



**PRÁCTICAS INTERTEXTUALES, DIÁLOGOS MULTICULTURALES
RELATOS DE LA ZONA SUR DEL MUNICIPIO DE EL TAMBO CAUCA**



**UNIVERSIDAD DE
MANIZALES**

**CLAUDIA PATRICIA JOAQUI ORTIZ
JEANETH CRISTINA OROZCO CRUZ
SANDRA MILENA QUIRÁ GIRÓN**

**UNIVERSIDAD DE MANIZALES
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN DESDE LA DIVERSIDAD
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS
COHORTE XIV
Marzo 2015**



DEDICATORIA

A Dios, el maravilloso hacedor del universo. A mis padres Carlos, Rita y a mi gran familia, por su gran apoyo e incommensurable amor. A mis estudiantes y amigos, inspiradores y cómplices incansables de mis jornadas.
Éste es mi gran sueño hecho realidad.

CLAUDIA PATRICIA JOAQUI ORTIZ

A Dios por su inmensa misericordia y la oportunidad de recibir un triunfo más para mi vida. A Socorro Cruz, madre y fortaleza en cada paso que emprendo y a Diego Fernando Garzón, por ser la sonrisa constante que envuelve mis días.

JEANETH CRISTINA OROZCO CRUZ

A mi hijo Juan Jacobo Rojas Quirá, quien llegó para robarme muchas alegrías con sus picardías. A mis padres, Esther Graciela Girón y Benito Quirá Quirá grandes precursores de mi formación como sujeto crítico. A mi esposo Fernelly Rojas Velasco, por ser mi compañero en esta travesía sobre la diversidad.

SANDRA MILENA QUIRÁ GIRÓN



AGRADECIMIENTOS

A Dios, el gran Hacedor del universo, por su iluminación divina y la virtud de la constancia que depositó en nosotras para el gran compromiso social desde la educación.

A nuestros padres y demás familiares, por su apoyo constante, amor, dedicación, compromiso, amistad, que nos han generado la confianza y la seguridad para cumplir las metas en todas las dimensiones de nuestra vida.

A los docentes de la Universidad de Manizales, sobre todo a nuestro director de investigación Mario Mejía Valencia, por brindarnos una educación más crítica y permitirnos participar de este gran proyecto de transformación social radicado a través de la MAESTRÍA EN EDUCACIÓN DESDE LA DIVERSIDAD.

Finalmente, a la comunidad de la INSTITUCIÓN EDUCATIVA PUEBLO NUEVO CIPRÉS, MUNICIPIO DE EL TAMBO CAUCA. Por abrirnos las puertas del diálogo, la reflexión, y la posibilidad de construir en comunidad otra opción de enseñar y aprender sobre la realidad desde la literatura en la transformación de sujetos más críticos y humanos.

A todos gracias mil.

CLAUDIA PATRICIA JOAQUI ORTIZ
JEANETH CRISTINA OROZCO CRUZ
SANDRA MILENA QUIRÁ GIRÓN



Tabla de Contenido

1. Resumen.....	6
2. Planteamiento del problema	10
2.1 Pregunta de Investigación.....	¡Error! Marcador no definido.3
2.2 Objetivos	¡Error! Marcador no definido.3
3. Antecedentes	¡Error! Marcador no definido.
4. Referente Teórico.....	21
4.1 De la Teoría Crítica y el Compromiso Ético-Político con el Sujeto en la Escuela.....	21
4.1.1 Pedagogía Crítica: Hacia la Construcción del Conocimiento Social ..	¡Error!
Marcador no definido.3	
4.1.2 Aciertos en la Construcción de Pensamiento Crítico en la Escuela	¡Error!
Marcador no definido.6	
4.2 Análisis del Discurso: Texto y Contexto.....	28
4.3 Literatura para la Formación del Sujeto Social.....	31
4.3.1 Literatura Crítica: Procesos Intertextuales, Realidades Visibilizadas.....	32
4.4 Formación del Sujeto Político en la Escuela.....	33
5. Metodología.....	36
5.1 Técnicas de recolección de información	¡Error! Marcador no definido.6
5.2 Procedimiento	45¡Error! Marcador no definido.
5.3 Unidad de análisis.....	47
5.4 Unidad de trabajo.....	48¡Error! Marcador no definido.
6. Resultados.....	51 ¡Error! Marcador no definido.



6.1	Aportes de la Literatura en una Dimensión Ética-Política	51
6.2	De la Intertextualidad a la Crítica: Todo un "Mundo" de percepciones de la Formación del Sujeto en la Diversidad.....	59
6.3	Un Mundo Diverso en la Intertextualidad	84
6.4	Sobre el maestro y la Praxis que Contruye Pensamiento Crítico en la Escuela Caucana	102
7.	Discusión	¡Error! Marcador no definido.
8.	Conclusiones y recomendaciones	111
9.	Bibliografía	115



1. Resumen

Debido a la pobreza, la miseria y demás elementos socio-económicos existe una carencia de oportunidades económicas y sociales para la mayoría de sujetos; por esta razón, los diversos grupos humanos han acogido la guerra de las culturas no sólo como la diferencia de sectores específicos sino como el entendimiento y la reafirmación de un sentido comunitario. Sus intereses están enmarcados en la construcción colectiva del mundo.

Como diría Juan Rulfo en “El llano en llamas”:

Después de tantas horas de caminar sin encontrar ni una sombra de árbol, ni una semilla de árbol, ni una raíz de nada, se oye el ladrar de los perros. Uno ha creído a veces, en medio de este camino sin orillas, que nada habría después; que no se podría encontrar nada al otro lado, al final de esta llanura rajada de grietas y de arroyos secos. Pero sí, hay algo. Hay un pueblo. Se oye que ladran los perros y se siente en el aire el olor del humo, y se saborea ese olor de la gente como si fuera una esperanza. (1976: 3)

En “la gente está la esperanza”; pues ella misma se constituye como el patrimonio más valioso que posee una comunidad específica. En otras palabras, son ellos los llamados a transformar, reflexionar y perpetuar los legados culturales y sociales como testimonio de vida. Una vida “propia”, no una vida impuesta en todos sus aspectos (lengua,



costumbres, religión, entre otros) por otra cultura muy diferente a la de nuestras comunidades latinoamericanas.

Recordemos entonces, que nuestros pueblos prehispánicos fundamentaban sus creencias particulares en la tradición oral; esto implicaba reconocer, principal y de manera necesaria, la importancia de las imágenes míticas; es decir, de las visiones con las que se demuestra su modo de ver el origen del universo, la tierra, el mundo, y el hombre. Por lo tanto, el mito no puede ser científicamente investigado y demostrado como hecho sucedido, pues hace parte de otra realidad y otra lógica, que podemos llamar sagrada, y que se encuentra profundamente ligada con la palabra.

De este modo, son muchos los procesos de reivindicación social que han ejercido los diferentes grupos humanos a través de la historia en la búsqueda del reconocimiento de su cultural en diversos contextos. Muchas comunidades se han visto forzadas a transformar sus gramáticas de representación del mundo para construir otras totalmente homogéneas que impiden apreciar la cultura diversa en la comprensión que adquiere para cada grupo humano.

En la actualidad, esta situación no ha cambiado. Los pueblos Latinoamericanos aún viven la opresión de la cultura de occidente. De hecho han sido llamados “el tercer mundo”; un mundo carente de sentidos que se registra en la construcción de sujetos culturalmente híbridos, con gustos europeos pero en esencia andinos. La incursión de los medios de comunicación los ha seducido en los aspectos: social, económico, político, entre otros.



En este orden de ideas y desde la presente investigación, se pretendió establecer un aporte significativo sobre la praxis en la Institución Educativa pueblo Nuevo Ciprés y de manera especial en la enseñanza de la Literatura; teniendo en cuenta el paradigma de la pedagogía crítica para la reivindicación del sujeto en la escuela caucana.

Un primer momento nos sitúa en los aportes de la literatura desde su compromiso ético, estético y político con los diversos contextos sociales que confluyen en la inmensidad de la geografía de nuestra región. Un segundo momento nos lleva al análisis de las prácticas pedagógicas en el aula, se devela la construcción de los sujetos de nuestro territorio y además, se hace la crítica a la escuela a partir de la experiencia caucana y de manera fundamental, al compromiso social de la praxis del maestro.

De igual manera, desde la teoría literaria, la intertextualidad se presenta como propuesta de trabajo para la articulación de textos fantásticos con textos reales. Estos nacen de la experiencia humana y, a través del diálogo de subjetividades, posibilitan el encuentro con la cultura propia de las comunidades; permitiendo la construcción de mundo y reconociendo, desde la diversidad del sujeto, la construcción de pensamiento crítico.

En un tercer momento, encontramos la sistematización de la multiplicidad de textos que resultan de la palabra de quienes creyeron nunca serían escuchados; da cuenta de la diversidad de pensamiento que renace en la zona sur del departamento del Cauca. Textos como: coplas, pensamientos, ensayos, mitos, entre otros; contribuyen a la



valoración de la cultura desde su oralidad, identidad, re-conocimiento del sujeto, el territorio y la cultura.

De acuerdo a las consideraciones anteriores, la presente investigación se constituye en una propuesta que lleva a la reflexión sobre la praxis del maestro y por supuesto, una profunda invitación a la transformación de los contenidos que se abordan en las “aulas de clase”. Para ello, se debe tener en cuenta la revolución educativa del pensamiento desde nuestro contexto. Dicha revolución debe estar dotada de un compromiso ético y político ante la vida humana.



2. Planteamiento del problema

“[...] la educación, cualquiera que sea el nivel en que se dé, se hará tanto más verdadera cuanto más estimule el desarrollo de esa necesidad radical de los seres humanos, la de su expresividad”. (Freire, 2004, p. 54). De esta manera, pensar en la educación implica el desarrollo del sujeto en todas sus dimensiones (social, política, cultural, religiosa, etc.), permitiendo que potencie y exprese sus habilidades. Es un proceso permanente pues en todos hay un educador, como también un educando.

En este marco, una educación que enseñe a pensar, razonar y deducir está muy lejos de ser aprendida por medio de prácticas pedagógicas inscritas en el “paradigma tradicional e instruccionalista” (Sierra: 2007) que no permite el reconocimiento y la socialización de saberes de los actores sociales quienes no proyectan una mentalidad crítica y auto-crítica que les admita la transformación y apropiación del entorno real.

