mano de la teoría conceptual, ya que el diálogo entre la experiencia y la teoría enriquece el saber del maestro, y por ende, el proceso educativo en general.

La literatura se incorpora a la existencia de las personas, a través de la lectura. Entonces, como principal bondad, de la literatura y la lectura, los maestros resaltan su carácter transversal para la adquisición de conocimiento, mirada que se percibe, un tanto limitada, frente a la grandeza de sus atributos. Limitada en el sentido que margina al ser para dar prioridad al saber, es decir, se excluye la experiencia del lector, o, en palabras de Larrosa (1996), la experiencia de la

lectura; limitada porque se aborda la lectura en función de adquirir un conocimiento, mas no una transformación; limitada porque se busca escuchar lo que se quiere y no construir nuevos sentidos. Entonces, la experiencia de la lectura, como lo plantea Larrosa (1996), debe convertirse, principalmente, en una experiencia de transformación del ser y del sentir.

Desde esta misma perspectiva, la adquisición de conocimiento, los grupos editoriales seleccionan y proponen lecturas en los LT con la intención premeditada de presentar, desarrollar y apoyar los contenidos temáticos y actividades bajo los requerimientos que la ley establece como obligatorios, y es tal vez esta, la razón por la cual estos grupos no precisan sus criterios de selección. Así mismo, no se puede desconocer que estas organizaciones no sólo se enfocan en la edición de textos escolares, sino que su campo comercial es más amplio, por lo que puede darse prelación a lo lucrativo, con lo que pasa a un segundo plano lo realmente importante en el ámbito escolar: la calidad educativa. Ahora, las instituciones educativas que usan textos escolares adquieren estos productos comerciales, al parecer, como guía y soporte para los maestros en relación con las temáticas o contenidos pero también por los beneficios que les pueden ofrecer estos grupos editoriales, como capacitaciones y materiales.

Por otra parte, al enfocar la mirada en las obras literarias, cercanas a los maestros entrevistados, se advierte que no hay una fuerte cultura lectora y que la experiencia de lectura, de los maestros, y sus opciones literarias influyen en la experiencia misma de sus estudiantes. En este sentido, la selección de las lecturas literarias se delega a directivos o a las editoriales mismas, porque no hay criterio, ni seguridad de la experiencia pedagógica de la lectura. Todo lo anterior permite rescatar la importancia de un maestro culto, con una amplia cultura lectora, que no solo responda a elementos experienciales, sino también, a elementos conceptuales y culturales.

A continuación, en el siguiente árbol categorial, se pueden apreciar todos los elementos que emergen de este bloque de análisis, y en el cual se destacan las categorías recurrentes que amplían y estructuran su análisis.

Concepciones Prácticas Maestros: Literatura y Lectura

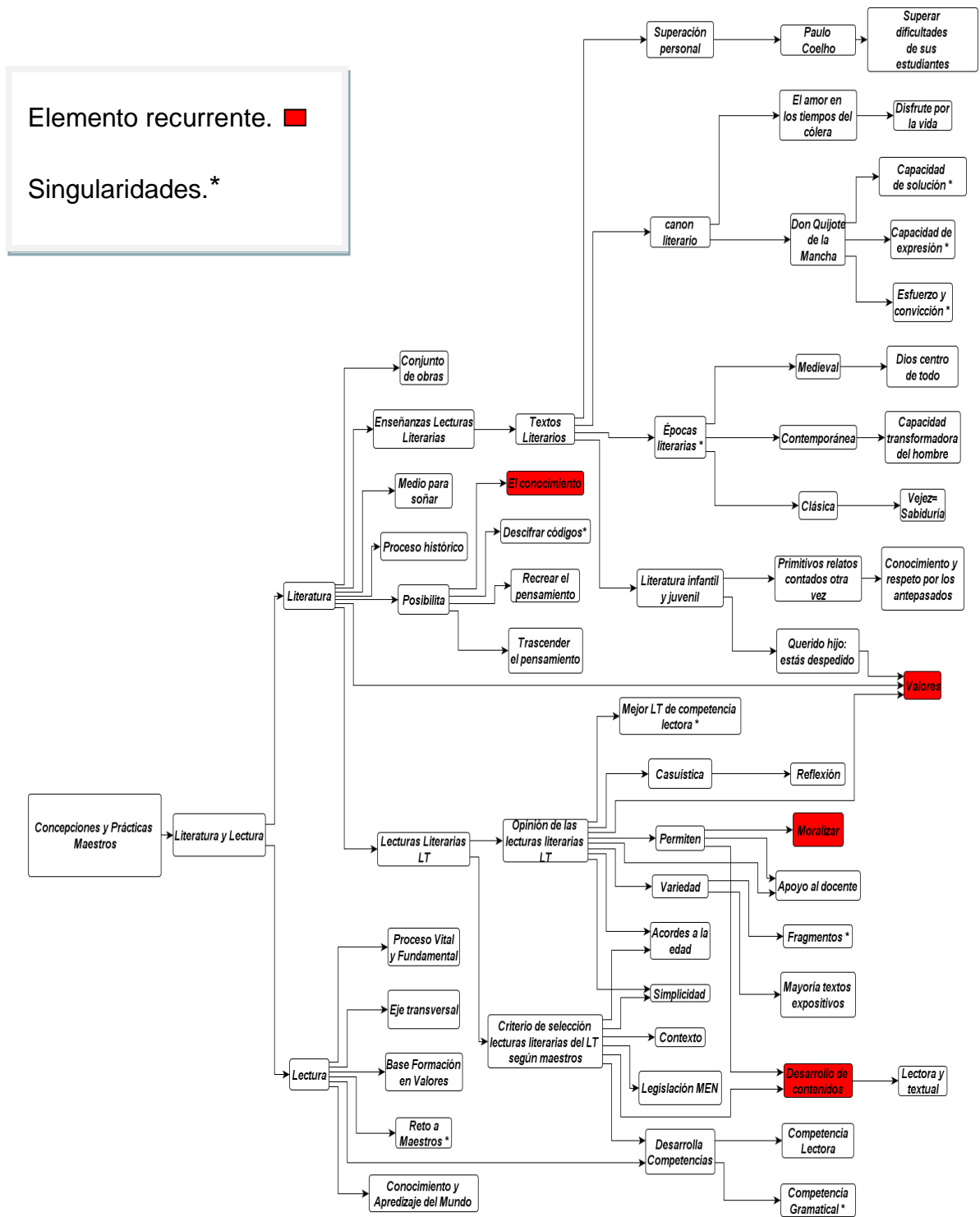


Figura 5.2. Árbol categorial. Literatura y Lectura

5.2.3. Tópico Prácticas del Maestro

Este bloque o tópico de análisis se enfoca en tres ejes centrales de las prácticas del maestro en relación con la lectura. Inicialmente, se encuentran los asuntos relacionados con la planeación del área y los criterios de selección de las lecturas que los maestros proponen a sus estudiantes. Luego, la descripción de las actividades de clase, que siguen los maestros, en relación con la lectura. Y, por último, las estrategias metodológicas evaluativas que éstos emplean para verificar los aspectos significativos en dichas lecturas literarias.

Planeación y Criterios de Selección por Parte de los Maestros

Este subtópico abarca dos temas centrales: por un lado, la forma como los maestros planean los asuntos relacionados con su área, es decir, los contenidos temáticos, y por otro lado, los criterios de selección de las lecturas que propone a sus estudiantes. En cuanto a la planeación, es llevada a cabo y organizada por el equipo de trabajo del área y de grado, aunque dirigida y controlada por las directrices académicas, quienes, a su vez, tienen un gran control de los libros que se utilizan en el Plan Lector, por su permanente contacto y cercanía con las editoriales. En relación con los criterios de selección que tienen en la cuenta los maestros, a la hora de proponer lecturas a sus estudiantes, se encuentran: la edad, los contenidos temáticos y formativos, y la sencillez.

Dentro de la planeación de los contenidos temáticos y formativos, los maestros trabajan en equipo, con compañeros de área y de grado, bajo la dirección y supervisión de las directrices académicas, como jefes o líderes de área y coordinadores. Al indagar por las lecturas literarias, los maestros, en general, enfocaron su mirada a la planeación y selección pero, en relación específica, con el Plan Lector. Por ejemplo, E2 señala: “[...] el conocer como los criterios que también se manejan desde coordinación académica. Ayudan en esta selección los compañeros del área, el conocimiento o el referente que tenga cada uno sobre

ese texto de literatura y si no, no lo leemos, si no tenemos... si no lo conocemos, sí directamente lo leemos”. (Pág.22)

Por su parte, E5 describe, más profundamente, el proceso de selección, en el que se evidencia, de cierta manera, que no siempre se tiene en la cuenta la opinión del maestro que va a manejar el libro:

[...] somos un grupo de docentes, alrededor de seis o siete, más o menos, que tenemos que velar por el área de Lengua Castellana. Está mi compañero que es el jefe de área y yo, que soy la encargada de todo lo del plan lector del colegio, entonces, nosotros pues trabajamos con ellos, más o menos les mostramos, otras veces no, cuando de pronto es mucha la premura tratamos de elegir, por la clasificación que tengan los libros, dependiendo la edad que tengan los niños, o tratamos siempre de buscarles como literatura de gusto, y ya tenemos establecido cómo lo trabajamos, por cada grado, los elegimos por grado y así nos vamos yendo. (Pág.54)

La maestra E3 toca un aspecto importante en este punto, y es el influjo, por parte de las editoriales, en el proceso de selección de materiales de lectura. “Nos reunimos todos los profesores del nivel, del grado quinto, por ejemplo, en este caso, cierto, o se reúne todo el profesorado de sexto. Recibimos algunos proyectos, algunas orientaciones de textos de las diferentes editoriales, hemos recibido algunas charlas y capacitaciones”. (E3, Pág.31) De igual manera, E9 expresa: “Los textos para leer del Plan Lector los escogemos los maestros de Lengua Castellana; ¿cómo?; por medio de las editoriales, recibimos un catálogo de sugerencias para cada edad. Nos traen muestra de esos libros y los leemos, cada maestro se lee los libros de los grupos que le toca”. (Pág.85)

Quizá los maestros intentan hacer un control en la selección de los libros, pero como E7 lo expresa, las editoriales clasifican sus libros en función de unas supuestas edades y valores, y, que tal vez, no siempre son suficientemente conocidas y consideradas; sin embargo, es posible que esta clasificación llame aún más la atención de los maestros: “[...] elegimos los libros del Plan Lector por

las editoriales, en las cartillas pues que nos trajeron. Te decía por ejemplo, no solo el tema, no es solo el título, ni el autor, ni la reseña, sino que también tenía los temas de los cuales trataba y valores también, entonces tratamos de acercar mucho esos valores a la edad de cada grado, porque sabemos que cada edad suscita como... o sea, tiene unas necesidades específicas, unos valores como que en cierto sentido, [...] uno busca que les llegue, que no sea pues como la historia rebuscada por allá sino que les pueda quedar, pero por lo allegada y lo familiar que pueda ser para ellas”. (E7. Pág.71)

En relación con lo anterior, E2 comenta: “Aquí tenemos una selección de textos que nos traen y ponemos a varios a leer, entonces nos ayudan a leer la bibliotecóloga, la niña de fotocopidora, los compañeros o uno se lo lee y comparte información con el otro para aterrizar el libro”. (Pág.22). Como aspecto singular, la maestra E9 expresa que, en su institución, ella no tiene criterio para seleccionar el LT o libros de lectura, ya que de ese asunto se encargan los entes administrativos. “Bueno, cuando yo llegué a la institución ya estaba el texto guía, lo habían seleccionado, lo seleccionó la coordinadora académica anterior y era donde se trabajaba directamente, se trabajaba solamente lo que estaba en el texto guía, no tenía pues como un criterio el maestro para escoger unas lecturas diferentes, se trabajaba solamente lo que estaba en el texto guía. Se escogían los géneros temáticos y ya”. (E9, Pág.85)

Tal vez, esta misma situación, se presente en otras instituciones, y, es muy posible, que la relación que existe, entre editoriales e instituciones educativas, devese un interés por los beneficios para cada parte: por el lado de las primeras, el beneficio es monetario y tal vez, de competitividad y reconocimiento; por el lado de las instituciones educativas, el beneficio se da a través de capacitaciones, materiales educativos, soportes interactivos, entre otros. Con el riesgo de que los beneficios prevalezcan sobre la calidad misma de los textos escolares y los libros del Plan Lector que les imponen a los estudiantes.