La escuela, entendida no sólo desde el espacio geográfico sino desde el lugar donde se llevan a cabo las relaciones sociales y de aprendizaje, debe entonces, proyectarse hacia la capacidad que tenga el individuo de innovar, de apropiarse de su contexto y proyectarlo hacia los demás, logrando así la reivindicación del sujeto. Sin embargo, considerando su carácter epistémico, la escuela ha sido la reproductora de una



educación que se ha enmarcado en un ejercicio meramente político y elitista, en el cual los fenómenos de exclusión e invisibilización del sujeto se hacen evidentes.

Por lo tanto, es necesario reflexionar y replantear el rol del sujeto en un mundo diverso en el que están inscritas sociedades multiculturales y sus prácticas interculturales.

Así pues, una de las críticas a la escuela actual es su carácter de adiestramiento y repetición que impiden indudablemente la posibilidad de transformar los sujetos desde una visión crítica de las diversas realidades con un potencial político capaz de legitimar su identidad y sus gramáticas de representación del mundo de acuerdo a su contexto social.

Una de las reflexiones más importantes que todo maestro podría considerar es aquella que se relaciona en torno a la definición de su práctica pedagógica, a la escuela, a los estudiantes y al papel de la enseñanza- aprendizaje. Asumirlo es entender la gran responsabilidad social y política que la praxis enmarca. Estas consideraciones se tornan fundamentales en la medida que pensemos lo significativo de retomar el sentido que nos permite comprender los fundamentos de una labor que hacemos cotidianamente.

De esta manera, en Colombia, muchos docentes de la sociedad actual están inmersos en la frivolidad e ignorancia con respecto a su labor cotidiana. Sin embargo, no podemos desconocer la función política de muchos maestros, como guerreros, en la construcción de procesos sociales que le generen a su vez construirse como un nuevo



sujeto con valores y sensibilidad social, dejando de ser un objeto para convertirse en un sujeto con conciencia social crítica.

Por otra parte, el conocimiento no está articulado a las realidades de nuestros pueblos. En la escuela rural, las diversas asignaturas no están inscritas en la enseñanza crítica que reconozca el análisis y problematización de elementos cotidianos. Por lo tanto, se hace necesario proponer una práctica pedagógica que concrete la idea de sujeto crítico en la escuela caucana. Puesto que, existe una gran deshumanización de los actores escolares así como del conocimiento, en términos de Freire (2005), situaciones que no promueven tanto en los docentes como en los estudiantes, la construcción de una identidad cultural capaz de reconocer su historia en términos de transformación.

En este orden de ideas, la enseñanza de la literatura desde una mirada de la pedagogía crítica, nos permite un reconocimiento del carácter ético-político que se puede ejercer a partir de una re-lectura y re-escritura de contextos locales, los cuales a través de un proceso de intertextualidad entre literatura y realidad, podrían propiciar un trabajo educativo inscrito en la formación de sujetos libres, con capacidad de discernir y establecer su propio pensamiento.

Entonces, desde los contextos locales, como es el municipio de El Tambo Cauca, Zona Sur Afrodescendiente, lugar cuyas tradiciones orales se han encerrado en una cápsula del olvido debido a los procesos educativos de carácter tradicional, se pretende desde el campo de la Literatura, reflexionar sobre la cultura de la Zona Sur en la construcción de nuevos sujetos sociales críticos. Por esta razón, está claro que, la escuela es el



lugar donde el sujeto en vez de llenarse de certezas es capaz de orientar y alimentar inquietudes. En suma, surge la reflexión frente a la enseñanza de la literatura y su contribución al proceso de reivindicación del sujeto de la escuela caucana.

2.1 Pregunta de investigación:

- ¿La enseñanza de la literatura está contribuyendo al proceso de reivindicación del sujeto de la escuela caucana?

2.2 Objetivos:

2.2.1 objetivo general:

- Reflexionar en torno a la enseñanza de la literatura y cómo contribuye al proceso de reivindicación del sujeto de la escuela caucana.

2.2.2 Objetivos específicos:

- Reconocer el carácter ético-político de la enseñanza de la Literatura en el reconocimiento del sujeto.
- Realizar un proceso de intertextualidad entre literatura y realidad de contextos de la zona Sur.
- Elaborar la re-lectura y re-escritura de contextos locales del educando.



- Proponer una práctica pedagógica que concrete la idea de sujeto crítico en la escuela caucana.

3. Antecedentes

La bibliografía indexada de la pedagogía crítica, se inscribe en la ausencia de un estudio detenido y profundo sobre el planteamiento epistémico de la educación inserto en una realidad colombiana, en particular un análisis de la enseñanza de la Literatura en la formación de sujetos críticos en el departamento del Cauca. Por lo tanto, es evidente su necesidad de estudio en nuestro contexto regional.

Por otro lado, una tendencia constante al momento de realizar un estudio de pedagogía crítica sobre la educación colombiana, es el análisis del concepto de escuela desde una perspectiva apolítica en el que no haya reconocimiento del entorno regional. Esta visión no hay que soslayarla, por supuesto, pero a veces impide tener una noción un poco más amplia y abierta sobre las posibilidades que el sujeto tiene con respecto a la transformación y apropiación de su realidad.

Nuestro estudio sobre la praxis pedagógica del maestro de Literatura en la escuela caucana, es una reflexión sobre el importante papel político que tiene la escuela y sus actores en su comunidad. Para ello, hacemos la consideración de cuatro referentes teóricos, citados en su orden: “Escuela ciudadana: espacio de diálogo entre “las



pedagogías” de la pedagogía freireana” (2008); “La pedagogía crítica y la interdisciplinariedad en la formación del docente. Caso venezolano” (2008); “La pedagogía crítica. Caracterización y exponentes” y “Una perspectiva en investigación social: el pensar crítico, el acontecimiento y las emergencias subjetivas” (2012). Estas propuestas de estudiosos latinoamericanos ofrecen alternativas a las prácticas tradicionales educativas que requieren una transformación para que se promueva una educación para la diversidad.

Uno de los elementos más recurrentes en el momento de hablar de pedagogía crítica, es la obra del pensador brasileño Paulo Freire, quien con sus postulados de la “Pedagogía del oprimido”, consolidó un papel fundamental en nuestro estudio. De igual manera lo referenció la argentina Norma Beatriz López Medero en su artículo “Escuela ciudadana: Espacio de diálogo entre “las pedagogías de la pedagogía freireana” (2008). En éste artículo su autora logra un punto de convergencia de todas las pedagogías de Paulo Freire: la del oprimido, de la esperanza, de la autonomía, de la pregunta, de la indignación y de la tierra en el concepto de “escuela ciudadana” (López, p. 113), postulados que son muy pertinentes en el planteamiento de pensar y repensar una visión esperanzadora del papel de escuela en nuestro contexto.

Este texto es un análisis que redefine el papel del educador–educando, que nos hace reflexionar la educación para una sociedad más justa y democrática. Es de vital importancia otorgar el papel político que tiene la escuela, constituyéndola así como ciudadana, posibilitadora del encuentro con la diversidad en todas sus dimensiones.



Cambiar el papel de la escuela de objeto a sujeto político es una forma de resistencia y reproducción, como lo plantea Freyre, porque transforma un modelo de pensamiento único por uno que se sustente en la interdisciplinariedad que incluya y proteja las desigualdades. Con esta concepción lo que se busca es la sustentabilidad de la educación desde la equidad, ya que se encuentra condicionada a la globalización, la revolución tecnológica, la expansión de flujos financieros y a los enfrentamientos políticos y sociales.

En el texto se reflexiona sobre el gran desafío de pensar una educación con rasgos bancarios/domesticadores que responden a un aparato estatal neoliberal y a un poder político neoconservador. Reinstaurar la humanidad perdida por medio de la interpretación y organización de las múltiples resistencias hace que el panorama sea más alentador frente a problemas como la minería contaminable, la exclusión de las comunidades aborígenes por parte de las multinacionales o la existencia de terratenientes, entre otros aspectos de la realidad caucana, que se extiende a sus comunidades educativas.

Bajo la premisa de “conocer no es adivinar” (López, 2008, p. 120), este estudio reflexivo desarrollado en Buenos Aires, propone que para lograr un aprendizaje en el que haya una comprensión crítica que transforme la realidad opresora es necesario preguntarse sobre el ¿cómo?, ¿por qué?, ¿en qué contexto? y ¿a quién favorece? que permita conversar con la cultura. Es nuestro compromiso inscribirnos en una dinámica que abra espacios para la reflexión epistemológica de la educación, enmarcada en la hermenéutica que nos plantea éste análisis freireano.



En pocas palabras, es necesario estudiar el relevante papel político de escuela, que va más allá de ser un sitio de instrucción porque se constituye en un espacio en el que el ser humano trasciende. La autora, bajo las consideraciones de Freire nos hace soñar/pensar en la educación como una “invitación a aprender del mundo y no sobre el mundo” (López, 2008: 123).

Otro estudio analizado es el del venezolano Oly Olmos de Montañez, denominado “La pedagogía crítica y la interdisciplinariedad en la formación del docente, Caso Venezolano”. (2008) Esta tesis sobre la práctica pedagógica de los docentes en general, se acerca a nuestro proyecto de investigación desde los planteamientos de la construcción de pensamiento crítico, como un proceso de transformación no sólo en lo pedagógico, sino en lo político, como actores sociales a fin de visualizar la realidad desde el contexto educativo.

Actualmente en las escuelas donde laboramos encontramos múltiples problemas económicos, sociales, culturales, políticos, entre otros, que implican un gran compromiso con la práctica pedagógica, atendiendo a la formación crítica de los actores escolares para su reivindicación como sujetos sociales.

El anterior referente teórico, exalta la labor del docente y especialmente en su formación como persona con pensamiento crítico-dialéctico que entienda su contexto y cambie su realidad. Para ello, el docente, debe comenzar con la aprehensión de la pedagogía crítica y la práctica de la misma. Así pues, Pedagogía que contribuye al



desarrollo “mediante la enseñanza sustentada en la reflexión sobre la práctica, a fin de generar la praxis. La práctica pedagógica crítica y reflexiva favorece la relación teoría y práctica, donde ambas se relacionan dialécticamente para propiciar la producción de conocimiento y saberes con un enfoque interdisciplinario” (Olmos, 2008, p. 15).

En otros estudios, el colombiano Laurentino Martínez, desde la investigación denominada: “La pedagogía crítica. Caracterización y exponentes”. Habla acerca del actuar praxista del estudiante y de todos los actores escolares, aspecto que les permite alcanzar una conciencia crítica transformativa y hasta revolucionaria de su ser social y comunitario.

Lo que conlleva a una liberación de la dominación que se patentiza en la ignorancia, creencias, mitos, dogmatismos y fanatismos que han detenido el avance de la humanidad mediante el avasallante peso de las instituciones educativas y el lastre escolar, propio de los sistemas educativos capitalistas que en su currículo oculto busca generar alumnos dependientes y conservar el misticismo del objeto de conocimiento solo reservados a los teóricos.

La pedagogía crítica emplea el circuito infinito de acción-reflexión propio del actuar praxista transformador de la realidad desarrollado por el discente (alumnos) y el docente como partes indisolubles del proceso de aprendizaje. El educador tiene la obligación moral de permanecer en constante revisión de su quehacer docente buscando nuevas alternativas innovadoras para transformar su práctica profesional hacia mejores escenarios educativos mediante el desarrollo de investigaciones críticas,



que emplea métodos como la Investigación-acción, investigación participante, sistematización de la práctica entre otros.

Por su parte, el estudiante tiene que transformarse en un sujeto comprometido con su propio aprendizaje mediante la puesta en marcha de técnicas, estrategias y métodos de estudio colaborativos que el profesor sabiamente le proporcionara graduándolos a su nivel de cognoscente.

La pedagogía crítica es temida por el capitalismo, puesto que, cuando las masas estudiantiles y del proletariado se concientizan desencadenan con sus marchas, plantones y manifestaciones transformar la sociedad a partir de las acciones reformistas burguesas que busquen calmar a las masas movilizadas; prueba de esto fue la revolución educativa de Paulo Freire en Brasil. En otras ocasiones cuando las circunstancias de opresión social son exageradas y el nivel de concientización de las masas es excelente provoca momentos de transición social de un modo de producción a otro, ejemplo de lo anterior es el caso de Antonio Gramsci (1891-1937) durante el apogeo del partido comunista italiano en el periodo de transición del feudalismo al capitalismo, y del pedagogo Nicolás de Condorcet (1743-1794) durante la Revolución francesa.

A partir de la “teoría crítica” de la Escuela de Frankfurt (neomarxistas culturales) una cantidad considerable de educadores del mundo empezaron a forjar en el quehacer mismo de la práctica docente un paradigma educativo, que paulatinamente fue configurando sus postulados hasta constituirse en un verdadero modelo pedagógico.



En la actualidad los educadores más destacados que realizan una labor de difusión incansable de la pedagogía crítica podemos mencionar al catedrático canadiense Peter McLaren, el catedrático anglosajón Henry Giroux y el catedrático australiano Stephen Kemmis. Pero sin duda el máximo exponente de la pedagogía crítica es el educador brasileño Paulo Freire (1921-1997) revolucionario de la educación brasileña a partir de sus metodologías: “la palabra generadora”, metodología debeladora de la realidad”, “la palabra liberadora” y de “la teoría dialógica”.

Allí se desarrolló la investigación referente a una “propuesta epistemológica de formas de pensar con capacidad para interpelar la identidad y la homogeneidad en las condiciones sociales de existencia y que permiten ver y entender condiciones de vida periférica que reivindican la diferencia, no como inferioridad, sino como alteridad y potencia” (Piedrahita, 2012, p. 31).

Estos enfoques pueden constituirse como referentes de nuestro estudio, ya que están contruidos sobre marcos analíticos que dan cuenta de la producción y emergencia de otras subjetividades –de maestros y de jóvenes– delimitadas, a su vez, por condiciones socio-históricas precisas y por especificidades territoriales y culturales.

Queremos concluir esta revisión de los antecedentes de investigación, diciendo que es de vital importancia reflexionar sobre la gran importancia de la escuela transformadora y comprometida con su contexto regional. De igual forma, es importante lograr la divulgación de este tipo de estudios, ya que es necesario hacer partícipe a la



comunidad los grandes aportes que desde una escuela transformadora se pueden hacer a la región.

4. Referente Teórico

4.1 De la Teoría Crítica y el Compromiso Ético-Político con el Sujeto en la escuela

En cuanto a los elementos teóricos que posibilitan el desarrollo de la presente investigación, se inscriben los aportes de la teoría crítica en la construcción de nuevas perspectivas de reivindicación del sujeto. Gustavo Leyva en el texto “La teoría crítica y las tareas actuales de la crítica” (2005), específicamente el en el capítulo ¿Por qué es crítica la teoría crítica? plantea históricamente la importancia de la teoría crítica puesto que permite reflexionar sobre la diferencia abismal que existe entre pobres y ricos debido a los procesos de globalización además determina una postura crítica frente a los procesos de la modernidad y sus implicaciones sociales, políticas y económicas entre otros aspectos que determinan el rol de los sujetos en el mundo.

Desde la teoría crítica el sujeto recobra nuevamente su importancia frente al mundo globalizado inmerso en el progreso que determinó la modernidad, su posibilidad de reivindicarse en torno en cuanto a su comprensión desde una perspectiva histórica, cultural, social, política, económica, entre otras; el conocimiento debe ser adquirido a través de la experiencia humana. Es por ello que, Muñoz Blanca (2000, p. 206) en el texto “Theodor W. Adorno: Teoría Crítica y Cultura de masas”, afirma que: “El carácter crítico-negativo expresó la necesidad de construcción teórica capaz de dar cuenta de



los desarrollos ideológicos y económicos del neocapitalismo. La sensación colectiva de crisis global de civilización es considerada por los frankfurtianos y en concreto por Adorno como la tesis fundamental del Estado enajenado social”.

Javier B. Seoane C. (2001) en el texto “Marcuse y los sujetos: Teoría crítica mínima en la Venezuela actual” aborda el tema de la teoría crítica y los sujetos entendida desde la posición del sujeto frente a la sociedad, menciona que el sujeto aislado de la sociedad no potencia su transformación. Por ello, Marcuse citado por Seoane menciona que:

Ciertamente, en la sociedad represiva, y contra su aparato omnipresente, la espontaneidad no puede ser en sí misma una posible fuerza radical y revolucionaria. Puede convertirse en tal solamente como resultado de la ilustración, la educación, la práctica política-es decir, en este sentido, como resultado de organización. (p. 21)

Así pues, desde Marcuse la teoría crítica se constituye en un gran aporte para la transformación social en la medida en que reafirma la necesidad de entrar en diálogo continuo con el sujeto a fin de lograr su emancipación frente a la sociedad moderna.

En suma, en palabras de Giroux en su texto en su texto “Teoría y Resistencia en Educación” (1992), la teoría crítica es consciente de la necesidad de reflexionar sobre los discursos sociales, específicamente se centra en el desarrollo de un discurso capaz de transformar y liberar al sujeto del estado de enajenación que se encuentra debido al carácter autoritario de la política-económica que rige el mundo en esta sociedad moderna.



4.1.1 Pedagogía Crítica: Hacia la Construcción del Conocimiento Social

Existen autores sobre educación que se han preocupado por reflexionar sobre una praxis crítica dentro de la escuela. Sin embargo, consideramos pertinente destacar los aportes de Henry Giroux y Peter McLaren, quienes han permitido abordar el problema de la educación desde una postura crítica-política, además, de reconocer en el maestro, un sujeto capaz de transformar su labor pedagógica en una praxis liberadora y reivindicadora de los sujetos.

En este orden de ideas, Henry Giroux (1992), aborda la importancia del discurso crítico en la escuela teniendo en cuenta el reconocimiento de la dimensión histórica, sociológica, cultural, política, entre otras; que están inmersas en la vida real de cada sujeto en el mundo.

Si bien, Giroux manifiesta que el discurso crítico está inmerso en el ámbito social, desde la escuela, el discurso del maestro como mediador de la relación enseñanza-aprendizaje debe necesariamente hacer hincapié en las relaciones de poder que se gestan en los diversos contextos sociales, es decir, el sujeto que educa debe tener claro cómo se generan las relaciones de poder y dominación para asumir su rol de sujeto emancipado y emancipador a su vez con una actitud más crítica y comprometida con la transformación real desde la escuela.



De esta forma, Giroux aporta a la presente investigación en la sensibilización y la ética del lenguaje desde la implementación de un discurso crítico en la escuela que permita abordar la realidad con un alto grado de reflexión y compromiso con la transformación de los sujetos desde una postura más participativa que logre desde el ámbito escolar la formación de sujetos críticos y políticos de los diferentes contextos sociales, apuntando a la creación de un verdadero proyecto de emancipación, reconocimiento y valoración de la diferencia en todos los ámbitos de la vida.

Por su parte Peter McLaren y J.L. Kincheloe (2008) en el texto “Pedagogía Crítica, de qué hablamos, dónde estamos”, reflexionan sobre el quehacer de la pedagogía crítica desde la posibilidad de asumir una praxis por parte del maestro que potencie las preocupaciones sociales en torno a la igualdad y la justicia, para asumir políticamente el cambio social y la autotransformación del sujeto, en este caso, desde la escuela.

Así pues, para la presente investigación, de los aportes de McLaren y Kincheloe, asumir una praxis crítica, implica la construcción ideológica de las subjetividades que interactúan en el contexto escolar, dicha construcción debe tener claro el contexto de desarrollo de cada sujeto desde la dimensión social, cultural, religiosa, política, económica, entre otros aspectos; que construyen al sujeto en sociedad.

En suma, el rol del maestro que asume una praxis crítica es ser mediador en palabras de McLaren y Kincheloe, frente a las perspectivas materialistas entendidas desde el



aspecto económico y político de la sociedad, por supuesto, frente a las preocupaciones de la vida cotidiana y los contextos de enunciación de cada sujeto en el mundo.

Por otra parte, en el contexto Latinoamericano, los aportes de Paulo Freire son muy importantes para el desarrollo de la presente investigación, pues desde su reflexión sobre la denominada educación bancaria, Freire propone una pedagogía crítica basada en el diálogo y en consenso en todas las esferas sociales, en las cuales los sujetos se constituye como sujetos de participación ciudadana, conscientes de su realidad y la posibilidad de transformarla políticamente.

De esta manera, los planteamientos de Paulo Freire buscan crear conciencia en los sujetos frente al papel político y pedagógico en la escuela, a fin de lograr en los sujetos el reconocimiento personal, social, cultural, contextual en las diferentes dinámicas del poder. Es a partir de una postura política crítica como lograremos la apropiación del contexto y la participación activa, situación que promueve en el sujeto la construcción de una identidad cultural capaz de reconocer su historia en términos de resistencia y transformación.