Bien, a través de la pregunta por los criterios de selección de la lectura, por parte de los maestros, se puede percibir que son muy pocas las lecturas que ellos pueden proponer en su espacio formativo: primero porque manejan el Plan lector, dentro de su programa de trabajo, selección que es llevada a cabo por las directrices académicas; segundo, porque, además, deben cumplir con los contenidos propios de su área y grado; y porque ya existen unas lecturas presentes en los LT, y, en algunas de las instituciones, en el libro de comprensión lectora. Es por ello que en este subtópico prevalecen los criterios de selección, pero para las lecturas del Plan Lector.

Sin embargo, los maestros dan cuenta de criterios de selección como: edad, intereses, contenidos y principios institucionales; éste último es el caso de los maestros E1y E3, que pertenecen a la misma institución, quienes manifestaron la necesidad de elegir lecturas que van de la mano con los principios de su institución: principios religiosos y valores institucionales. Al respecto, E1 afirma: “[...] recomendamos lecturas que no vayan en contra de nuestros principios. [...] todo lo que se llame valor que promueva la Iglesia, la Iglesia católica que es a lo que apunta nuestro estilo educativo y todo lo que tenga que ver con la religión católica”. (Pág.9). A su vez, E3 comparte: “[...] también con relación a lo que es la lectura, la importancia de la lectura, para ciertos niveles, ¿cierto? En este caso estoy hablando del modelo Corazonista”. (Pág.31)

La mayoría de los maestros coinciden en la importancia de la edad e intereses de los estudiantes, a la hora de seleccionar lecturas. Para E1: “[...] el primer criterio de selección es una lectura que sea apropiada a la edad y a los intereses propios del niño o del propio joven”. (Pág.8). Por su parte, E7 precisa: “Primero, que no sean de pronto muy violentos, que no manejen pues como temas demasiado grotescos para los niños y que realmente se acomode a la edad de ellos”. (Pág.68).

Esto último quizá porque el asunto donde recae mayor importancia, como ya hemos visto antes, es el de los valores y su capacidad formativa en lo moral; por

tanto, cualquier texto que no cumple, a simple vista, con este requisito, tal vez no tenga buena aceptación. Escenario que nos remite, de nuevo, a los planteamientos de Larrosa (1996), cuando afirma que: “Leer, entonces, cuando está pedagógicamente asegurado, es una actividad que ha sido lo suficientemente controlada para que nada (malo) (nos) pase, o para que lo que nos pase sea lo que está previsto que nos tiene que pasar y no cualquier otra cosa.”(Larrosa, 1996, pág. 65)

A lo anterior, E3 añade: “Planeamos realmente de acuerdo con las necesidades que tiene el área y las necesidades que tienen los niños de ese nivel”. (Pág.31). Por su parte, la maestra E5, por su condición de coordinadora del plan lector, describe, para cada nivel, los requisitos a la hora de elegir las lecturas. En el caso de la Básica Primaria, retoma literatura para el disfrute de los niños y las niñas, y marca la diferencia con este punto, donde hasta ahora se mencionan los valores, los principios institucionales, los costos y beneficios. Al respecto, expresa:

“Nosotros, como todos los colegios, o la gran mayoría, manejamos un plan lector; entonces, con los pequeños tratamos de empezar como un plan lector desde el gusto y desde el disfrute, entonces, desde las historias que a ellos les gusta, todo lo de hadas, ciencia ficción, esa cuestión de héroes mágicos, del que todavía vuela, o sea, las cosas que a uno le funciona aun siendo adulto, y ya con los muchachos de la Media nos metemos mucho con un plan lector ya muy aterrizado como en las necesidades de ellos como estudiantes, ya nosotros pensando en un lcfes, pensando en una competencia, pensando en que necesitamos un posicionamiento, entonces ya con ellos sí se hace una lectura más atravesada. (E5, Pág.44-45)

Ahora, las maestras E8 y E9 presentan similitudes en sus apreciaciones respecto a la simplicidad en las lecturas, quizá, para asegurar un mejor aprovechamiento de las actividades a proponer. Lo que tal vez no garantizan, a sus estudiantes, es un acercamiento, contemplación y conocimiento de nuevos lenguajes estéticos y diversidad de géneros literarios. A propósito, la maestra E8 asegura: “[...] lo planeamos en equipo de trabajo, ¿cierto? Las profesoras que

dictamos, directamente, el área de Lengua Castellana en el grado, y de acuerdo a la edad de los niños, y a las expectativas que tienen los niños y, también con el entorno social, porque yo pienso que ellos deben ir de la manito, o sea, la edad, el entorno en el que se desenvuelve el niño, y que sea una literatura de fácil conocimiento, de fácil... pues como apreciación, que puedan analizarla también con facilidad, comprenderla, que no sean libros muy extensos, que realmente sean de interés para los niños”. (Pág.77). De igual manera, E9 apunta que: “[...] hay textos para ellas que son fáciles de trabajar pero con un vocabulario nuevo para ellas”. (Pág.83)

Para terminar, otra de las pautas de selección, por parte de los maestros, son las lecturas que permitan trabajar contenidos, ya sean temáticos o formativos. En relación con los contenidos temáticos, E7 menciona: “[...] en mi caso, soy sola para los dos grados... para los dos grupos de cada grado, de los grados que le mencioné ahorita. Bueno, yo miro los núcleos temáticos que corresponden pues como al periodo y las temáticas, y las lecturas que me pueda apoyar el texto de trabajo”. (Pág.67-68). Para la maestra E9 es fundamental buscar en un libro la transversalidad en su uso y en su contenido, desde diferentes áreas: “Y lo que estamos acostumbrando, ahora desde el área de la disciplina pues completa, es buscar libros que podamos trabajar con otras disciplinas, por ejemplo, estábamos trabajando un texto que se llama “Cuchilla”. Lo trabajamos desde Pedagogía, desde Sociales y de Lengua Castellana, o sea, un libro para tres asignaturas, que lo podíamos trabajar en conjunto con varias [...]” (Pág.85-86).

En cuanto a los contenidos formativos en valores, la maestra E9 comenta que: “Entonces el maestro de Lengua Castellana se encarga de escoger los libros que vamos a leer, pensando también en el momento en que están las niñas, [...] ¿con qué valores o qué criterios? Mirando el joven de ahora, porque es que ellos a un clic tienen la información que quieran, pero cómo les llega y pensando que ellos en este momento [...], también que podamos trabajar desde todas las disciplinas, tener una reflexión más profunda”. (Pág.86). A su vez, E2 precisa: “Que no sea un libro, en el término de nosotros, pasivo, casposito, donde no se desarrolle, o no se

genere, o no trascienda ese conflicto y ya tenemos un referente. Los libros que tenemos, si los queremos cambiar, tienen que ser mejores que los que estamos trabajando”. (Pág.22)

Actividades de clase en relación con la lectura

Este apartado abarca las actividades de clase que siguen los maestros en relación con la lectura. Por un lado, las actividades que se llevan a cabo en cada uno de los momentos del proceso de lectura: “el antes”, que gira en torno a los saberes previos, a la ambientación y motivación; “el durante”, que recoge las actividades propias de la lectura oral en clase, como la postura, entonación, fluidez y escucha; y “el después”, que incluye la socialización, reflexión y confrontación.

Para iniciar, “el antes”, como primer momento en el proceso de lectura, incluye el saber previo, que, según los maestros, son aquellas actividades que tienen en la cuenta los conocimientos y las experiencias previas de sus estudiantes, como estrategia metodológica para el acercamiento, ubicación y conexión entre sus saberes, la lectura y los contenidos. Al respecto, E7 comenta: “[...] nos gusta mucho trabajar a partir del título, como unas ideas iniciales ¿cierto? Ya luego generalmente los podemos acercar al texto. Lo hacemos en dos momentos, y primero, es donde vamos a prestar mucha atención a ver qué nos dice, la otra es donde, o sea, a partir de ese “qué nos dice”, se genera una discusión que es a ver con relación a esas ideas iniciales, esas ideas previas que tenemos antes de leer”. (Pág.68).

En este orden de ideas, E 1 expresa: “luego de ponerse cómodos lean únicamente el título y paren. Casi ningún título tiene punto aparte, pero deberían tenerlo, porque es una invitación, es una invitación a que antes de hacer un proceso largo de lectura tratemos de imaginar, desde el título, qué me está queriendo decir el autor. (Pág. 9) Por su parte, E2 manifiesta: “[...] el saber previo, qué les dice eso a las experiencias, hay muchas, que las situaciones que se narran en el texto, alguien las ha vivido y las cuenta, o que no las han vivido pero les parece que eso no se puede hacer”. (Pág. 23)

Ahora, durante el proceso de lectura, los maestros hacen alusión a aquellas actividades que implican su acompañamiento y orientación, como es el caso de la ambientación y la motivación. E5, con respecto a lo anterior, expone: “Entonces empieza, listo muchachos vamos a hacer estas consultas para hacer la ambientación, [...] empieza ya uno más o menos como a *encarretarlos*, qué es lo bueno del autor, qué ha hecho grande, bueno, todo pues como, como haciendo más o menos la ubicación”. (Pág. 45), y reitera: “Yo acostumbro siempre con ellos, introducirlos, explicarles, meterlos pues como en el juego, le pongo las consultas, [...] y ellos ya empiezan, es como con la expectativa; ya cuando socializamos, bueno, esta parte en que se nos parece al libro [...]” (Pág. 45).

De igual manera, E9 resalta la ambientación del espacio y el acompañamiento del maestro como factores importantes en el proceso de lectura: “[...] cuando es oral, lectura que hacemos una hora de lectura semanal, trato de sacar las niñas del salón, a la arboleda, a un parque, al coliseo cuando no hay personas, o a una cancha, a que ellas se sienten solitas a leer, pero, obviamente, con el acompañamiento del maestro; yo voy pasando: en qué parte vas, qué entendiste”. (Pág. 87). Posición que comparte E6, al expresar: “También tenemos las lecturas dirigidas, las lecturas en clase o en otro lugar o en otro espacio del colegio. Lecturas dirigidas donde el docente muchas veces las hace pero siempre va a estar acompañado del estudiante; entonces, el docente empieza con la lectura y continúa dándole lugar a los estudiantes para, porque es bueno que ellos lean, porque ellos hay veces son muy pegaditos, entonces, es bueno para que vayan mejorando como el léxico y el vocabulario también y la fluidez verbal.” (Pág. 60-61).

Esta última maestra destaca la lectura oral como estrategia para fortalecer la fluidez verbal. En este sentido, E8 alude: “[...] trato de hacerlo, o sea, de iniciarla como ambientación y motivación a los niños, pero luego, como la mayoría tienen el texto guía, todos, digo, continuas tú, continuas tú, entonces lo hago para que ellos también se metan como en el cuentico que estamos realizando y también para escuchar la lectura de los niños que a veces, así estén en graditos

superiores, son un poco silábicas, entonces también hay que afianzar eso. La lectura ahora para ellos es difícil, es más fácil la lectura mental". (Pág. 78).

Cuando la maestra hace referencia a que la lectura es difícil, al parecer, apunta a la lectura oral, pues es este un proceso, que para su comprensión, sugiere el énfasis en la acentuación, la vocalización, la entonación, la escucha y la concentración, elementos, que a su vez, permiten una verificación de la lectura por parte del maestro. Entonces, puede ser, que esta maestra desestime la lectura mental, porque no visualiza, en el proceso, una exigencia de mayor esfuerzo en términos fonéticos, por parte de los estudiantes, y olvida quizá, que este proceso sí exige concentración y comprensión, asuntos, que tal vez, son más complejo de verificar.

Por otro lado, E4 señala otra actividad relacionada con la lectura, la entonación: "[...] tenemos un proyecto llamado: "cuéntame un cuento"; es maravilloso, solo Primaria, después del descanso, cuando llegan sudorosos y cansados y para que se apacigüen y se calmen, se leen cuentos, y cuando llegan y cada niño lee un día, llevan la misma obra literaria y cada día un niño lee, la profesora escucha y mira entonación, los niños vencen la timidez, mejoran entonación y los demás están concentrados". (Pág. 36). Quizá esta maestra hace de la lectura un mecanismo de control, en relación con la emotividad de sus estudiantes y, tal vez, como estimulante para la concentración.