Otro de los planteamientos de Freire es precisamente “[...] toda práctica educativa demanda la existencia de sujetos, uno que, al enseñar, aprende, otro que, al aprender, enseña [...]” (1997, p.68). De esta manera, el planteamiento nos lleva a pensar en una propuesta educativa en la que el sujeto debe re-valorar, re-significar, y de-colonizar su participación en la búsqueda el re-nacer de la educación.



Ante todo, es un alto grado de compromiso ético asumir su reivindicación y transformación de esa realidad que nos propone Freire, porque se logra hacer frente a la invisibilización social, la vulnerabilidad económica y cultural existente en nuestros contextos. En su texto *Pedagogía del oprimido* (2005), Freire propone que "...sólo en su solidaridad, en que lo subjetivo constituye con lo objetivo una unidad dialéctica, es posible la praxis auténtica. Praxis que es reflexión y acción de los hombres sobre el mundo para transformarlo. Sin ella es imposible la superación de la construcción opresor- oprimido" (p.51)

4.1.2 Aciertos en la Construcción de Pensamiento Crítico en la Escuela

El pensamiento crítico como ápice fundamental de la teoría crítica, ha permitido desarrollar otra forma de concebir la realidad desde la igualdad y la justicia para todas aquellas minorías afectadas por el sistema-mundo en sus relaciones de poder políticas y económicas. Desde el contexto Latinoamericano, grandes pensadores políticos han hecho del pensamiento crítico parte esencial en la construcción del conocimiento social, sobre todo desde la educación, que se constituye como la principal apuesta en la transformación de las diversas sociedades en el mundo.

De esta manera, es importante resaltar el trabajo del pensador latinoamericano Enrique Dussel, quien propone un proyecto ético-político para la reivindicación de los sujetos desde nuestros contextos. En el cual se inscribe una praxis para comprender la historia de dominación de nuestro continente a partir de la imposición del mundo occidental que deja como legado la marginación y la desigualdad social.



De esta forma, desde la ética fundamentada en el respeto por la “vida” propuesta por Enrique Dussel, en el texto “Arquitectónica de la ética de la liberación en la edad de la globalización y la exclusión” (1998) se hace necesario que sigamos pensando la escuela como el lugar de enunciación de los sujetos, en el cual se hace necesario establecer una estrategia argumentativa que fundamente una ética crítica. Es precisamente la auto-reflexión, en la cual se debe tener en cuenta una mediación entre la norma básica entendida como la ética del discurso y el mundo de la vida, para ello, Dussel nos plantea una ética de la responsabilidad.

Ser responsables sobre los afectados en términos de consecuencias discursivas. Pues tener una ética del discurso implica ser responsables del “otro” la responsabilidad del respeto por las creencias, acciones, verbos presentes en la gramática de representación del mundo de cada sujeto inmerso en una cultura específica. Hablando de un sentido pragmático del mundo, en la diversidad de contextos se suele ser no-ético del discurso en pro de manipular diversas situaciones frente al discurso del otro. Así pues, por ejemplo en la escuela, muchas veces los docentes acuñan en su discurso consignas, que determinan apelativos hacia sus estudiantes.

En este sentido, se debe pensar en un principio desde los afectados y sus necesidades (valores culturales). Recordemos entonces que “<<la realidad no sólo es física, vegetal o animal>> es la realidad de la vida humana de la cual debemos ser conscientes y responsables “Debemos vivir. No debemos dejarnos morir, ni debemos matar a nadie” (Dussel, 1998, p. 209) funciona como una verdad práctica, “debemos vivir, no debemos



dejarnos morir...” implica nuestra responsabilidad en el mundo, nuestra responsabilidad desde nuestro lugar de enunciación, desde nuestra condición de oprimidos, de víctimas.

En consecuencia, desde la escuela estamos en la tarea de procurar desde nuestra praxis crítica, una ética desde el discurso la cual debe plantearse como una ética de la liberación, en cuanto debe ser crítica de la realidad (es) que rodea la vida de cada ser humano. El discurso, es un elemento del lenguaje dotado de alta significación que a través de un proceso de argumentación logra persuadir (hacer-creer) o convencer (hacer-hacer) al “otro”, ese “otro” que en un sentido gramatical puede ser “él”, “tú”, “yo” o quizás “nosotros”, aquellos que estamos inmersos en una ética que no propicia la “vida” como fin. Una ética que concibe al sujeto como objeto de cambio y que pretende dejar como herencia una gramática de representación de mundo que no se inscribe en un contexto como es el Latinoamericano.

4.2 Análisis del Discurso: Texto y Contexto

Helena Calsamiglia Blancafort y Amparo Tusón Valls en el texto “Las cosas del decir: manual de análisis del discurso” (1999) definen el análisis del discurso como:

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. Desde el punto de vista discursivo, hablar o escribir no es otra cosa que construir piezas textuales orientadas a unos fines y que se dan en interdependencia con el contexto (lingüístico, local, cognitivo y sociocultural). (p. 1)



Así pues, desde esta perspectiva epistemológica, el discurso es parte fundamental de la construcción de sentidos en el orden de la cultura, cada sujeto a través de su discurso, posee rasgos particulares que determina su forma de pensar en el mundo así como las percepciones culturales propias de cada contexto. Es por ello que, a través de las diversas formas discursivas, ya sea desde el plano oral o escrito, se puede apreciar la diferencia discursiva de acuerdo al contexto, situación que desde el entorno educativo, se puede potenciar como una posibilidad de expresión y reconocimiento de los educandos a través de su realidad.

Teniendo en cuenta la perspectiva del discurso como práctica social, es pertinente resaltar una de las vertientes del análisis del discurso, como es el caso del análisis crítico del discurso el cual tiene en cuenta el proceso de enunciación de los sujetos desde los discursos de poder e invisibilización del otro, que no permiten la emancipación de los sujetos y su participación equitativa en los contextos sociales. Al respecto, Teun A. Van Dijk en su texto “Discurso y Poder” (2009) menciona que:

El análisis crítico del discurso es un tipo de investigación analítica sobre el discurso que estudia primariamente el modo en que el abuso del poder social, el dominio y la desigualdad son practicados, reproducidos, y ocasionalmente combatidos, por los textos y el habla en el contexto social y político. El análisis crítico del discurso, con tan peculiar investigación, toma explícitamente partido, y espera contribuir de manera efectiva a la resistencia contra la desigualdad social. (p.149)



El análisis del discurso desde una perspectiva crítica aplicada al ámbito escolar, permite la posibilidad de dialogar el mundo a través de una praxis que determine la intersubjetividad permanente entre educador y educando, posibilitando así efectuar un proceso educativo ético-político reflexivo del contexto y su historia socio-cultural que lo determina. Una praxis crítica en el aula, además, posibilita la interacción entre conocimiento y realidades contextuales que implican la construcción de un pensamiento crítico en pro de la transformación y reivindicación del sujeto en la escuela y la sociedad.

Sobre la base de las consideraciones anteriores, Marina Parra (2004) en su texto “Cómo se produce el texto escrito. Teoría y práctica”, expresa con relación a la teoría de Teun Van Dijk, el concepto y las características que debe tener un texto: *“El resultado de la actividad lingüística es el texto, unidad comunicativa básica, constituida por una secuencia coherente de signos lingüísticos, mediante el cual interactúan los miembros de un grupo social para intercambiar significados, con determinada intención comunicativa o contexto específico”*. (2004, p. 27)

De este modo, el texto se genera a partir de las interacciones sociales de los individuos, por tal motivo, se hace necesario su estudio porque permite la identificación de las intenciones comunicativas propias de un determinado grupo humano que se generan a partir del contexto.

Entonces, Teun Van Dijk en el texto “Sociedad y discurso. Como influyen los contextos sociales sobre el texto y la conversación” (2013) plantea que el contexto se define como



[...] “la situación social” del lenguaje en general, o la situación específica de un determinado (fragmento de) texto de conversación.

Es evidente, que el contexto es la base principal para la descripción y explicación de los textos tanto orales como escritos. Desde luego, Van Dijk (1984) lo expresa como una parte fundamental que posee todos los elementos propios de carácter social que son básicos en la comprensión y producción de textos. Es decir, el contexto se constituye como una estructura dinámica pues es cambiante de acuerdo al momento y los participantes que estén en interacción en una determinada situación.

Por otra parte, el concepto de género para la descripción de los textos desde el análisis del discurso, posibilita el reconocimiento de otros tipos de texto que no necesariamente son de carácter literario, de esta forma, M. Bajtín en el texto “Estética de la creación verbal” (1982), comprende los géneros discursivos como “las diversas esferas de la actividad humana están todas relacionadas con el uso de la lengua”. (p.3). Así pues, los géneros discursivos surgen según el contexto y cultura de la comunidad de hablantes, constituyéndose en el legado sobre los cambios sociales que determinan al sujeto con relación a su cultura.

4.3 Literatura para la Formación del Sujeto Social

Al hablar de literatura, debemos empezar estableciendo la concepción de la filósofa Martha Nussbaum, que en su texto “Justicia Poética: La imaginación literaria y la vida pública” (1997) menciona que: “[...] la literatura expresa, en sus estructuras y formas de



vivir, un sentido de la vida que es incompatible con la visión de mundo encarnada en los textos de economía política, y modela la imaginación y los deseos de una manera que subvierte las normas racionales de dicha ciencia”. (p. 25); así pues, pensar en las implicaciones que tiene la literatura en la educación y en nuestra sociedad nos permite dimensionar el papel activo del sujeto educativo.

Es un gran reto incursionar hoy en día en nuestras aulas por medio de la literatura pues demandan actividades innovadoras y acordes con el contexto actual. Es por ello que, se asume como una gran posibilidad de comunicarse con contextos amplios y con sociedades diversas, creando y afianzando identidades culturales. Debe lograrse una comunicación eficaz y que permita una convivencia entre la diversidad y la tolerancia a las diferencias.

Ahí radica el verdadero aporte de la literatura en la escuela, hacer que el sujeto se reconozca en su identidad y en su comunidad. Hacer que se construya un sujeto desde sus pensamientos y sentimientos, hacer que se humanice y aporte a su cultura, hacer que logre su autonomía que permita potenciar todas sus cualidades y talentos.

4.3.1 Literatura Crítica: Procesos Intertextuales, Realidades Visibilizadas

Una educación que enseñe a pensar, razonar y deducir está muy lejos de ser aprendida por medio de prácticas pedagógicas inscritas en el paradigma tradicional e instruccionalista. En consecuencia, una cátedra de literatura debe invitar al lector a



hacerse preguntas sobre sí mismo y a la apropiación de su contexto logrando así la reivindicación del sujeto escolar.

La lectura crítica está lejos de llevar al estudiante a una educación de adiestramiento e insensibilización, porque tendrá la oportunidad y la posibilidad de discutir el conocimiento, posibilitándolo al reconocimiento de la diversidad y la conciencia crítica frente al contexto. De la misma manera, la literatura crítica permitirá que el lector descubra una visión más compleja de la vida humana, entendiendo su dimensión estética pero también el compromiso ético político que escribir y leer conlleva. Así lo plantea Martha Nussbaum, “La literatura y la imaginación literaria son subversivas. A estas alturas estamos acostumbrados a pensar en la literatura como algo optativo, como algo magnífico, valioso, ameno, excelente, pero que existe al margen del pensamiento político, económico y judicial [...]” (1997, p. 26)

4.4 Formación del Sujeto Político en la Escuela

Pensar en la teoría crítica como posibilidad de transformación y reconocimiento del sujeto en el contexto social, implica a su vez, la formación del sujeto desde una visión crítico-política frente a su realidad. Por lo tanto, desde el contexto educativo, el maestro desde su praxis, que es la preocupación de la presente investigación, debe asumirse en la re-construcción como sujeto político capaz de realizar una labor pedagógica consiente de la realidad y las dinámicas del poder frente a los diversos grupos humanos.



En este sentido, es pertinente destacar que Humberto Cubides Cipagauta (2006) en el texto “Foucault y el sujeto político: Ética del cuidado de sí”, desde el ámbito educativo menciona que existe un “[...] reto de la constitución de subjetividades autónomas y libres para potenciar la autotransformación de los sujetos y de la sociedad en su conjunto”. (p.16), es decir, que desde la escuela es necesario establecer una formación de cultura política para las interacciones dentro del marco de la ciudadanía.

Por otra parte, Michael Foucault en el texto “El sujeto y el poder”, (1991) enfatiza que en el mundo existen luchas políticas, económicas y las sociedades son las que determina las relaciones de poder que se presentan entre los sujetos. Así pues, son luchas que se presentan en el intento de imponer un tipo de sujeto y subjetividad en los diversos contextos sociales.

Según Foucault, (1991) “El poder es una relación en la cual unos guían y conducen las acciones de los otros, es decir que el poder no sólo reprime, sino también induce, seduce, facilita, dificulta, amplía, limita y hasta puede prohibir, aunque no es la prohibición la forma más importante, ni siquiera la privilegiada” (p.37) de esta forma, es necesario que el sujeto comprenda cómo se gestan estas relaciones de poder que terminan por beneficiar a unos (sujeto-opresor) y perjudicar a otros (sujeto-oprimido), teniendo entonces una conciencia de sí y reconocimiento de cómo se desarrollan las esferas sociales, políticas, económicas, entre otros aspectos. por lo tanto, es tarea de los diversos contextos sociales lograr transformar al sujeto de su condición de víctima e iniciarlo en un proyecto de transformación que implique su participación en la sociedad civil.



En suma, desde el anterior marco teórico, la presente investigación se cimenta en la construcción del pensamiento crítico desde la praxis del maestro de literatura atendiendo al reconocimiento del sujeto inmerso en la escuela como un sujeto de la transformación y para la transformación de los diversos contextos sociales, atendiendo a la diversidad como principio fundamental del reconocimiento que conlleva a la construcción de sociedad desde su lugar de enunciación con una conciencia crítica frente a la realidad.



5. METODOLOGÍA

Con relación a la investigación cualitativa, Rodrigo Pulido, Margarita Ballén, y Flor Stella Zúñiga (2007), en el texto “Abordaje hermenéutico de la investigación cualitativa. Teorías, procesos, técnicas”, menciona que: *“las perspectivas interpretativas pretenden la comprensión y explicación de situaciones dentro de contextos sociales y culturales en los que se interactúa”*. (p. 31). Por esta razón, la presente investigación se sitúa en el paradigma cualitativo, puesto que, reflexiona sobre la praxis del educador de literatura inmerso en una escuela multicultural, con un enfoque hermenéutico, es decir, en el cual se identifican los significados de los discursos en el aula efectuados por los docentes a través de la interpretación de su praxis en el marco de una institución educativa rural.

En nuestro interés por comprender la construcción del sujeto en el mundo escolar, procuramos consolidar una reflexión que intentara romper las cadenas que ciñen a los modelos de enseñanza tradicional, en la que no hay coherencia entre los sujetos y su contexto.

5.1 Técnicas de recolección de la información.

Juan Carlos Tójar Hurtado en el texto “Investigación cualitativa. Comprender y actuar” (2006) menciona que las técnicas de obtención y producción de la información dentro



de la investigación cualitativa están definidas como: *“los instrumentos que el investigador cualitativo tiene para acceder a los datos del tema y del contexto de estudio. Son los mecanismos iniciales de registro y codificación, a través de los cuales la investigación se pone en interacción con los individuos y grupos de una determinada cultura”*. (p.228)

En este sentido, la investigación está inscrita dentro de las siguientes técnicas de recolección de la información:

- La entrevista es definida por Pulido, Ballén, y Zúñiga (2007), como *“[...] una conversación entre dos personas, por lo menos, en la cual una es el entrevistador y la otra u otros son los entrevistados, quienes dialogan, con arreglo a ciertos esquemas o pautas, acerca de un problema o cuestión y con un propósito determinado”*. (p.76). de esta forma, la entrevista de tipo semi estructurada, al ser más flexible en cuanto a la construcción de preguntas abiertas, se utiliza para el análisis de las percepciones tanto de docentes como estudiantes con respecto a la práctica pedagógica del profesor de Español y Literatura.
- La observación participante según Pulido, Ballén, y Zúñiga (2007), *“[...] se presenta en el contexto originario en interactúan y participan los actores en curso de la vida cotidiana”*. (p.69) permitiendo así el análisis de las prácticas pedagógicas del docente de Español y Literatura.



- Los grupos de discusión alrededor de la reflexión de preguntas sobre los textos abordados con los estudiantes para ampliar, además, de problematizar las opiniones.

Por otra parte, Pulido, Ballén, y Zúñiga (2007), Plantean que los instrumentos adecuados para la investigación cualitativa son aquellos que registran: “[...] *datos observables que representan verdaderamente los conceptos o las variables que el investigador tiene en mente. Dicho instrumento de medición debe reunir dos requisitos esenciales: confiabilidad y validez...La confiabilidad se refiere al grado en que su aplicación repetida al mismo sujeto u objeto produce iguales resultados. La validez se refiere al grado en que un instrumento realmente mide la variable que se pretende medir*”. (p. 52)

En este sentido, para la presente investigación se emplearon los siguientes instrumentos:

- Diario de campo en el cual se registran las percepciones de la práctica del docente de Español y Literatura y sus interacciones con los educandos de los grados décimo y once de la institución educativa.



UNIVERSIDAD DE MANIZALES MAESTRÍA EN EDUCACIÓN DESDE LA DIVERSIDAD «PRÁCTICAS INTERTEXTUALES, DIÁLOGOS MULTICULTURALES RELATOS DE LA ZONA SUR DEL MUNICIPIO DE EL TAMBO CAUCA»			
DIARIO DE CAMPO			
Lugar:	Fecha:	Grado:	Acontecimiento:
Objetivo:	Describir la práctica pedagógica del docente del área de Español y Literatura y su interacción social con los estudiantes del grado décimo (10°) y once (11°) de la Institución Educativa.		
Datos de identificación de la institución educativa:	Nombre: _____ Municipio: _____ Departamento: _____ Código DANE: _____		
Observación:			
Comentario:			
Claudia patricia Joaqui Ortiz, Jeaneth Cristina Orozco Cruz y Sandra Milena Quirá Girón Grupo de investigación línea de Pedagogía Crítica 2014			

Tabla 1. Formato diario de campo.

- Encuesta de pregunta abierta a los docentes y educandos de la institución, con el fin de obtener datos sobre las percepciones que se manifiestan frente a los procesos de enseñanza-aprendizaje.



UNIVERSIDAD DE MANIZALES MAESTRÍA EN EDUCACIÓN DESDE LA DIVERSIDAD «PRÁCTICAS INTERTEXTUALES, DIÁLOGOS MULTICULTURALES RELATOS DE LA ZONA SUR DEL MUNICIPIO DE EL TAMBO CAUCA»		
		
GUÍA DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA: «PERCEPCIONES SOBRE LA EDUCACIÓN» Primer momento		
Objetivo:	Realizar un ejercicio diagnóstico sobre las percepciones de los docentes y estudiantes sobre la educación.	
Datos de identificación de la institución educativa:	Nombre: _____ Municipio: _____ Departamento: _____ Código DANE: _____	
Participantes:	Docentes: _____	Estudiantes: _____
Pregunta	docente	estudiante
¿Qué significa para usted la educación?		
¿Cuál es la percepción que usted tiene sobre la enseñanza de Español y Literatura?		
Observaciones:		
Claudia patricia Joaquí Ortiz, Jeaneth Cristina Orozco Cruz y Sandra Milena Quirá Girón Grupo de investigación línea de Pedagogía Crítica 2014		

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN DESDE LA DIVERSIDAD «PRÁCTICAS INTERTEXTUALES, DIÁLOGOS MULTICULTURALES RELATOS DE LA ZONA SUR DEL MUNICIPIO DE EL TAMBO CAUCA»		
		
GUÍA DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA: «RECONOCIMIENTO DE NUESTRA PRÁCTICA DOCENTE» Segundo momento		
Objetivo:	Realizar un ejercicio diagnóstico sobre las percepciones de los docentes y estudiantes sobre la educación.	
Datos de identificación de la institución educativa:	Nombre: _____ Municipio: _____ Departamento: _____ Código DANE: _____	
Participantes:	Docentes: _____	
Pregunta	docente	
¿Cómo ha sido su práctica como docente?		
¿Cuáles son sus aportes para la educación desde su práctica como docente de Español y Literatura?		
Observaciones:		
Claudia patricia Joaquí Ortiz, Jeaneth Cristina Orozco Cruz y Sandra Milena Quirá Girón Grupo de investigación línea de Pedagogía Crítica 2014		

Tabla 2. Formato guía de entrevistas semiestructurada. (Momento 1 y momento 2)



- Talleres dirigidos a profesores de la Institución Educativa Pueblo Nuevo Ciprés para triangular las percepciones sobre la práctica tradicional vs la praxis crítica.