La maestra E9 puntualiza que la entonación y quizá la vocalización y el ritmo, es decir, la inflexión de la voz, son los elementos que hacen la diferencia en la motivación de los estudiantes: "[...] antes de empezar la clase, hacerles una lectura pequeñita de un cuento de niños, El leoncito perezoso, cuentos que no sean pues larguísimos, una hojita, simplemente escuchar, leerles, hacer pues cambios de voz, entonces dijo el león (cambia la voz) para que ellas se motiven para leer y en medio de la lectura, también ir preguntando ¿qué haría yo en este momento? ¿qué habrá pasado con el león? Empezamos así cinco o diez minuticos. Posteriormente empezamos en el tema que íbamos a trabajar; si hay

lectura se lee en grupo, se lee de a punto cada niña, empiezas el primer punto, el segundo punto, qué fuimos entendiendo”. (Pág. 87). Esta actividad mencionada por la maestra, la inflexión de la voz, motiva a sus estudiantes, y a su vez, fortalece los lazos afectivos y posibilita el desarrollo del goce estético.

En particular, el maestro E1 señala dos cuestiones puntuales durante la lectura, la postura y las pausas activas, por lo que expresa: “la primera invitación es a ponerse cómodo, pero ponerse cómodo no es ponerse relajado, o sea, adoptar una postura de buena posición, estar bien sentado. Y en segundo lugar, motivar, motivar en el sentido de que la lectura, que me voy a enfrentar hay que jugar con la imaginación [...]”. (Pág.9), y añade: “Y finalmente, sí hagamos un proceso de lectura continuo, no más de una hora. Si se lee más de una hora hay que hacer pausas activas de cinco minutos”. (Pág. 9-10)

Ahora bien, las actividades que proponen los maestros, después de las lecturas, apuntan, especialmente, a la socialización de ideas, opiniones, argumentos, experiencias, enseñanzas, entre otras. En relación con lo anterior, E9 comenta: “Y cuando trabajamos, digamos un texto o una lectura que nos presenta el libro hemos trabajado en grupos, entonces dividimos en grupitos máximo de tres, hacen la lectura, sacan lluvia de ideas o por medio de una imagen, de una ilustración, qué entendí de esa lectura, y cómo puedo completar lo que dice ahí o, qué más le agregaría a esa lectura para que fuera más completa, esos son como diferentes, a cada grupito le podemos poner una actividad diferente y después, se complementa en el grupo la experiencia,[...]”. (Pág. 88)

En este sentido, la maestra E7 dirige sus actividades a la elaboración de informes de lectura, como evidencia de comprensión de la misma. Al respecto, manifiesta: “Después vuelve y se lee y ahí las niñas se, o sea, conmigo tienen como la idea de tomar notas, cositas pues como así, sobre todo cuando ellas no tienen ahí como el texto pues de base, entonces ellas toman nota, sacan apuntes, ideas sueltas pero que les puedan servir luego para socializarlo y para desarrollar una actividad que se les puedan pues como asignar”. (Pág. 68-69). Así mismo, E6

alude a la socialización, como principal actividad, posterior a la lectura: “Luego pasamos a hacer una socialización de algunos compañeros para que nos cuente un poquito sobre el libro que cada uno se está leyendo”. (Pág. 60)

Otras de las actividades de socialización, que tal vez, se inscriben dentro de lo lúdico, se encuentran, por ejemplo, en las intervenciones de las maestras E6 y E7. La primera, E6, comenta: “hacemos un festival literario donde cada grupo va a buscar en su libro, donde cada grupo va a decir en qué consiste su libro, qué personajes allí se manejan, se presentan. Igualmente hacemos murales, cada grupo dependiendo del libro que se esté leyendo, hacemos murales dentro de la institución, hacemos una socialización con todo el colegio para relatar, para mejorar en otras cositas.” (Pág. 60). Y E7 puntualiza en: “[...] exposición visual donde las niñas van a hacer un afiche, o sea, desde la de primero hasta la de once, un afiche, le deben cambiar el título a la historia y deben de hacer también un pie de foto, y eso lo vamos a hacer en una exposición todas, o sea, todos los trabajos del colegio los vamos a exponer en los muros”. (Pág. 69)

Por otro lado, E8 señala, como actividad específica, la evaluación centrada en el aporte, de esas lecturas, a la vida de sus estudiantes, y, a su vez, lo que puede aportar, el estudiante, a su grupo: “nosotros evaluamos el libro finalizando el periodo y tratamos de que una de las preguntas también sea como a nivel general: ¿qué enseñanza te dejó?, ¿qué aplicación le puedes dar a tu vida cotidiana al libro que leíste? Entonces ahí también podemos rescatar lo que el niño puede aportar del libro, lo que le aportó el libro al niño”. (Pág. 79). A lo mejor, esta maestra se interesa más por evaluar las enseñanzas que dejan las lecturas, que por la enseñanza y la experiencia del proceso mismo de lectura, es decir, su preocupación se acentúa en “el después”, mas no en “el durante”.

La reflexión es otra de las actividades que hacen parte de “el después”, donde los maestros proponen situaciones que lleven al estudiante a un análisis reflexivo, quizá moralizante. En esta línea, E4 indica: “Cojo apartes del texto para que ellos lo analicen, los sitúo en las lecturas y les pregunto qué harían, y dan sus puntos

de vista, qué vieron de bueno y de malo y qué harían para corregir lo malo”. (Pág. 37) Ahora, E5 puntualiza en esos asuntos morales formativos:

Ya cuando vamos subiendo, los niveles y los grados, entonces ya al muchacho se le va haciendo consciente de la necesidad de ir afianzado con él conceptos ya más aterrizados, y ya empezamos a trabajar análisis, dependiendo del grado, entonces, ya lo metemos por la socio crítica, entonces ya lo metemos en el concepto de ciudad; los problemas que enfrentan las personas; cuáles son los papeles de los antagonistas; de qué manera está afectando a los otros, los roles; de qué manera está afectando a los demás las decisiones que toma; por qué éste, que es el antagonista, le quiere hacer daño; cuál es la circunstancia que no le conviene; qué es lo que le da rabia del otro que todo le salga bien, entonces ya empezamos a jugar con ellos en ese sentido. (Pág. 52-53)

De igual manera, tres de los maestros mencionan otras actividades, que se incluyen dentro de lo reflexivo, pero que se enfocan, no en lo normativo o moralizante, sino tal vez, hacia una de las competencias lectoras. En el caso de E1, habla de intertextualidad cuando afirma: “[...] la metodología de trabajo en ese sentido es la siguiente: se hace una lectura concienzuda del tema específico y hay unas preguntas reflexivas, no son preguntas directas, entonces, nos interesa por eso, porque invita al estudiante, al niño, al joven a ir más allá de la lectura, a hacer un proceso, yo lo diría intertextual o extra textual”. (Pág. 6). Sin embargo, no queda claro a qué se refiere este maestro cuando hace alusión a la intertextualidad, ya que solo se alcanza a percibir un intento por generar análisis en el orden de lo pragmático, es decir, al reconocimiento del contexto y la comprensión de lo que quiere decir el autor.

En las apreciaciones de las maestras E7 y E9 se puede entrever, sutilmente, una relación con las competencias lectoras básicas, en lo que se refiere a comprender, analizar y utilizar textos; quizá, es un asunto más de decodificación. Al respecto, es necesario citar a Larrosa (1996) cuando expone: “Y, desde luego, la experiencia de la lectura no es desciframiento de un código sino construcción de sentido”.(p. 31). Entonces, E7 manifiesta: “profundizando más como en el tipo de

preguntas que puedan generar mayor, pues que les susciten a los niños mayor análisis, mayor inferencias, pues como cosas así.” (Pág. 70). En este mismo sentido, E9 apunta: “[...] toman nota o hacemos mapa conceptual o lluvia de ideas; qué entendieron de lo que leímos [...]” (Pág. 87).

Como otro de los asuntos abordados, por dos maestros, dentro de este momento del proceso, se encuentra la confrontación o relación de las lecturas con acciones, con películas o con el contexto de los estudiantes. En relación con esto, E7 expresa: “[...] mirar, por ejemplo, las acciones malas, las acciones positivas, de pronto en el entorno de ellas quiénes están en ese momento, o sea, en el entorno más cercano de ellas, la familia, incluso los vecinos, qué acciones están siendo negativas, qué otras están siendo positivas. Como les gusta tanto pintar, entonces pues ahí también pueden evidenciar y reflejar las cosas” (Pág. 69). Tal vez con la intencionalidad de generar acciones normativas o moralizantes a partir de la antinomia, de la confrontación entre lo bueno y lo malo Ahora, E5 comenta: “[...] después confrontar la lectura con una película, entonces él ve que el cuento es bueno, y después lo ponés a que trabaje en una información de plegable, lo ponés a que busque figuras de animales, entonces se le va pues como tratando de buscar una situación que para él sea placentera”. (Pág. 52).

Como singularidades, se encuentran las posiciones de dos maestras. Como es el caso de E6, quien simplifica sus actividades en relación con tres herramientas específicas: LT, cuaderno de trabajo y Plan Lector, bajo la premisa de que éstas, a su vez, giran en torno a los valores: “[...] entonces yo entro a jugar con todas las herramientas que yo tengo. ¿Cuáles son mis herramientas? Está el texto guía, está el cuaderno de trabajo y está el libro del Plan Lector. Entonces yo hago una asociación de todas estas tres herramientas, y yo trabajo con ellos el valor [...]” (Pág.61). Quizá esto refleja, en gran medida, una de tantas tareas del maestros, responder, al final del año lectivo, por los materiales o útiles exigidos, en el sentido, de que reflejen el trabajo realizado

Otra singularidad es la de la maestra E8, quien quizá, a través de su comentario, refleja como el proceso de lectura es un pretexto para cubrir, por ejemplo, horas no planeadas, y a lo mejor así, aprovechar para adelantar su trabajo del Plan Lector, sin darle la importancia que se merece: “[...] tratamos de crear el hábito que sea media hora diaria en la casa, pero igual traen el libro acá al colegio; ellos todos los días traen el libro pues de lectura y si, por ejemplo, terminamos antes la clase o el niño terminó primero la actividad o se presenta alguna cosa no planeada, sacamos el libro de lectura y ellos lo pueden terminar acá de leer, en el capítulo que están, y aproximadamente semanal hacemos como un recuentico de dónde vamos” (Pág. 78).

Una vez visualizadas las actividades que proponen los maestros entrevistados en relación con la lectura, se puede hallar un distanciamiento, entre éstas y los planteamientos de dos autores, para quienes no debe existir, en el proceso de lectura, un objetivo distinto a la experiencia y al placer. En este orden, los autores exponen:

Mostrar una experiencia de lectura no es enseñar el modo como uno se ha apropiado del texto, sino cómo se le ha escuchado, de qué manera uno se ha abierto a lo que el texto tiene que decir. Mostrar una experiencia es mostrar una inquietud. [...]Lo que el maestro debe transmitir es una relación con el texto: una forma de atención, una actitud de escucha, una inquietud, una apertura. No es sólo dejar que los alumnos lean, sino hacer que la lectura como experiencia sea posible. (Larrosa, 1996, p. 33)

Por su parte, Pennac (1993) formula:

Basta una condición para esta reconciliación con la lectura: no pedir nada a cambio. Absolutamente nada. No alzar ninguna muralla de conocimientos preliminares alrededor del libro. No planear la más mínima pregunta. No encargar el más mínimo trabajo. No añadir ni una palabra a las de las páginas leídas. Ni juicios de valor, ni explicación de vocabulario, ni análisis de texto, ni indicación biográfica... Prohibirse por completo «hablar de». (p. 123)

Estrategias evaluativas

Como asunto importante, dentro de las prácticas del maestro, se encuentran las estrategias metodológicas evaluativas, que éstos emplean, para verificar los aspectos significativos en las lecturas literarias. Este análisis permite identificar, en primera medida, que dichas estrategias parten de la intencionalidad del maestro, y coinciden en que dan prioridad a la evaluación de los contenidos, seguida de las enseñanzas y la participación, a través de talleres: grupales, individuales, orales, de preguntas abiertas o dirigidas. Así mismo, que la evaluación tipo Icfes es una estrategia evaluativa, que apunta a la preparación para dicha prueba, así como para las Pruebas Saber que se llevan a cabo en la Básica, específicamente en los grados tercero, quinto y noveno. Por último, las estrategias evaluativas o de análisis literario del Plan Lector.