UNIVERSIDAD DE MANIZALES MAESTRÍA EN EDUCACIÓN DESDE LA DIVERSIDAD «PRÁCTICAS INTERTEXTUALES, DIÁLOGOS MULTICULTURALES RELATOS DE LA ZONA SUR DEL MUNICIPIO DE EL TAMBO CAUCA»	
	
TALLER 1. DIÁLOGOS PEDAGÓGICOS: TRAS LAS HUELLAS DE LA TRANSFORMACIÓN (grupos de discusión)	
Objetivo:	reflexionar sobre las percepciones pedagógicas y la praxis de los docentes de la institución educativa.
Grupo focal:	2 docentes orientadores del área de Español y Literatura de la Institución Educativa Pueblo Nuevo Ciprés.
Descripción de la actividad:	<p>a través de un seminario-taller se cita a los docentes que orientan el área de lengua castellana a fin de realizar un trabajo reflexivo sobre las percepciones pedagógicas y la praxis en la escuela.</p> <p>1 momento: se inicia la reflexión con el video: "another brick in the Wall" pink Floyd. -lluvia de ideas: compartir expresiones, palabras, enunciados, sentimientos que se haya generado a partir del video.</p> <p>2 momento: -a través de la actividad denominada: "sopa de piedras" se les pide a los docentes que venden sus ojos y prueben tres recipientes que contienen miel, limón, ají. Seguidamente deben asociar los sabores y sensaciones con su práctica como estudiantes y como docentes a través de las siguientes preguntas abiertas:</p> <p>-¿Cómo fue su experiencia de estudiante? -¿Cómo es su praxis como docente? - se establece un diálogo de saberes.</p> <p>3 momento: Se hace la lectura en voz alta de la fábula "sopa de piedras" y se abre el diálogo y reflexión sobre el texto.</p> <p>-Conclusiones.</p>
Claudia patricia Joaqui Ortiz, Jeaneth Cristina Orozco Cruz y Sandra Milena Quirá Girón Grupo de investigación línea de Pedagogía Crítica 2014	

Tabla 3. Formato taller No.1.



UNIVERSIDAD DE MANIZALES MAESTRÍA EN EDUCACIÓN DESDE LA DIVERSIDAD «PRÁCTICAS INTERTEXTUALES, DIÁLOGOS MULTICULTURALES RELATOS DE LA ZONA SUR DEL MUNICIPIO DE EL TAMBO CAUCA»	
	
TALLER 2. EL RE-ENCUENTRO CON LA PEDAGOGÍA DESDE UNA VISIÓN CRÍTICA (grupos de discusión)	
Objetivo:	Reconocer políticamente el contexto histórico con relación a la realidad desde una visión crítica.
Grupo focal:	2 docentes orientadores del área de Español y Literatura de la Institución Educativa Pueblo Nuevo Ciprés.
Descripción de la actividad:	<p>a través de un seminario- taller se cita a los docentes que orientan el área de lengua castellana a fin de realizar un trabajo reflexivo sobre las percepciones pedagógicas desde una visión crítica.</p> <p>1 momento: Lectura de texto audiovisual. Video: "globalización". -lluvia de ideas: comentarios, impresiones, enunciados, entre otros.</p> <p>2 momento: actividad denominada "tiempos modernos...", en la cual desde un fragmento del film denominado de la misma manera, de Charles Chaplin, se les pide a los docentes que reflexionen sobre las imágenes más impactantes del film.</p> <p>3 momento: conversatorio. A partir del video inicial y el fragmento de "tiempos modernos", cada docente elabora un proceso de intertextualidad entre las imágenes y el contexto de realidad por el cual atravesamos en la actualidad.</p> <p>4 momento: la propuesta. Cada docente debe presentar una propuesta desde el aula sobre cómo abordaría a través de la literatura el tema de las implicaciones de la globalización entorno a los diferentes contextos y teniendo en cuenta nuestro contexto educativo.</p> <p>Conclusiones.</p>
Claudia patricia Joaquín Ortiz, Jeaneth Cristina Orozco Cruz y Sandra Milena Quirá Girón Grupo de investigación línea de Pedagogía Crítica 2014	

Tabla 4. Formato taller No. 2.



<p style="text-align: center;">UNIVERSIDAD DE MANIZALES MAESTRÍA EN EDUCACIÓN DESDE LA DIVERSIDAD «PRÁCTICAS INTERTEXTUALES, DIÁLOGOS MULTICULTURALES RELATOS DE LA ZONA SUR DEL MUNICIPIO DE EL TAMBO CAUCA»</p>	
	
<p>TALLER 3. LO ÉTICO Y LO POLÍTICO EN EL ENCUENTRO CON LA LITERATURA (grupos de discusión)</p>	
Objetivo:	Comprender críticamente la enseñanza de la literatura desde la postura ética - política con relación a la realidad.
Grupo focal:	2 docentes orientadores del área de Español y Literatura de la Institución Educativa Pueblo Nuevo Ciprés.
Descripción de la actividad:	<p>a través de un seminario- taller se cita a los docentes que orientan el área de lengua castellana a fin de realizar un trabajo reflexivo sobre las percepciones éticas y políticas en la relación literatura-realidad.</p> <p>1 momento: memoria histórica. Identificación de los fragmentos de realidad más representativos de la zona. Diálogo desde la realidad de la zona a través de grupos de discusión.</p> <p>2 momento: "la verdad" desde mi contexto. Los docentes leen el cuento «Nos han dado la tierra» del escritor Juan Rulfo. Seguidamente, identifican los fragmentos de realidad relacionados con las problemáticas sociales de la zona.</p> <p>3. momento: Escritura de textos. Se elabora la re-escritura de la zona estableciendo desde la intertextualidad las realidades de la comunidad y las situaciones planteadas a través del texto narrativo.</p> <p>4 momento: socialización compartir la experiencia de los escritos.</p> <p>Conclusiones.</p>
<p>Claudia patricia Joaqui Ortiz, Jeaneth Cristina Orozco Cruz y Sandra Milena Quirá Girón Grupo de investigación línea de Pedagogía Crítica 2014</p>	

Tabla 5. Formato taller No. 3.



UNIVERSIDAD DE MANIZALES MAESTRÍA EN EDUCACIÓN DESDE LA DIVERSIDAD «PRÁCTICAS INTERTEXTUALES, DIÁLOGOS MULTICULTURALES RELATOS DE LA ZONA SUR DEL MUNICIPIO DE EL TAMBO CAUCA»	
	
TALLER 4. ESCRITURAS DE LA REALIDAD (grupos de discusión)	
Objetivo:	Propiciar el encuentro con la lectura y escritura de textos reales y literarios.
Grupo focal:	2 docentes orientadores del área de Español y Literatura de la Institución Educativa Pueblo Nuevo Ciprés, 10 estudiantes del grado décimo (10º) y 10 estudiantes del grado (11º).
Descripción de la actividad:	<p>a través de un seminario- taller creación literaria, los educandos y docentes que orientan el área de lengua castellana realizan un trabajo de re-escritura sobre sus realidades.</p> <p>1 momento: actividad mermelada de piedra. Lectura en voz alta. Tanto para docentes como para estudiantes. Mientras se construye una gran mermelada con una fruta que se les solicito a los participantes previamente, se realiza la lectura en voz alta del cuento «La casa de Asterión» de Jorge Luis Borges. (todos participan leyendo un fragmento del cuento).</p> <p>2 momento: relacionar el texto con la realidad de la zona. Cada docente y estudiante identifica un tema que halla sido de su interés y realiza un texto en el cual exponga sus impresiones y lo relacione con su realidad.</p> <p>3 momento: diálogo de textos. Los participantes que deseen pueden compartir sus textos y generar impresiones sobre los temas.</p> <p>Conclusiones.</p>
Claudia patricia Joaqui Ortiz, Jeaneth Cristina Orozco Cruz y Sandra Milena Quirá Girón Grupo de investigación línea de Pedagogía Crítica 2014	

Tabla 6. Formato taller No. 4.

Para cada taller se contó con un tiempo de dos horas por semana. Estos, posibilitaron la discusión en torno al reconocimiento y la transformación de las prácticas pedagógicas que se desarrollan en la Institución Educativa Pueblo Nuevo Ciprés.



5.2 Procedimiento

El proceso metodológico de la investigación cualitativa se caracterizó por una relación de diálogo permanente entorno a la enseñanza del maestro de Español y Literatura con los docentes que orientan el área así como con los estudiantes de los grados décimo y once de la Institución Educativa Pueblo Nuevo Ciprés, Municipio de El Tambo Cauca.

La investigación estuvo orientada a través de la perspectiva hermenéutica en la cual se hizo una interpretación sobre las prácticas pedagógicas de los docentes que orientan el área de Español y Literatura en el grado décimo y once, a través de tres momentos organizados de la siguiente manera:

Primer momento, desde una fase diagnóstica atendiendo a las técnicas de investigación cualitativa, se utilizó la observación participante, desde el uso del instrumento investigativo diario de campo, el cual permitió la observación constante desde la etapa diagnóstica hasta el final de la investigación, para observar y analizar las prácticas en el aula de los dos docentes orientadores del área de Español y Literatura, específicamente, teniendo en cuenta cómo enseñan los docentes y cuál es la recepción de los estudiantes con respecto al área de conocimiento.

En el segundo momento, se efectuó una entrevista con preguntas abiertas. Esta actividad se dio en dos fases: en la primera de ellas, tanto los dos docentes como los estudiantes del grado decimo y once, respondieron a dos preguntas que hacían



referencia a las percepciones sobre educación. Una segunda fase consistió en enfatizar e indagar sobre la práctica pedagógica del docente dentro del aula de clase.

Con respecto a un tercer momento, se utilizó como técnica de investigación el trabajo de grupos focales, empleando como instrumento de investigación la realización de 4 talleres organizados así:

Taller 1: Diálogos pedagógicos: tras las huellas de la transformación. El cual fue orientado a los dos docentes del área de Español y Literatura, en cual se reflexionó sobre la praxis de los docentes de la institución en torno a su época de estudiantes y su labor actual como docentes.

Taller 2: El encuentro con la pedagogía desde una visión crítica. Orientado a los dos docentes del área de Español y Literatura, en el cual se reflexionó sobre el reconocimiento político del contexto histórico de la zona con relación a la realidad. El cual se dinamizó a través de dos video “globalización” y “tiempos modernos” de Charles Chaplin, realizando un análisis sobre las dinámicas de la modernidad y las implicaciones frente a la clase obrera desde un proceso de relación entre la realidad mundial y la realidad local.

Taller 3: Lo ético y lo político en el encuentro con la literatura. Orientado a los dos docentes del área de Español y literatura. En el cual se realizó un trabajo crítico para la comprensión de la enseñanza de la literatura desde una postura ética-política, en el cual se identificaron los fragmentos de realidad más relevantes de la zona y se



reflexionaron desde la intertextualidad con el texto literario “Nos han dado la tierra” de Juan Rulfo, del cual se hizo una matriz de reflexión en la cual se comparó la realidad y las situaciones propias del cuento.

Taller 4: Escritura de la realidad. Orientado a los dos docentes del área de Español y Literatura, además de los diez estudiantes del grado décimo y diez del grado once de la Institución en mención. En la cual se propició el encuentro con la lectura y escritura de textos reales. De esta forma, se realizó la actividad denominada “Mermelada de Piedra” en la cual cada participante aportó una fruta para la realización de una mermelada en la cual tanto docentes como estudiantes debían participar leyendo en voz alta un fragmento del texto “La casa de Asterión” de Jorge Luis Borges. Seguidamente, se realizó una reflexión sobre la lectura y su relación con la realidad. Finalmente, los participantes escribieron un texto apreciativo sobre la actividad y atendiendo a la reflexión propuesta durante la sesión.

5.3 Unidad de análisis

La unidad de análisis de la presente investigación se centró en la reflexión de las prácticas pedagógicas de las dos docentes que orientan el área de Español y Literatura en los grados de Educación Básica Secundaria y Media Vocacional, contando específicamente con su influencia en 20 estudiantes de los grados décimo (10°) y once (11°) de la Institución Educativa Pueblo Nuevo Ciprés, municipio de El Tambo Cauca.



5.4 Unidad de trabajo:

La investigación, tuvo la participación de 22 personas las cuales estuvieron distribuidas de la siguiente manera: 2 docentes orientadores del área de Lengua Castellana y Literatura en los grados de Educación Media Vocacional; 20 estudiantes del grado décimo, sus edades oscilan entre los 14 y 16 años; 10 estudiantes del grado once con edades entre los 15 y 18 años. Todos los participantes pertenecen a la Institución Educativa Pueblo Nuevo Ciprés en el Municipio de El Tambo - Cauca. Los estudiantes fueron seleccionados para participar de esta investigación gracias a la trayectoria que tienen en la institución; además de vivir la experiencia del cambio constante de los docentes del área de Español y Literatura durante los años lectivos 2010, 2011 y 2012.

En este sentido, la relación de los docentes se puede apreciar a través del siguiente cuadro, en el cual se reseña el sexo, la edad, los grados que orienta en la institución educativa.

RELACIÓN DOCENTES DEL ÁREA DE ESPAÑOL Y LITERATURA DE EDUCACIÓN BÁSICA SECUNDARIA Y MEDIA VOCACIONAL DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PUEBLO NUEVO CIPRÉS, MUNICIPIO DE EL TAMBO CAUCA, AÑO LECTIVO 2014				
DOCENTE	SEXO (F/M)	EDAD	GRADOS A CARGO	NIVEL DE FORMACIÓN PROFESIONAL
1	F	31	Sexto (6°), Séptimo (7°) y Once (11°)	Licenciada en Español y Literatura
2	F	30	Octavo (8°), Noveno (9°) y Décimo (10°)	Licenciada en Español y Literatura

Tabla 7. Relación de docentes del área de Español y Literatura en la I.E Pueblo Nuevo Ciprés.



De acuerdo a la anterior tabla de relación de docentes se puede apreciar que las personas encargadas de orientar el área de Español y Literatura en la Institución corresponden al género femenino y sus edades se encuentran entre los 30 y 31 años. En cuanto al nivel de formación profesional ambas docentes tienen estudios universitarios como licenciadas en Español y Literatura.

Por otra parte, en los siguientes cuadros se reseña el sexo, edad y procedencia de los 20 estudiantes pertenecientes a los grados décimo (10°) y once (11°) de la institución educativa.

RELACIÓN ESTUDIANTES DE GRADO DÉCIMO (10°) DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PUEBLO NUEVO CIPRÉS, MUNICIPIO DE EL TAMBO CAUCA, AÑO LECTIVO 2014			
ESTUDIANTE	SEXO (F/M)	EDAD	LUGAR DE PROCEDENCIA
1	M	16	Vereda La Banda
2	F	15	Vereda La Banda
3	M	16	Vereda Ciprés Pueblo Nuevo
4	M	17	Vereda Ciprés Pueblo Nuevo
5	F	15	Vereda El Cabuyal
6	F	15	Vereda El Cabuyal
7	F	15	Vereda El Cabuyal
8	F	15	Vereda El Cabuyal
9	M	17	Vereda La Banda
10	F	16	Vereda Quilcacé

Tabla 8. Relación de estudiantes del grado décimo de la I.E Pueblo Nuevo Ciprés.



Con relación al grado décimo, se puede observar que en su mayoría los estudiantes son de género femenino 6 mujeres y sólo 4 corresponden al género masculino. De igual forma, las edades se encuentran entre los 16 y 17 años de edad. Los estudiantes que se encuentran entre los 15 años (5 mujeres). Entre los 16 años de edad son (2 hombres y 1 mujer) y entre los 17 años (2 hombres).

RELACIÓN ESTUDIANTES DE GRADO ONCE (11°) DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PUEBLO NUEVO CIPRÉS, MUNICIPIO DE EL TAMBO CAUCA, AÑO LECTIVO 2014			
ESTUDIANTE	SEXO (F/M)	EDAD	LUGAR DE PROCEDENCIA
1	F	17	Vereda Ciprés Pueblo Nuevo
2	F	17	Vereda Ciprés Pueblo Nuevo
3	F	17	Vereda Ciprés Pueblo Nuevo
4	M	18	Vereda El Cabuyal
5	F	17	Vereda El Cabuyal
6	M	17	Vereda El Cabuyal
7	F	16	Vereda Ciprés Pueblo Nuevo
8	M	17	Vereda El Cabuyal
9	F	17	Vereda Ciprés Pueblo Nuevo
10	F	16	Vereda Ciprés Pueblo Nuevo

Tabla 9. Relación de estudiantes del grado once de la I.E Pueblo Nuevo Ciprés.

Con relación al grado once, se puede observar que en su mayoría los estudiantes son de género femenino 7 mujeres y sólo 3 corresponden al género masculino. Así pues, las edades se encuentran entre los 16 y 18 años de edad. Los estudiantes que se encuentran entre los 16 años (2 mujeres). Entre los 17 años de edad son (5 mujeres y 2 hombre) y un hombre corresponde al edad de 18 años.



6. Resultados

En este apartado, presentamos los resultados que dan cuenta del objetivo de investigación, en el cual relacionamos tres aspectos que muestran la praxis del docente en la reivindicación del sujeto escolar y de su entorno: aportes de la literatura en una dimensión ética-política; De la intertextualidad a la crítica: Todo un "Mundo" de percepciones de la formación del sujeto en la diversidad; Un mundo diverso en la intertextualidad; Sobre el maestro y la praxis que construye pensamiento crítico en la escuela

Los cuatro capítulos nombrados anteriormente nos ayudaron a conocer la praxis de las docentes orientadoras del área de Español y Literatura, así como la realidad social, intelectual y cultural de los estudiantes del grado décimo y once de la Institución Educativa Pueblo Nuevo Ciprés, Municipio de El Tambo Cauca, año lectivo 2014.

6.1 Aportes de la Literatura en una Dimensión Ética-Política

Uno de los más grandes problemas del mundo contemporáneo latinoamericano, en particular en nuestro contexto regional caucano, es el poco desarrollo del pensamiento complejo y crítico, resultado de unas determinantes de carácter económico, político y social, que hacen que no se den las condiciones necesarias para el mismo y se evidencie una gran asimetría social. En la actualidad, en nuestros contextos, la opresión sistemáticamente permea todos espacios sociales contribuyendo a la



construcción de sujetos culturalmente híbridos y protagonistas “del tercer mundo”. Así como desarraigo cultural.

A esta lucha constante nuestros pueblos hacen frente a la opresión, siendo la educación una de las alternativas que reafirman un sentido de comunidad porque es allí donde los intereses están enmarcados en la construcción colectiva del mundo y no en el beneficio de unos y la opresión de otros. Sin embargo, es de vital importancia que se emplee todo el esfuerzo posible para que la escuela asuma realmente su papel político, y que desde el fomento de la lectura y la escritura crítica se desarrolle la constitución integral del individuo y también el progreso de su sociedad.

Los derechos humanos, la democracia, la libertad de acción y pensamiento, el respeto a la diferencia, la diversidad y la justicia, sólo son posibles en sociedades en donde los individuos han desarrollado la autonomía, y esta sólo se puede lograr cuando el individuo se ha “atrevido a pensar por sí mismo, y a ponerse en el lugar del otro”, como bien lo dijo Kant.

El conocimiento está desligado en cuanto a los cambios sociales, económicos y políticos vividos a nivel mundial. En el contexto escolar, las diferentes áreas del conocimiento se tornan rutinarias, descontextualizadas, fragmentarias y repetitivas y aún desvinculan los saberes populares al no aparecer inscritos en el modelo político actual, siendo ésta una forma de deshumanización. Así pues, una verdadera propuesta pedagógica transformadora, sería aquella que capte los intereses particulares de los



sujetos escolares, inscrita en el reconocimiento de la diversidad de contextos y a su vez que haga réplica en las diversas realidades.

Asumir esta titánica labor de reivindicación social desde la escuela es un ejercicio que obliga a la transformación de las gramáticas de representación del mundo y de todos los que interactuamos en ella. Lo que conlleva a un proceso de comprensión del entorno, reconocimiento y apropiación de su cultura en diferentes contextos. Esto se puede lograr desde todas las áreas que se orientan en la escuela, sin embargo, desde la literatura se adquiere la constitución polifónica en la que las voces reflejan, cual espejo, el entorno y lo transforma en escenarios de ficción y en significaciones de pensamiento. De ahí la gran importancia de saber leer, escribir, comprender y expresar lo que se piensa. Este es uno de los mejores medios para que el sujeto aprecie su individualidad y heterogeneidad, convirtiéndose en el protagonista y coautor de su reivindicación social.