De la misma manera como los maestros tienen la posibilidad de planificar los contenidos y estrategias pedagógicas, la tienen también con las estrategias evaluativas. Por tanto, es de gran influjo la intencionalidad con la cual el maestro diseña su evaluación. Es por esto que E1 es enfático en expresar que su principal interés es evaluar los contenidos, y al respecto añade: “Todo maestro diseña su evaluación con una intencionalidad. Entonces, si el maestro diseña una evaluación con la intencionalidad de que, de obtener información de parte del estudiante con respecto a cómo va ,o si podría ser un buen ciudadano, por ejemplo, entonces, uno la diseña con base en eso, ¿sí? Pero la evaluación que nosotros diseñamos aquí y que está relacionada con lectura es únicamente de contenido. Es darnos cuenta si el estudiante hace una buena interpretación lectora o si coloca la suficiente atención a todo lo que se presenta durante la lectura”. (Pág. 12). Tal vez lo anterior responda al ritmo propio de la escuela, el cual, no permite ahondar en otros asuntos, fuera de los contenidos del plan de estudio y de lo relativo a lo moral.

Por su parte, la maestra E3 muestra que son varias las estrategias evaluativas que utiliza, principalmente para evaluar contenidos, aunque no queda claro a qué

tipo de contenidos, de la lectura, hace referencia; podría ser que estas lecturas sean más de tipo expositivo o informativo: “Pues unas son escritas, otras son orales, otras son gráficas como te decía ahorita, otras son actividades lúdicas o recreativas, cierto, otras son en concursos o competencias. Por ejemplo, hay libros que son perezositos para leer, entonces se forman ciertos concursos en el aula y entonces ellos también quieren estar dentro de los concursos, y esos concursos son para evaluarlos, para ver hasta dónde tienen manejo realmente del contenido, si leyeron o no, cómo fue el grado de estudio, entonces viene una serie de cuestionarios, de preguntas y terminan pues contentos”. (Pág.32-33).

La maestra E9, inicialmente, evade un poco la pregunta por la estrategia evaluativa, en relación con la lectura, y tal vez generaliza su preocupación por los contenidos temáticos o la teoría, que por la lectura misma; esto se evidencia al anotar que: “Más que un examen escrito, les pregunto yo a ellas qué entendieron muy bien que puedan explicarle a sus compañeras, o qué no entendí y quiero que alguien me explique, porque cuando uno escucha o le explica a un par, es más fácil entender lo que hay en la teoría”. (Pág.89). Luego emite su posición frente a la lectura y añade: “[...] entonces durante cada clase se trabaja un tema de literatura, importante sacar el qué entendí, qué no entendí, cómo lo puedo complementar, cómo más lo podría explicar” (Pág.89).

Es claro que para E4 las evaluaciones que diseña para sus estudiantes corresponden a los contenidos o logros establecidos para cada periodo, por lo que expresa: “En cada período yo tengo un logro para lectura, otro para gramática y otro para ortografía. Todos los períodos hay uno de lectura, nota evaluativa y textos que yo les traigo, y llegamos también a la dramatización hasta las manualidades”. (Pág. 37). Al parecer, para evaluar el logro de lectura hay una variación en la dinámica de sus estrategias evaluativas, ya que puede incluir actividades lúdicas.

Por otro lado, la intención de la maestra E5 se enfoca en la capacidad de análisis e inferencia del texto o competencia interpretativa, al afirmar que: “[...] se

programa la evaluación, no es una evaluación de concepto memorístico, sino que es una evaluación desde la comprensión del aspecto general, entonces, está lo normal, está la redacción de un fragmento del texto y según el fragmento entonces el autor pretende ta ta ta y ya la forma como él asuma pues y justifique las circunstancias”. (Pág.54)

Ahora bien, aunque E6 se inclina en mostrar cómo los talleres evaluativos son una estrategia para el aprendizaje de los temas que pretende evaluar, al igual que E9, no apunta directamente a las metodologías evaluativas de la lectura: “[...] yo manejo los talleres evaluativos, no es tanto de tipo quiz o evaluación sino que es un taller donde el estudiante aparte de aprender va a retroalimentar ese tema para después ser evaluado. Otra, la participación, muy importante la participación, que el estudiante en la clase se sienta motivado, despierto, que se interese por preguntar. Entonces a mí me gusta también evaluar mucho la disposición del estudiante, qué tan dispuesto está al llamado o al atender de lo que el docente en ese momento le está impartiendo”. (E6, Pág. 62)

Esta maestra toca un asunto tratado también por la maestra E7: la participación como elemento a evaluar, además, de otros elementos a tener en la cuenta, dentro de sus intenciones evaluativas, como lo son: la comprensión, la competencia comunicativa y lo procedimental, al señalar que: “La comprensión, la participación también se las tomamos muy en cuenta, o sea, hay una actividad propuesta pues también eso todo es calificado de manera pues tanto en lo procedimental, lo comunicativo, pues todo eso”. (Pág. 71). A lo mejor esta maestra pretenda apuntar a una evaluación integral, que comprenda el saber, la actitud y la capacidad comunicativa.

De igual manera, algunos de los maestros entrevistados expresan que sus intencionalidades evaluativas, a partir de las lecturas, se ubican en el orden de las enseñanzas, es decir, de lo moralizante. En relación con lo anterior, E4 señala: “Pruebas escritas, orales, dramatizaciones, conversatorio, diálogo dirigido y pregunta y respuesta, explicación de moralejas y que den su punto de vista; así no

sea fábula nos deja una enseñanza en lo bueno. Le contribuye, le da herramienta, le inculcamos valores, teniendo en cuenta lo bueno y las consecuencias de obrar correctamente [...]” (Pág.37). Esta maestra evidencia, quizá, una generalidad en los maestros: la necesidad permanente de encontrar una enseñanza en todo tipo de lecturas, al punto de entrar a explicar una moraleja, cuando se supone que ésta ya está investida de una carga moral, e indica selectivamente el tipo de enseñanza.

El maestro E1, anteriormente citado, indica su intención de evaluar, principalmente los contenidos, pero también expone que: “Eh... si alguna vez, si en alguna ocasión amerita todo lo contrario, es porque el ejercicio lo estoy haciendo pero para... pero con una intencionalidad de cambiar o de moldear cierta conducta” (Pág. 11). En adición, E2 comparte: “Escogiendo ese tipo de pregunta de manera que no sea tan literal, porque no van a ser preguntas o respuestas cerradas. ¿Cómo se llamaba el personaje principal, por qué actuaba así, qué dijo? No, trato de que sean preguntas abiertas y sí evalúo directamente preguntas del libro, enseñanzas del libro. Incluso, una de las preguntas puede ser: ¿qué aplicabilidad tiene para usted este capítulo del libro? Preguntas de ese tipo.” (Pág. 23) Entonces, estos dos últimos maestros, también dejan entrever una correspondencia entre lectura, quizá de género literario, y enseñanzas aplicables a la vida y al modo culturalmente aceptado de conducta, en otras palabras, “saber ser”.

Cuando los maestros mencionan “el libro”, creemos que hacen referencia al Plan Lector. Al respecto E7 y E8 especifican las estrategias evaluativas usadas para este caso. En relación con lo anterior, la maestra E7 menciona: “[...] los libros se les recogen, todo se les revisa, las actividades que hagan con el Plan Lector, que es una por cada capítulo, el trabajo final, todo eso tiene pues como un seguimiento”. (Pág. 71). Por su parte, E8 presenta algunas de las actividades que propone con este fin: “Y además nosotros evaluamos el libro finalizando el periodo. De hecho lo hacemos a nivel oral, a nivel grupal y también lo hacemos a nivel individual, ambas cosas y a veces también lo hacemos como de pronto

trabajitos en equipo, donde ellos empiecen también solitos a socializar el libro. [...] un debate de lo que han leído.” (Pág.79).

Ahora bien, la mayoría de maestros coinciden en mencionar variedad de talleres evaluativos: orales, escritos, grupales, individuales, expositivos. En este orden de ideas, E1, expresa: “[...] colocar a que el estudiante en forma oral o en forma escrita haga un relato sobre lo que ha leído hasta el momento, porque es más práctico para el docente, debido a la cantidad de estudiantes, al tiempo, es más práctico leer ese relato de ese estudiante y, en ese sentido, entonces, en sí enfocar lo significativo. Se supone que él, escribe de lo que más le gustó o de lo que más se puede apropiar”. (Pág. 11). Por otro lado, E4 expone: “Yo les leo, dando pautas de entonación y pausas de signos de puntuación de forma conjunta, para que se escuche. También los grabo y ellos al escucharse, ellos mismos corrigen su error y se dan cuenta, y se reconocen de forma mental y oral, individual y a veces grupal”. (Pág. 37).

Al igual que la maestra anterior, quien parte de la lectura en voz alta para practicar la entonación y evaluar la fluidez con sus estudiantes, la maestra E2 afirma: “Generalmente yo sí trato de leer en clase, ellas avanzan en casa uno o dos capítulos, ponemos en común las ideas, avanzamos en los capítulos, y sí hay un momento en que yo hago un taller y ese taller lo hago sobre, sobre inferencia, infiriendo la información” (Pág. 23). En lo que difieren, es en que ésta última maestra se inclina por evaluar la capacidad de inferencia o competencias lectoras de sus estudiantes.

Por su parte, la maestra E5 expresa: “Todo, Conmigo esos pobres inocentes sufren mucho, todo, cómo él habla, cómo él presenta una exposición, cómo él hizo la descripción de una circunstancia, cómo lo vi trabajando en el salón con los compañeros, cómo presentó, según las indicaciones que se le dieron, la actividad, cómo sigue las indicaciones”. (Pág. 54). Se puede decir que esta maestra se concentra en lo actitudinal y procedimental, mientras que E2 menciona las evaluaciones escritas, como la estrategia más representativa en la institución: “La

valoración que se da acá en el colegio es muy abierta, contamos con unas guías escritas programadas directamente desde formación académica y uno al interior de su clase también las puede evaluar”. (Pág. 23)

Otro asunto tratado directamente por tres maestros es la estrategia evaluativa tipo Icfes, la cual se convierte en un asunto central de los maestros, ya que su objetivo es acercar y preparar a los estudiantes, no sólo para esta prueba del Estado, sino también para las Pruebas Saber y Pruebas del Conocimiento, que se aplican, entre otros, en el grado quinto de la Básica Primaria. Es así como E5 expresa: “[...] nosotros sufrimos mucho con el Icfes, ese es el talón de Aquiles, de todas la instituciones”. Ahora, a diferencia de estos tres maestros, los demás, quizá de manera inconsciente, retoman, también, pruebas evaluativas que apuntan a las competencias básicas de lectura: interpretativa, argumentativa y propositiva, que son las mismas que evalúa el Icfes.

E1 expone que aplica: “Una prueba de 20 preguntas, esa prueba es tipo llamemos Icfes, con cuatro opciones de respuesta. [...] Esa prueba de 20 preguntas, mínimamente diez deben contener lectura interpretativa. Entonces, como es una evaluación más objetiva que subjetiva”. (Pág. 11-12). De igual manera, E4 apunta: “Yo hago un análisis literario por periodo, nada que ver con el texto guía, evalúo lectura, examen de múltiple respuesta tipo Icfes de selección múltiple, donde veo si comprendieron el texto”. (Pág. 35). Así mismo, la maestra E6 añade: “Está el quiz oral, el quiz escrito, la evaluación que manejamos es como tipo ICFES, ellos ya manejan la evaluación tipo ICFES”. (Pág. 62) En este sentido, las instituciones educativas intentan obedecer a las políticas establecidas por el MEN, con el propósito de lograr un desempeño muy superior, porque de cierta forma, su imagen y la calidad de su educación se ven representadas en los resultados arrojados por sus estudiantes.

De nuevo se alude a la lectura como pretexto, por lo que tal vez, autores como Larrosa y Pennac son tan insistentes en proponer otra mirada distinta en torno a la lectura. Por su parte, Larrosa (1996) es enfático en afirmar que la experiencia de

la lectura es intransitiva, es decir, que no hay un camino hacia un objetivo previsto, hacia una meta que se conoce de antemano, sino que es una apertura hacia lo desconocido, hacia lo que no es posible anticipar y pre-ver. En este orden de ideas, Daniel Pennac (1993) alude que no hay que alzar ninguna muralla de conocimientos preliminares, alrededor de la lectura, así como tampoco, unos objetivos previstos. Pero es lo que, finalmente, se lleva a cabo en las escuelas, situación que se evidencia al reconocer las prácticas de los maestros en torno a la lectura. Por tanto, el placer o la experiencia de la lectura, no representan un papel importante:

Lo que tú esperas es que te entreguen buenas fichas de lectura sobre las novelas que tú les impones, que «interpreten» correctamente los poemas que tú has elegido, que el día del examen de selectividad analicen hábilmente los textos de tu lista, que «comenten» juiciosamente, o «resuman» inteligentemente lo que el tribunal les colocará bajo las narices esa mañana... Pero ni el tribunal, ni tú, ni los padres desean especialmente que estos chicos lean. Tampoco desean lo contrario, fíjate. Desean que saquen adelante sus estudios, ¡punto! A parte de esto, tienen otras cosas de que ocuparse. (Pennac, 1993, p. 73)

A modo de cierre

Al conocer las prácticas de los maestros entrevistados, en relación con la lectura, se destacan tres asuntos importantes. En primera medida, que la lectura responde a unas necesidades y a unos principios institucionales, en los que priman, tal vez, los convenios con las editoriales, que además de los LT proporcionan textos del plan lector, éste último, es un mecanismo instalado institucionalmente que toma un gran espacio en el área, lo que limita las opciones literarias, si las hay, por parte de los maestros. Así mismo, que dichas lecturas deben partir de los principios éticos y morales de la institución, es decir, los valores que enmarcan su proyecto educativo.

Esto último nos lleva al segundo asunto: la intención pragmática de la lectura, es decir, la intención que se le adjudica, que no es otra, sino la utilidad de las

enseñanzas que dejan las lecturas para la vida, es decir: a pesar de que la lectura es un proceso inmediato, porque hay un acercamiento en el momento y que debe representar un gozo y un placer para el lector, se instala en función del futuro, de lo que se espera, de la utilidad. Por tanto, se puede percibir la lectura como un mecanismo de control de comportamientos y actitudes.

Como tercer elemento, no se puede desconocer que dentro de las prácticas de los maestros existe una intención, aunque quizá inconsciente, de rescatar el lenguaje estético propio de la literatura. Cuando los maestros se acercan a la lectura como medio de relajación, como generador de emociones, como un juego de palabras, donde se tiene en la cuenta la entonación, se fortalecen los lazos afectivos entre el maestro y sus estudiantes, y, posibilita, el desarrollo del goce estético y del placer por la lectura. Lo que preocupa es que se queden en esa intención, y además, que no son conscientes de lo que pueden estar rescatando, por la preocupación permanente de formar para la vida, de moralizar de forma rápida y fácil. Lo anterior, sin desconocer, que el ritmo propio de la escuela no permite ahondar y pensar otros asuntos, fuera de los contenidos del plan de estudio y de lo relativo a lo moral como rasero central para la formación de los estudiantes.

Concepciones Prácticas Maestros: Prácticas Maestros

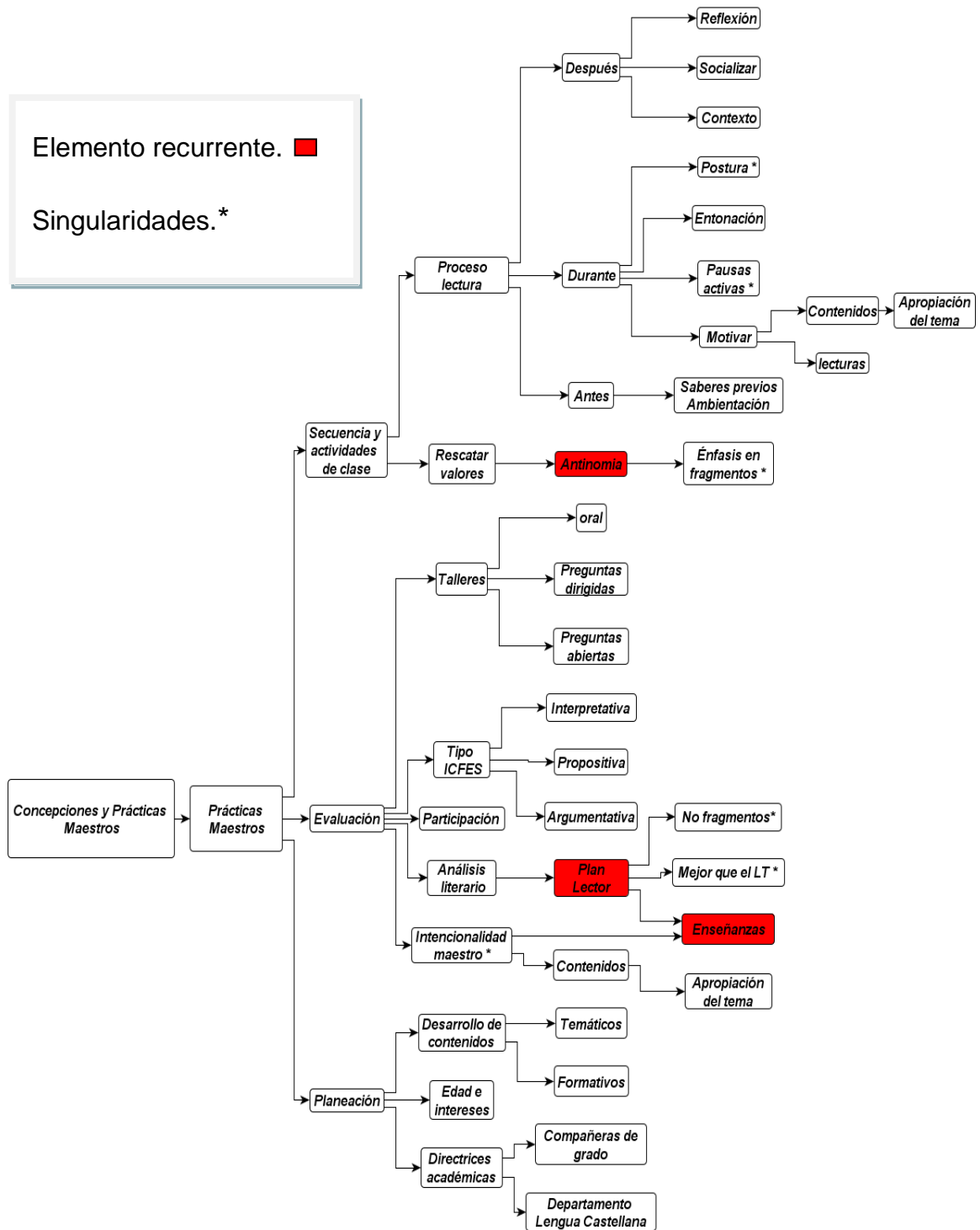


Figura 5.3. Árbol Categorial. Prácticas Maestros

6. Conclusiones

El presente apartado contiene las conclusiones, orientadas, en primera instancia, a dar respuesta a los objetivos planteados en relación con el problema referido en esta investigación; seguidamente, se presentan las propuestas, sugerencias o recomendaciones propias del contexto de la formación ciudadana y las lecturas literarias de los LT del grado quinto de la Educación Básica Primaria.

Ahora, en vista de que la transmisión de ideologías y la configuración de ideales en los LT han sido abordadas básicamente desde el área de ciencias sociales, y reconociendo que la formación ciudadana debe ser objetivo central y eje transversal de la educación, tal como se plantea en la Ley 115 de 1994 y en Los Estándares Básicos, el problema de esta investigación gira en torno a la caracterización de los ideales de ciudadano, a partir de la diversidad de fragmentos que constituyen el componente literario de los LT de Lengua Castellana de la Educación Básica Primaria, el caso de cuatro editoriales, y en las concepciones y prácticas de los maestros.

Esta investigación tiene como objetivo central comprender el ideal de ciudadano que aflora en las lecturas literarias de los LT de cuatro editoriales, para lo cual se plantearon como objetivos específicos clasificar la tipología textual de las lecturas literarias de los LT seleccionados, caracterizar los referentes ciudadanos que emergen de dichas lecturas, y reconocer las concepciones y prácticas de los maestros entrevistados en torno al LT y a la formación ciudadana. Como producto de este análisis emergen las siguientes conclusiones.

Al identificar y clasificar las lecturas literarias que conforman cada uno de los LT, se hace visible que los géneros narrativo, lírico y dramático constituyen su componente literario, y es el cuento el subgénero de mayor recurrencia por encima de las fábulas, de los mitos, las leyendas, los poemas y los guiones teatrales. Por ser una narración breve que recrea situaciones, con argumento sencillo, rápido y

fácil de entender, el cuento toma un lugar importante en la escuela. Sin embargo, su esencia, en lo que se refiere a su legado de tradición oral, se ha minimizado y convertido en pretexto para el desarrollo y cumplimiento de actividades en el aula, además, encaja eficazmente dentro de la multiplicidad de tareas del maestro en la escuela y, por ende, en el ritmo característico de la misma.

Este último asunto, el ritmo propio de la escuela, es producto de la multiplicidad de labores del maestro y de las actividades programadas en la misma durante el año lectivo, motivos por los cuales los maestros, para dar cumplimiento a todo lo que la escuela les demanda: actos culturales; actos cívicos; dirección de grupo; diligencia de papelería; actividades académicas, formativas o deportivas, acuden a todas aquellas herramientas que simplifican y facilitan sus quehaceres en el aula. Entonces, como consecuencia de este ritmo acelerado, los maestros se benefician, en este caso, de la brevedad propia de los cuentos.

La fábula ya no es un subgénero recurrente en los LT, ya que no es el único texto narrativo que trae consigo una intención moralizante; los demás, cuentos, poemas, relatos, guiones teatrales, aunque de manera implícita, y a partir de situaciones antinómicas, se convierten en textos modélicos y formativos. Entonces, el papel del maestro es exaltar o hacer explícitos los mensajes formativos o moralizantes de estas lecturas. Tal intencionalidad es inherente al maestro, quien busca incesantemente un mensaje o referente de moralización en cualquier lectura. Dicho asunto se puede apreciar en las entrevistas realizadas, y a su vez aflora como elemento recurrente en los árboles categoriales.

Ahora, es evidente que lo que prima, inicialmente, en la estructuración de un texto escolar son los contenidos curriculares: primero, porque garantizan el cumplimiento de los lineamientos establecidos por el MEN para los grupos editoriales; y segundo, porque hacen de éste una herramienta indispensable y facilitadora para la labor del maestro; seguido por un número considerable y significativo de actividades, que benefician al maestro en el desarrollo de estos

contenidos. Las anteriores prioridades impiden proponer un mayor número de lecturas literarias, como las fábulas, retahílas, adivinanzas, coplas, entre otras.

A lo anterior se suma el gran espacio que se ha otorgado a los textos expositivos, argumentativos e informativos sobre temas que imperan en la sociedad actual, la sociedad de la inmediatez y de la información. Temas que se enfocan en la cotidianidad de los estudiantes: redes sociales, medios de comunicación, avances tecnológicos, la internet, el medio ambiente, entre otros. Es este uno de los escenarios que ha adjudicado al componente literario un papel secundario y ha permitido acrecentar el acercamiento a otros géneros que se alejan de la estética del lenguaje, esencia misma de la literatura, como lo es la literatura de autoayuda o superación personal o también denominada literatura de consumo, la cual se contempla en el discurso del maestro.

Por otro lado, como consecuencia de la deriva mercantil de la sociedad de consumo a la que pertenecemos, la literatura de autoayuda o de consumo se ha posicionado de forma imperiosa en el mercado, lo que la convierte en un objeto cultural sumamente popular y necesario por su ofrecimiento de soluciones o “formas mágicas” a los problemas personales o de la vida cotidiana, es decir, una literatura de consejos y “tips” que concuerda con la necesidad imperante de la inmediatez.

Al realizar la contextualización de los grupos editoriales y al revisar cada una de las partes que constituyen los LT, se evidencia con claridad, por parte de estos grupos, una preocupación por dar cumplimiento a los componentes y requerimientos del MEN. Así mismo, es notoria la falta de precisión en relación con las concepciones y posturas educativas y pedagógicas específicas que sustenten este material educativo. En efecto, dicha herramienta pedagógica revela un desarrollo tradicional del proceso de aprendizaje de los estudiantes, que se mueve en la lógica de lo operativo o muy desde el hacer: lectura, actividad y evaluación.

Por otro lado, se vislumbra, en las páginas web de estos grupos editoriales, una marcada preocupación por la comercialización de la variedad de sus productos (que no solo incluye los LT, sino que existe una gran diversidad en su portafolio comercial, como útiles, papeles, libros entre otros) y se evidencia una carencia de conceptualización o problematización por lo académico, lo pedagógico y lo literario que rebase los lugares comunes y las posiciones políticamente correctas. Lo anterior se evidencia en la información explícita de la organización empresarial de los grupos editoriales y en la falta tanto de referentes académicos y epistemológicos del área, como en la precaria información acerca del grupo de autores expertos que está detrás de las ediciones, quien finalmente se ajusta a las exigencias del grupo editorial y a los requerimientos del MEN.

Por su parte, algunas de las instituciones educativas, de carácter privado, tienen en la cuenta, como criterio de selección del material educativo, los “beneficios” u ofrecimientos de los grupos editoriales, como: cualificación a los docentes en lo que se refiere a capacitación en competencias lectoras, en selección de material de lectura, charlas informativas; implementación de material didáctico para cada departamento; dotación de biblioteca; etc. Es decir, si se adquiere el producto ofrecido por estos grupos, ya sea LT o libros del plan lector, se establece un convenio entre ambas partes, situación que se evidencia en las entrevistas hechas a los maestros.

Ahora, dicha “cualificación” se reduce a instrucciones, manejo y uso de los LT, por lo que dejan de lado la participación activa del maestro en trabajos de investigación y cualificación, como por ejemplo, problematización y planteamiento del docente en torno a los pros y contras del LT. Como consecuencia, existe una subvaloración del maestro, no lo consideran como alguien que está en el terreno y conoce, es decir, no hacen de él un interlocutor legítimo, en relación con su saber; por tanto, su papel se reduce a simple usuario.

En este orden de ideas, el MEN demanda a los grupos editoriales incluir, dentro de sus ediciones, espacios para la formación ciudadana. En dichos

espacios se percibe cierta autonomía en la manera de abordarla y el reconocimiento de los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas. Sin embargo, en el reducido espacio que destinan las editoriales para este fin, en promedio cinco páginas por LT, adolecen de falta de concepciones finas, pensamientos elaborados y posturas teóricas en torno a la formación ciudadana como eje transversal de la escuela, es decir, se mueven sobre generalidades que imposibilitan la articulación de los grupos y tipos de competencias ciudadanas.

De los tres grupos de competencias ciudadanas, plantados en los Estándares, se evidencia mayor preocupación por los grupos Convivencia y paz y Pluralidad, identidad y valoración de la diferencia, que por la Participación y responsabilidad democrática. En este punto se entrevé una coincidencia en relación con los maestros, quienes también dejan de lado este último grupo para enfocarse en los valores, situación que obedece a que este grupo de competencias se delega, principalmente, al área de Ciencias Sociales. Al analizar los espacios otorgados a la formación ciudadana en los LT, es notable la ausencia del texto literario como estrategia metodológica para trabajar las competencias ciudadanas, y la fuerte presencia de textos expositivos y argumentativos para ese fin.

Al ser los valores un asunto central para la formación ciudadana en la escuela, y teniendo en la cuenta que la literatura ha servido como un instrumento para entender el mundo, para construir valores y habitarlo, es importante reconocer que de las lecturas literarias emergen referentes ciudadanos. Ahora, existe una inclinación por mostrar ciertos valores más que otros; esta inclinación apunta a la proyección de un ideal de ciudadano, a partir de la representación de los pensamientos, las actitudes y los valores que lo configuran como tal.

Al analizar los fragmentos extraídos de las lecturas literarias se encuentra como recurrente el asunto de los valores, componente que a su vez se consolida de manera transversal en los tres árboles categoriales. Estos valores se mueven en una lógica de relación o necesidad del “otro”, que responde a la necesidad de contrarrestar el individualismo que impera, según algunos autores, en la sociedad

actual, y que además, se inscribe dentro de los valores ciudadanos y la convivencia pacífica, tal como se estipula en el último Plan Decenal de Educación. Por tanto, se idealiza a un ciudadano solidario, justo, reflexivo, respetuoso, mediador y democrático.

Así mismo, emergen otros valores que proyectan la convivencia en sociedad y que corresponden a un ciudadano generoso, compasivo, honesto y feliz, que construya fuertes y confiables lazos de amor y amistad y, por último, un ciudadano emprendedor y responsable con el medio ambiente. Estos referentes ciudadanos o valores son presentados, en su mayoría, a través de situaciones antinómicas.

Estas últimas son un elemento del maestro para representar los valores dentro de las lecturas literarias, de hecho, por lo general, los valores se presentan bipolarmente, y su fin es destacar conductas o comportamientos apropiados; estrategia que visibilizan y potencian los maestros, como se mencionó anteriormente, para modelar y formar a sus estudiantes. Desde aquí se entienden los mecanismos de explicación e inculcación de valores, que utilizan con frecuencia los maestros y la escuela, pero finalmente, al no existir una base conceptual y una postura concreta de ciudadanía, no hay una construcción integral real de ciudadano, por lo que esta idealización se reduce solo a asuntos moralizantes, a prescripciones acerca de qué hacer y qué no hacer.

Por otro lado, el papel de la mujer es subvalorado, en relación con el del hombre, primero porque ocupa papeles secundarios a partir de la representación de personajes fantásticos que aluden a un prototipo de belleza y seducción; segundo, la función social gira en torno a lo privado, es decir, sus funciones se limitan específicamente al hogar. Lo anterior sin desconocer que cuando se toman como referente lecturas clásicas de los géneros de la fábula o la leyenda, al igual que narraciones mitológicas, es indudable que en éstas hay una marcada tendencia a que las imágenes femeninas correspondan a prototipos de hada, madre, deidad, esclava, amante, seductora perversa, bruja. En estos prototipos es muy difícil desarrollar valores relacionados con la ciudadanía contemporánea.

Por otro lado, en el análisis de las entrevistas realizadas se evidencia que los maestros, al igual que los grupos editoriales, no dan cuenta de referentes teóricos o conceptuales que sustenten sus posiciones en torno a la ciudadanía, a la literatura y a la lectura, sino que se apoyan en sus experiencias cotidianas para ejemplificar, describir y dar características generales como intento de conceptualización.

En relación con la ciudadanía, no se percibe una concepción integral, en la medida en que relacionan tal concepto únicamente con los valores canónicos, como lo muestran los árboles categoriales. Concepto que finalmente es sólo un referente cliché de la escuela, en cuanto a que los maestros suelen invocarlos, pero sin tener claridad acerca de los mismos. Vale decir que las invocaciones de los maestros son correctas políticamente, esto es, no se podría estar en desacuerdo con ellas, sólo que carecen de un soporte conceptual y reflexivo, que las saque de los lugares comunes y las ponga en diálogo con conceptos y comprensiones de más hondo calado.

Entonces, los maestros coinciden en que el valor del respeto es primordial en un buen ciudadano, y éste a su vez se enmarca como uno de los valores recurrentes dentro de las lecturas literarias de los LT analizados, por lo que, de nuevo, no hay una representación integral de ciudadano. Ahora, según los maestros entrevistados, los antivalores responden a las características de un mal ciudadano. De igual forma, estos están presentes en las lecturas literarias de los LT, algunos como el irrespeto, la deshonestidad, la indefensión, la exclusión, entre otros; antivalores a los que se les da fuerza a través de la dicotomía entre lo bueno y lo malo, lo aceptable e inaceptable, en otras palabras, la antinomia.

En este sentido, sucede lo mismo con la concepción de lectura y literatura, por lo que las nociones básicas de los maestros apuntan a resaltar el carácter transversal de ambas para la adquisición del conocimiento, mirada que limita la grandeza de sus atributos para dar prioridad al saber. Esto obedece principalmente a dos asuntos, por un lado, a que la mayoría de los maestros

entrevistados del área Lengua Castellana no tiene formación académica en la misma; por el otro, a la limitada cultura lectora de los maestros. Esta misma perspectiva se evidencia en los grupos editoriales, para los que la lectura tiene la intención premeditada de presentar, desarrollar y apoyar los contenidos temáticos.

Las opciones literarias que evidencian los maestros reflejan una cultura lectora mínima, así como poca formación en relación con la familiaridad de los textos canónicos o clásicos. En algunos casos se enfocan en lecturas establecidas como de autoayuda o de consumo, escenario que influye en la experiencia lectora de sus estudiantes y en sus prácticas pedagógicas, en torno a la lectura o a la intención pragmática que le da a la misma y que se reduce a un único objetivo, llegar a las mismas moralizaciones desde los mismo textos. Entonces, las opciones literarias responden a unas necesidades, beneficios y a unos principios institucionales, más que al propio criterio de selección del maestro, como es el caso del Plan Lector, mecanismo de carácter transversal instalado institucionalmente por las directivas de las instituciones educativas y al que se le otorga un gran espacio en el área de Lengua Castellana.

Al indagar por las prácticas de los maestros en relación con la lectura, el componente literario de los LT queda relegado frente a la importancia que se le atribuye al Plan Lector, ya que éste se convierte en un componente polifacético que permite instaurarse como mecanismo de control, de evaluación, para moralizar e inclusive como pretexto para disponer del tiempo de la clase, cuando el maestro, por sus múltiples tareas, se ve obligado a hacerlo. Escenario que refleja el uso general que se le da a la lectura en la escuela, totalmente contradictorio a lo que debería representar la misma en la formación de las personas, tal como lo expresan analistas y teóricos de la lectura en el contexto internacional.

Al retomar la intención pragmática o la intención que se le adjudica a la lectura, se encuentra, en primera instancia, la adquisición del conocimiento; en segunda medida, el interés constante por instruir en el desarrollo de las

competencias lectoras que garanticen un nivel de desempeño superior en pruebas Icfes, Saber y Conocimiento y que, en cierta medida, proporciona reconocimiento para la institución educativa. Por último, se instaura como utilidad en las enseñanzas que deja para la vida, es decir, se convierte, la lectura, en mecanismo de control de comportamientos y actitudes, en el afán permanente de formar para la vida, de moralizar en forma rápida y fácil. Entonces, se desvanece el desarrollo del goce estético y del placer por la lectura, así como la relación con el texto y el acercamiento a éste, a partir de las construcciones personales, es decir, lo que se percibe del texto y no lo que otro pretende que diga.

La potencia de la literatura es desperdiciada y subvalorada en la escuela, ya que se reduce a una moralización permanente, a una moral perfecta para un mundo perfecto y, se inadvierte la infinidad de posibilidades y matices, que hacen de la literatura la vía para comprender la representación del mundo, es decir, entender el mundo de una persona en otros mundos. Ahora, para entenderlo se requiere de una comprensión de lo acontecido, pero es el maestro quien debe proponer planteamientos y debates en torno a esas comprensiones y abandonar la tendencia a reducir esas posibilidades o esos matices, únicamente a dos asuntos: lo bueno y lo malo.

Esta subutilización se refleja, principalmente, en uno de los LT analizados, en el que su autora se aleja del carácter estético de la literatura para recrear situaciones sociales que encajen con un valor predeterminado. Situación que evidencia cómo se controla la experiencia de la lectura al anticipar sus resultados, al reducir su incertidumbre, al ignorar el placer, para convertirla, en definitiva, en un medio para un fin previsto, es decir, forzar a la literatura para que diga lo que el maestro quiere que diga, en otras palabras, moralizar.

Finalmente, se vislumbra cómo a los valores se les otorga un espacio fundamental en la formación ciudadana, porque contribuyen a la idealización de un prototipo de ciudadano, es esta la razón por la cual los maestros entrevistados coinciden en que las lecturas literarias de los LT contribuyen a dicha formación,

debido a que dichas lecturas están investidas de una carga moralizante, no siempre generada por el autor de estos textos, sino por la mirada de los maestros, focalizada particularmente en los asuntos moralizantes, esto es, no en un concepto moral sino más bien en un deber ser que se torna, en general, en prescripción, en normativa que habría que aplicar a rajatabla, sin la comprensión, precisamente, de lo moral o de lo ético que es pertinente en cada caso.

7. Recomendaciones

Luego del análisis detallado de los asuntos significativos en esta investigación, se suscitan algunas recomendaciones en torno a tres aspectos: el primero, en relación con el papel de la literatura en la formación ciudadana; el segundo, sobre las instituciones educativas y los LT; y, por último, las concepciones de los maestros acerca de la ciudadanía y de la convivencia.

Rescatar la potencia de la literatura debe ser una de las metas prioritarias de la escuela, no solamente porque posibilita la formación de lectores, sino también la formación de hombres y mujeres libres y consientes. Entender su potencial en términos de objeto que permite, no solo adquisición de conocimientos, si no que posibilite representaciones de mundo extendidas, formas de existencia de otros, que podemos ser nosotros, y elaboraciones estéticas en las que la ciudadanía y la convivencia tienen un indudable desarrollo, si se asume la literatura como mundos posibles para afinar el mundo en el que vivimos.

Ahora, para entender esos mundos posibles se requiere, por parte del maestro, abandonar la tendencia a reducir el papel de la literatura únicamente a dos asuntos: lo bueno y lo malo; abrirse a nuevos matices, planteamientos y debates en torno a la comprensión de la experiencia de la lectura y transmitir una relación de placer y goce con el texto. Entonces, no se trata solamente de que los estudiantes lean, sino hacer de la lectura una experiencia posible, poner en cuestión lo que somos, el contexto, las situaciones, el otro, y hacer de la literatura una experiencia de transformación.

En relación con los LT, la recomendación gira alrededor de dos vías: la primera, crear en las instituciones educativas un equipo de Comunidad Académica Escolar que tenga como función el análisis concienzudo de dichos textos, ya sea para ajustarlos educativa, pedagógica y didácticamente, es decir, que los

maestros tengan un papel activo en la selección del material educativo; o para que asuman posiciones problematizadoras y actitudes investigativas frente a dicha herramienta, de esta manera, hacer del maestro un interlocutor legítimo y no un usuario.

Como segunda vía, pensar un trabajo académico institucional de diseño de material propio, que responda a unas posiciones pedagógicas, a concepciones finas, a referentes académicos, epistemológicos y literarios, que reflejen el carácter investigativo y el saber de los maestros, así como una postura problematizadora frente a las propuestas curriculares del MEN. Lo anterior puede ser posible a través del apoyo y acompañamiento institucional para la conformación de equipos académicos por áreas y por grados, sin perder de vista el permanente seguimiento y la evaluación de dicho material.

A propósito de los maestros, la recomendación más importante gira en torno a la necesidad de la comprensión conceptual de lo que son la ciudadanía y la convivencia en particular. Por tanto, urge la importancia de considerar dentro de su perfil, un maestro lector e intelectual, es decir, un maestro culto, con una amplia cultura lectora que no solo responda a su saber propio y a sus experiencias, sino también a elementos conceptuales y culturales que se adscriben al ámbito educativo, como es el caso de la ciudadanía y la convivencia pacífica. De esta manera, se concibe al maestro como un sujeto de saber comprometido con la cultura, un maestro crítico, problematizador, innovador, que se piense a sí mismo y a su saber disciplinar y pedagógico.

8. Anexos

8.1. Guion de Entrevista

Maestría en Educación: Énfasis Maestro: Pensamiento, Formación

Tesis de investigación: Ideal de ciudadano desde las lecturas literarias planteadas en los libros de texto de lengua castellana de la básica primaria y las concepciones y prácticas de los docentes de esta área

Guion de entrevista a docentes

Objetivo: Reconocer las concepciones y prácticas del maestro en torno a las lecturas literarias que constituyen los Libros de texto de Lengua Castellana, para la construcción de ciudadano.

Bloque temático 1: identificación del docente y de la institución

1. Profesor, díganos por favor su nombre, apellidos y edad
2. Cuéntenos cuál es su formación (títulos de pregrado y de postgrado; y otros estudios)
3. ¿Durante cuántos años se ha desempeñado en la docencia?
4. ¿En cuál institución labora actualmente?
5. ¿Qué cargo ocupa actualmente en la institución?, ¿en qué niveles se desempeña y qué áreas enseña?
6. Por favor, describa el contexto de institución donde labora (tipo, estratos, mixta o única, ubicación, etc.)
7. Descríbanos por favor el modelo pedagógico de la institución

Bloque temático 2: concepciones

Profesor, se sabe que desde la Constitución de 1991 se demanda a la escuela, como parte de su vida cotidiana, la formación en principios democráticos y de convivencia pacífica en la pluralidad, que apuntan a la formación ciudadana. Es aquí, donde se evidencia el sentido pedagógico de la Constitución para la formación en ciudadanía. En este orden de ideas, profesor:

1. Coméntenos ¿qué entiende usted por formación ciudadana?
2. Ahora bien, ¿qué es para usted ser ciudadano? Y cuales considera que son las características propias de un ciudadano, es decir, para usted ¿qué es ser un buen ciudadano, pero también, qué significa ser un mal ciudadano?
3. Desde los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas, se afirma que así como es posible desarrollar habilidades comunicativas para expresarse a través del lenguaje, se puede desarrollar habilidades específicas para el ejercicio de la ciudadanía. En este sentido, ¿cuáles considera usted pueden ser esas habilidades y de qué manera pueden desarrollarse en la escuela?
4. Ahora, la lectura como parte fundamental dentro de esta investigación, también ha sido objeto de discusión y reflexión en el ámbito educativo, es por esto que queremos conocer lo que piensa usted a cerca de la lectura en la escuela.
5. En los Lineamientos curriculares de Lengua Castellana se contempla dentro de sus ejes, el eje de la competencia literaria, es decir, la literatura. Profesor, por favor nos comparte ¿qué es para usted la literatura? y ¿para qué cree que sirven las lecturas literarias en la escuela?
6. Profesor, de las lecturas literarias que ha leído, ¿cuál o cuáles recuerda usted le han dejado un mensaje o una enseñanza? y ¿cuál ha sido esa enseñanza?
7. Bien, el libro de texto es una herramienta propia de la escuela, por favor díganos cuál es el libro de texto que usted maneja y qué piensa de las lecturas literarias que lo conforman.
- 8.Cuál cree usted es el criterio de selección y finalidad de esa lecturas literarias que conforman el libro de texto. Entonces, profesor ¿Será posible

que a partir de estas lecturas literarias se pueda formar en ciudadanía? ¿Por qué?

Bloque temático 3: prácticas

Bien, ahora nos vamos a enfocar a mirar en relación con la enseñanza que usted realiza, con un instrumento en particular que es el libro de texto, el asunto específicamente de la construcción de ciudadanía en la escuela.

1. Profesor, cuéntenos con quién planea y selecciona las lecturas literarias que van a usar con los estudiantes y descríbanos cómo es el proceso de selección de dichas lecturas y qué aspectos, contenidos o valores tienen en la cuenta para selección de estas lecturas.
2. Dentro de sus prácticas pedagógicas, como docente de Lengua Castellana, qué uso hace de las lecturas literarias, en relación con la formación de ciudadano.
3. Por favor, descríbanos la secuencia de sus clases en relación con el trabajo de lectura.
4. Profesor, cuáles son las actividades que propone a sus estudiantes para enfatizar en los asuntos o valores que usted considera relevantes de las lecturas literarias.
5. Por lo general, los libros de texto manejan unas actividades previas y posteriores a las lecturas literarias que proponen, de acuerdo con lo anterior, ¿sigue usted las actividades que propone el libro de texto, en relación con las lecturas literarias? o las varía y ¿por qué?
6. Coméntenos qué estrategias metodológicas evaluativas utiliza usted para verificar si sus estudiantes apropiaron o no aquellos valores destacados o asuntos significativos en las lecturas literarias.

9. BIBLIOGRAFÍA

Álvarez Torres, J. (Enero-Septiembre de 2001). *Pensar las representaciones sociales de la familia en los textos escolares de ciencias sociales en la educación básica primaria entre 1960 y 1996*. Revista Educación y Pedagogía, XIII (29-30), 257-263.

Apple, M. (1993). *Red de información educativa. Redined*. Recuperado el 25 de 10 de 2011, de <http://www.doredin.mec.es/documentos/00820073003764.pdf>

Arteaga, C. (Abril-Junio de 2009). *Una "lección de sociales": Respresentación de la ciudadanía transmitida en libros de texto de primaria venezolanos*. Espacio Abierto. Cuaderno venezolano de Sociología, 18, 323-338.

Atienza Cerezo, E. y. (Septiembre- Diciembre de 2010). *Identidad social e ideología en libros de texto españoles de Ciencias Sociales*. Revista de Educación.(353), 67-106.

Bárcena, F. (1997). *El oficio de la ciudadanía. Introducción a la educación política*. Barcelona: Paidós.

Barthes, R. (1974). *El placer del Texto*. México: Siglo XXI Editores, s.a. de c.v.
----- (1984). *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*. Barcelona: Paidós Comunicación.

Bauman, Z. (2003). *Modernidad Líquida*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.

Bettelheim, B. (1977). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona: Editorial Crítica.

----- (1990). *La magia de la lectura. Hojas de lectura*.

Bloom, H. (1995). *El canon occidental*. Barcelona, España: Anagrama.

Bonafé, J. M. (2002). *Políticas del libro de texto escolar*. Madrid: Morata.

Borges, J. L. (1998). *Borges oral*. (E. I. Bolsillo, Ed.) Madrid: Alianza Editorial.

Bravo Heredia, A. S. (23 de Octubre de 2007). *Posgrado en línea de Matemática Educativa*. Recuperado el 30 de Abril de 2011, de Obstáculos didácticos y el discurso explicativo de los libros de texto de cálculo: http://www.matedu.cicata.ipn.mx/tesis/doctorado/bravo_2007.pdf

Bustamante, G., & Jurado, F. (1997). *Entre la lectura y la escritura. Hacia la producción interactiva de los sentidos*. Bogotá D.C, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.

Calsamiglia, H., & Tusón, A. (2007). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso* (Segunda ed.). Barcelona: Ariel S.A.

Calzado Lahera, D. (enero-junio de 2011). El ideal de ciudadano y de profesional a formar. *Revista científica metodológica*.(52), 1-24.

Camps, V. (2001). *Una vida de calidad. Reflexiones sobre bioética*. Barcelona: Ares y Mares. Editorial Crítica, S.L.

Cardona Zuluaga, P. (2007). *La nación de papel: Textos escolares, lectura y política, Estados Unidos de Colombia 1870-1876*. Medellín.: Eafit.

Cardoso, N. (Enero-septiembre de 2001). *Los textos de lectura en Colombia. Aproximación histórica e ideológica. 1872-1917*. Educación y Pedagogía, 13(29-30), 131-142.

Carracedo, J. R. (2000). *Ciudadanía, nacionalismo y derechos*. Madrid: Trotta S.A.

Carreras, L., Eijo, P., Estany, A., Gómez, M. T., Guich, R., Mir, V., Serrats, M. G. (2006). *Cómo educar en valores. Materiales, textos, recursos y técnicas* (14o. ed.). Madrid, España: Narcea, S.A.

Castrillón, S. (Junio de 1993). Primer Congreso Nacional de lectura. *Hojas de lectura-Fundalectura*(22), 19.

----- (Enero-marzo de 1998). Presencia de la literatura en la escuela. *Hojas de lectura*(50), 52.

Cavallo, G., & Chartier, R. (1998). *Historia de la lectura en el mundo occidental*. (M. Barberán, M. P. Palomero, F. Borrajo, & C. García Ohlrich, Trads.) Madrid, España: Éditions Laterza et Éditions de Seuil- Santillana, S.A. Taurus.

Cerlalc, P. d. (Diciembre-Febrero de 1992-1993). Primera reunión internacional sobre formulación de políticas nacionales de lectura. *Hojas de lectura. Planes y políticas de lectura* (19/20), 26.

Chaux, E., Lleras, J., & Velázquez, A. (2004). *Competencias ciudadanas: De los estándares al aula. Una propuesta de integración a la áreas académicas* (Primera. ed.). Bogotá D.C, Colombia: Ministerio de Educación.

Choppin, A. (enero-septiembre de 2001). Pasado y presente de los manuales escolares. (F. d. Educacion, Ed.) *Revista Educación y Pedagogía*, XIII(29-30), 209-229.

Colasanti, M. (Enero-Marzo de 1998). Algunos equívocos sobre la lectura. *Hojas de lectura*(50), 52.

Colombia. (1991). *Constitución política de Colombia* (2005 ed.). Colombia: Athenea.

Colomer, T. (1999). *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Madrid, España: Síntesis, S.A.

----- (Octubre de 2005). Andar entre libros. *La Gaceta*(418), 15-17.

Comenio, J. A. (2002). *Didáctica Magna* (12 ed.). México: Porrúa.

Congreso de la Unión Internacional de Editores. (18 de Octubre de 1992). Constitución para el lector. *Hojas de lectura- Fundalectura. Un mundo de libros para un mundo lector*, 15.

Cortina, A. (1997). *Ciudadanos del Mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza Editorial.

Da Silva, E. (Junio de 1993). Lectura y ciudadanía: Derrumbando los simulacros de la alienación. *Hojas de lectura- Fundalectura*(22), 9.

----- (Abril de 1999). La lectura en el mundo contemporáneo y la formación del lector. *Hojas de lectura*(53), 52.

Delors, J., & Otros. (1996). *La Educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO sobre la Educación para el siglo XXI*. Santillana.

Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona, España: Paidós.

Díaz Villa, M. (1993). *El campo intelectual de la educación en Colombia*. Cali, Colombia: Centro Editorial Universidad del Valle.

Dijk, T. A. (2005). Racismo, discurso y libros de Texto. La cobertura de la inmigración en los libros españoles. *Potlatch – Cuaderno de antropología y semiótica, II*, 15-37.

Durkheim, E. (1974). *Educación y sociología*. Recuperado el 04 de 05 de 2012, de http://rubenama.com/articulos/Durkheim_educacion.pdf

Echeverri Jiménez, G. (Segundo semestre de 2008). Libros de texto y TIC en la escuela: condiciones de producción de sentidos. *Folios*(28), 74-92.

Eco, U. (1981). *Lector in fabula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo*. Barcelona: Lumen S.A.

Educación, C. (s.f.). *Carvajal Educación*. Recuperado el 10 de 05 de 2012, de <http://www.carvajaleducacion.com>

Educador.com, E. (s.f.). *eleducador.com*. Recuperado el 07 de 05 de 2012, de Información y servicios educativos para docentes de América Latina: <http://www.eeducador.com/textos-escolares-editorial-norma.html>

Erlam, N. C. (Enero- Septiembre de 2001). Los textos de lectura en Colombia. Aproximación histórica e ideológica. 1872-1917. *Revista Educación y Pedagogía*, XIII(29-30), 131-142.

Escolano Benito, A. (Enero-septiembre de 2001). Sobre la construcción histórica de la manualística en España. *Educación y Pedagogía*, XIII, 13-24.

Ferrer, A. T. (1999). *Facultad de Humanidades Universidad Nacional del Nordeste*. Recuperado el 09 de 06 de 2012, de <http://www.uned.es/manesvirtual/ProyectoManes/ArtTiana.htm>

Ferro, J., & Trejos, I. (2005). *Comprensiones sobre ciudadanía. Veintitrés expertos internacionales conversan sobre cómo construir ciudadanía y aprender a entenderse*. Bogotá D.C: MEN.

Fundalectura. (Junio de 1992). Encuesta sobre comportamientos e intereses de lectura de los colombianos. *Hojas de lectura-Fundalectura* (16), 14.

García, H., & Maya, D. (2011). *El texto guía en las prácticas escolarizadas del maestro*. Medellín, Colombia: UPB.

Gimeno Sacristán, J. (2002). *El currículum: una reflexión sobre la práctica* (Octava Edición ed.). Madrid: Morata.

Gimeno Sacristán, J., & Pérez Gómez, A. I. (2002). *Comprender y transformar la enseñanza* (Décima edición ed.). Madrid: Ediciones Morata.

Goetz, J., & Lecompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata S.A.

Gómez, M. M. (enero-septiembre de 2001). La historia ilustrada del libro escolar en España. *Revista Educación y Pedagogía*, XIII(29-30), 247-253.

González, M. (Enero-Abril de 2009). A propósito del libro de texto escolar en la sociedad de la información. *Revista Educación y Pedagogía*, 21(53), 125- 140.

Heater, D. (2007). *Ciudadanía una breve historia*. Madrid: Alianza Editorial, S.A.

Hernández Sampieri, R., Baptista Lucio, P., & Fernández Collado, C. (2006). *Metodología de la investigación* (Cuarta edición ed.). México; Bogotá: McGraw-Hill.

Larrosa, J. (1996). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación* (Primera ed.). Barcelona: Laertes S.A.

Lluch, G. (2003). *Análisis de narrativas infantiles y juveniles*. España: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Machado, A. (Diciembre de 1994). Libros, lecturas, lectores. *Hojas de Lectura*(31), 2-5.

Magendzo, A. (21 de Julio de 2003). *Biblioteca del Congreso Nacional de Chile- BCN*. Recuperado el 13 de 09 de 2011, de http://www.bcn.cl/carpeta_temas/temas_portada.2005-10-25.4785762907/documentos_pdf.2006-03-23.3983398057/archivos_pdf.2006-03-29.9704218365/archivo1

MANES. (s.f.). *Centro de investigación MANES*. Recuperado el 27 de 08 de 2011, de <http://www.uned.es/manesvirtual/portalmanes.html>

Manguel, A. (1999). *Una historia de la lectura*. Bogotá D.C, Colombia: Norma.

Manuales y textos escolares. (Enero-septiembre de 2001). *Revista Educación y Pedagogía*, XIII(29-30), 192.

Marshall, T. H. (Julio-septiembre de 1997). Ciudadanía y clase social. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*(79), 297-344.

Martínez Bonafé, J. (., Cabello, M. J., Gimeno Sacristán, J., Gutiérrez Pérez, F., Simón, M. H., & Torres, J. (2003). *Ciudadanía, poder y educación* (1.ª ed.). Barcelona: GRAÓ, de IRIF, S.L.

Martínez Boom, A., & Unda Bernal, M. D. (1995). *Maestro: sujeto de saber y práctica de cualificación*. Recuperado el 10 de 08 de 2012, de Universidad Pedagógica Nacional:
http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/rce31_08inve.pdf

Meek S., M. (Enero de 1992). Leer el libro el mundo. *Hojas de lectura-Fundalectura*(28), 6-13.

MEN. (1994). *Ley General de la Educación. Ley 115*. Bogotá, Colombia: MEN.

----- (1998). *Lineamientos curriculares Educación ética y valores humanos*. Bogotá D.C.: Ministerio de Educación Nacional.

----- (1998). *Lineamientos Curriculares en Constitución Política y Democracia*. Bogotá D.C: MEN. Magisterio.

----- (1998). *Serie Lineamientos. Lengua Castellana*. Bogotá., Colombia.: MEN.

----- (2003). *Estándares Básicos de competencias del Lenguaje*. Bogotá D.C: MEN

----- (2003). *Estándares para la excelencia en la educación*. Bogotá, Colombia: MEN.

----- (2003). *La revolución educativa. Estándares de Matemáticas y Lenguaje. Educación Básica y Media*. Bogotá, Colombia: Magisterio.

----- (2004). *Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas. Formar para la ciudadanía ¡Si es posible!. Lo que necesitamos saber y saber hacer*. Bogotá, Colombia: MEN.

----- (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*. Bogotá, Colombia.: MEN.

----- (s.f.). *Plan Decenal de Educación 2006-2016. Pacto social por la educación*. Recuperado el 25 de 04 de 2012, de www.plandecenal.edu.co: www.plandecenal.edu.co

Mockus, A. (FEBRERO-MARZO de 2004). *Altablero*. (MEN, Ed.) Recuperado el 13 de Mayo de 2012, de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87299.html>

Montero, M. S., & Herrera Escalante, C. E. (Enero- junio de 2010). Políticas educativas para la enseñanza del lenguaje. *Magistro. Revista de la Maestría en Educación de la Vicerrectoría. Universidad Abierta y a Distancia*, 4(7), 19-46.

Montes, G. (Diciembre de 1994). Lectura abierta y lectura clausurada. *Hojas de lectura*(31), 6-9.

Mujica, B. L. (Julio- Diciembre de 2008). Concepción de escritura en los libros de Texto de educación Básica.Universidad Central de Venezuela. (E. C. Venezuela, Ed.) *Revista de Pedagogía*, 29, 269-289.

Norma, G. E. (s.f.). *Wikipedia*. Recuperado el 07 de 05 de 2012, de http://es.wikipedia.org/wiki/Grupo_Editorial_Norma

Noya, M. F. (Julio-septiembre de 1997). Ciudadanía y capital social. Estudio preliminar en torno a ciudadanía y clase social, de T. H. Marshall. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*(79), 267-295.

Nussbaum, M. C. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires: Katz Ediciones.

Ortiz, L. M. (2011). *Sistema Nacional de Bibliotecas Sinab*. Recuperado el 24 de 05 de 2012, de <http://www.bdigital.unal.edu.co/4490/1/868167.2011.pdf>

Pearson. (s.f.). *Mascapáginas*. Recuperado el 12 de 05 de 2012, de <http://www.pearson.es/mascapaginas/>

Pennac, D. (1993). *Como una novela*. Barcelona, España: Anagrama.

Pérez, A. Z. (2010). *RecerCat*. Recuperado el 16 de 03 de 2012, de <http://www.recercat.net/bitstream/handle/2072/85214/TREBALL+COMPLET.pdf;jsessionid=FC45C4208B317250E900E50D6BFDF9D7.recercat2?sequence=1>

PNUD. (2005). *Programa de la Naciones Unidas para el Desarrollo*. Recuperado el 06 de 06 de 2012, de http://www.pnud.org.co/img_upload/9056f18133669868e1cc381983d50faa/lograr_la_educacion_basica_universal.pdf

Prendes, M. P. (1994). *La imagen Didáctica: Análisis descriptivo y evaluativo*. Universidad de Murcia, España. Universidad de Murcia.

Pro Bueno, A., Sánchez Blanco, G., & Valcárcel Pérez, M. V. (2008). Análisis de los libros de texto de física y química en el contexto de la reforma LOGSE. *Enseñanza de las ciencias: Revista de investigación y experiencias didácticas*, 26, 193-209. Recuperado el 12 de Mayo de 2011, de Enseñanza de las ciencias: Revista de investigación y experiencias didácticas: <http://www.raco.cat/index.php/ensenanza/article/viewFile/118094/297682>

Proyecto "Ciudadanía, identidades complejas y cultura política en los manuales escolares españoles (1978-2008)". (s.f.). Recuperado el 13 de 10 de 2011, de <http://www.ugr.es/~mbeas/proyectedeexcelencia/index.htm>

RAE. (s.f.). Diccionario de la Real Academia Española. *vigésima segunda edición*.

Rincón Berdugo, C. (2003). *La enseñanza de la lectura y la escritura en Colombia 1870-1936*. Bogotá D.C, Colombia.: Cooperativa Editorial Magisterio.

Rojas, M. C. (Semestre II de 1982). *Revista Red Académica. Universidad Pedagógica Nacional*. Recuperado el 29 de 04 de 2012, de http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/10_05ensa.pdf

Ruiz, A., & Chaux, E. (2005). *La formación de competencias ciudadanas*. Bogotá D.C: ASCOFADE.

Santana Agundis, H. (Agosto de 2006). *Universidad Tangamanga*. Recuperado el 17 de Abril de 2011, de El libro de texto de Geografía de cuarto grado de educación primaria: http://www.universidadtangamanga.edu.mx/~tequis/images/tesis_biblioteca/maestrias/28.pdf

Santillana, G. (s.f.). *Santillana*. Recuperado el 08 de 05 de 2012, de <http://www.santillana.com.mx/historia.php>

Santillana, S. (1983). *Diccionario de las Ciencias de la Educación* (Vol. 2). Santillana S.A.

SM, G. (s.f.). *Grupo SM*. Recuperado el 07 de 05 de 2012, de <http://www.grupo-sm.com/inicio.asp>

Soler, S. C. (2008). Pensar la relación análisis crítico del discurso y educación. El caso de la representación de indígenas y afrodescendientes en los manuales escolares de Ciencias Sociales en Colombia. *Discurso & Sociedad*, 2(3), 642-678.

Soto., R. (2006). *Biblioteca, la bitácora de ASNABI*. Recuperado el 23 de 03 de 2012, de www.asnabi.com/revista-tk-18/04soto.pdf

Tójar, J. C. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. Madrid: La Muralla S.A.

Valderrama H, C. E. (2007). *Ciudadanía y comunicación. Saberes opiniones y haceres escolares*. Bogotá: Siglo del Hombre y Editores y Universiad Cental-IESCO.

Valencia, T. (1986). *Hacia una teoría de la lectura del texto literario*. Medellín, Colombia: Ediciones del cincuentenario UPB.

Villalaín Benito, José Luis.(2001) *El proyecto MANES: una aproximación sistemática al estudio de los Manuales Escolares de los siglos XIX y XX. Revista Educación y Pedagogía*. Medellín: Facultad de Educación. Vol. XIII, N°.29-30, (enero-septiembre),pp.85-91

Wilson Bolivar, R. P. (2008). Concepciones y sentidos de ciudadanía en los docentes de las escuelas normales superiores - ENS- del Departamento de Antioquia. *Uni-pluri/versidad*, 8(2), 53-60.