La literatura en todos sus géneros, como la tragedia, la comedia, el ensayo, la historia, la biografía, la lírica y la fantasía, entre otros, siempre ha logrado representar realidades y contextos socioculturales. Es por medio de ella que se habla de realidades inmersas en problemáticas sociales y multiculturales. Algunas de sus representaciones son idealizadas, otras, sin embargo, se constituyen en voces que reflejan realidades próximas y distantes. Los escenarios de ficción son significaciones de pensamiento y por ello es tan importante ser considerada en el momento de pretender establecer un aporte significativo sobre la praxis en la escuela en cuanto a la enseñanza de la



literatura desde los postulados de la pedagogía crítica para la reivindicación del sujeto en la escuela caucana.

Es desde nuestros contextos locales, como es el municipio de El Tambo Cauca, Zona Sur Afrodescendiente, desde donde se pretende hacer una reflexión sobre el aporte de la literatura al proceso de su reivindicación en la escuela. Claro está, teniendo un firme compromiso ético, estético y político con los diversos contextos sociales que confluyen en la inmensidad de la geografía de nuestro territorio. Pues desde el devenir histórico se devela la construcción de los sujetos de nuestro entorno, además, de la crítica a la escuela a partir de la experiencia caucana y fundamentalmente al compromiso social del maestro desde su praxis.

En las dinámicas escolares los docentes son quienes tienen la misión de enseñar a leer, escribir y desarrollar pensamiento autónomo y crítico, deben asumir una postura política participativa que no siga contribuyendo a la vulnerabilidad y desarraigo cultural, para que logren trascender lo anecdótico del arte y llevar a una catarsis estética pero también ética política. La literatura representa las realidades por medio de un lenguaje altamente simbólico y figurado; también hay que entenderla en sus múltiples formas y sentidos. Hay que permitir la comunicación entre el tiempo y el espacio con ideas quizá mejor expresadas que las nuestras pero comprometidas con el pregón de rebeldía y la búsqueda de conciencia. Lo anterior nos puede dar una primera imagen de lo que es la escritura: un compromiso vital.



Entendiendo el alcance expresivo de la literatura como manifestación vital, podemos comprender cómo en las dinámicas sociales y culturales de la escuela hay que involucrar una enseñanza ética y política sobre los contenidos programáticos. Desde esta perspectiva proponemos un estudio sobre literatura en las aulas, en donde se pueda comprender el desarrollo integral y óptimo de un individuo porque es claro el compromiso con las angustias del hombre latinoamericano. Así pues, se evidencia la importancia de una praxis crítica para la transformación de los sujetos a través de la educación.

Sin embargo, con preocupación vemos que en los estudiantes hay muy poco gusto por leer y escribir, porque se lo considera como un acto superficial, en el que no se compromete la totalidad de la vida de quien lo hace. También observamos que aquello que leen, cuando lo hacen, son libros que no responden al reconocimiento de su contexto. Esto se constituye en un factor trascendente, en la medida que no se aprecia una evolución intelectual que construye toda una visión del mundo.

Es por esto que al formar lectores y escritores críticos, estamos formando ciudadanos autónomos, que tienen la capacidad de, como dijo Kant, ponerse en el lugar de otra persona. La autonomía es la capacidad de determinarse a sí mismo, en una relación abierta, libre y crítica con los demás.

Éste ejercicio de pensamiento nos permite cuestionarnos sobre qué tan política es la literatura como tanto literaria la política. Asumir dicha relación nos lleva a la interpretación de sus lenguajes en la coexistencia de significados y en el acto político



leer el mundo y reescribirlo, asunto que se plantea mucho más allá del plano meramente retórico. Es importante establecer que así como se busca fomentar desde la escuela sujetos críticos, ya han existido visiones de mundo de sujetos afrocolombianos que tuvieron la capacidad de pensar por sí mismos realizando un auténtico acto político. Tal es el caso de Manuel Zapata Olivella, Calendario Obeso y Helcías Martán Góngora.

En el caso de Manuel Zapata Olivella, denominado “El Caminante de la literatura y de la historia”, encontramos una pugna por la identificación y dignidad de los pueblos del tercer mundo. Éste médico y escritor, encontró en la literatura un medio para pregonar su rebeldía y plantear la búsqueda de una conciencia. Este poeta de temáticas locales, que alcanzó a dimensiones universales, es un comprometido con los afanes esenciales del hombre latinoamericano, capaz de sacrificar su arte literario pero no su compromiso social. El tema principal de la narrativa de Zapata Olivella es la historia y la cultura de los habitantes del Caribe colombiano, en especial la vivencia de los negros e indígenas. Su obra cumbre es la novela Changó, el Gran Putas (1983), es obra épica afroamericana. Otras obras importantes: Tierra mojada (1947), La calle 10 (1960), Detrás del rostro (1963), Chambacú, corral de negros (1963), En Chimá nace un santo (1964), e Historia de un Joven Negro (1983)

Otro protagonista activo de la transformación y reconocimiento de la lucha afroamericana, es el joven letrado afrocolombiano Calendario Obeso. Este poeta, novelista, dramaturgo y catedrático colombiano, a pesar de vivir en precarias condiciones, lanzó su voz y la convirtió en proclama de tonos universales. Obeso logró



desarrollar una obra y estilo literario propios, ya que por medio del lenguaje dialectal de los campesinos de las riberas del río Magdalena nos deja ver su compromiso vital con su entorno. Su escritura potencia el conocimiento y universo de los bogas negros, mulatos. Su "Canción der boga ausente" es un gran aporte de la poesía negra al mundo de las letras porque le da un nuevo valor a lo popular, proponiendo luchar contra la exclusión, marginación y pobreza de la raza negra en el siglo XIX. También encontramos a La familia Pygmalión (1871), Lecturas para ti (1878), Secundino el Zapatero (1880), Lucha de la vida (1882) y traducciones de poesías de Goethe y Jonathan Lawrence.

Desde los contextos regionales caucanos, nace en Guapi Helcías Martán Góngora, el Poeta del Mar, abogado de profesión, académico y político caucano. Logra cantar su peregrinar por Colombia y por el mundo convirtiéndose en un "pescador sin red ni barco". Sus letras han sido traducidas a un gran número de lenguas y siempre será recordado por ser la pluma del Himno de Santiago de Cali y porque muchos compositores han musicalizado con acordes sus versos.

En Manuel Zapata Olivella, Calendario Obeso y Helcías Martán Góngora, encontramos que el acto literario adquiere un trascendente papel político, porque establecieron un papel activo dándole sentido al entorno y a transformarlo. Leer se constituye en construir una interpretación y visión del mundo. En éstos poetas afroamericanos vemos cómo se evidencia un espíritu abierto y crítico, capaz de analizar su contexto de negritudes desde muchas perspectivas, y siempre con la conciencia que el



conocimiento es un proceso arduo y lento, que se da poco a poco, y que siempre está en una continua transformación.

Desde la literatura, se puede fomentar el pensamiento crítico en el individuo y su participación activa en la sociedad. Sin embargo, si no hay un desarrollo de un pensamiento complejo y crítico en el sujeto, se impedirá el fomento de una actitud propositiva en la vida social y política del individuo.

En los actuales currículos de los PEI de los colegios de Colombia, hay que tener en cuenta la diferencia y las capacidades propias de cada estudiante, evitando la homogeneización en la enseñanza, Si bien es cierto, en un nivel básico, hay conocimientos que deben ser propios de un estado de desarrollo, es aún más cierto que al fomentar y estimular los talentos propios de cada individuo, se logra una educación en la que se afirma y valora la diferencia.

Desde lo anterior, es muy importante que en los colegios se logre un verdadero encuentro interdisciplinar de todas las áreas, para que se pueda suplir la carencia de una educación en la que no se intenta identificar las aptitudes propias de los jóvenes. Una educación transdisciplinar quiere decir que no hay un área de conocimiento que sea más importante que otra, y que además las áreas no funcionan solas, sino en mutua relación, de forma que no se creen “islas” de conocimiento, sino espacios de análisis sobre cómo integrar y vincular los diferentes conocimientos. El sentido de esa integración y vinculación debe ser el que el desarrollo integral quiere decir: poder desarrollar las propias capacidades, para que al momento que un individuo se integre a



la sociedad pueda, como diría Platón, aquello que le corresponde, en el sentido de aquello que le es propio.

6.2 De la Intertextualidad a la Crítica: Todo un “Mundo” de Percepciones de la Formación del Sujeto en la Diversidad

"Se trabaja con imaginación, intuición y una verdad aparente; cuando esto se consigue, entonces se logra la historia que uno quiere dar a conocer. Creo que eso es, en principio, la base de todo cuento, de toda historia que se quiere contar". Juan Rulfo

La literatura se constituye en la posibilidad de crear mundos imaginarios que resultan de la experiencia humana en conjunto con la apuesta estética de la obra creadora. Las diversas realidades son categorías relevantes en la construcción de narrativas e imaginarios culturales que inscriben a las diferentes sociedades dentro del mundo. Así pues, la comprensión del fenómeno estético literario, da cabida al mundo de las intersubjetividades en la búsqueda de la comprensión y transformación de realidades que subyacen en los diversos contextos.

Si bien, atendiendo al compromiso ético-estético de nuestra literatura latinoamericana, es relevante mencionar que, antes del siglo XVI periodo de la invasión latente de occidente en nuestros territorios, la literatura prehispánica fue un evento sagrado para nuestras culturas aborígenes, pues a través de está, la percepción del mundo americano en cuanto a la oralidad, el pensamiento, las creencias y demás aspectos



esenciales de la cultura, contribuyeron a la construcción de un mundo armónico en cuanto a la estética natural del territorio y el sujeto que enmarcaron otra perspectiva de concebir el mundo muy distinta al pensamiento eurocéntrico que reinó en la conquista y colonia de nuestros territorios bastos en diversidad, humana, naturaleza, territorio y cultura, entre otros aspectos.

Así pues, la evidente colonialización del saber en sus múltiples dimensiones generadas por la intervención de occidente dentro de nuestros territorios han generado la invisibilización del “otro”, que en términos históricos fue determinado como el indio o “bárbaro”, situación que empezó a desconocer la presencia de los “otros” y homogenizó toda posibilidad de encuentro con la diversidad. Enrique Dussel en el texto “1492 El Encubrimiento del Otro” (1994) menciona que: *“Los pueblos y etnias indígenas americanas no entran en la historia mundial como contexto del descubrimiento de América -que es el momento en el que los programas vigentes de historia en bachilleratos y universidades hablan por primera vez del indio (junto a las islas, palmeras, animales exóticos... habían igualmente indios en las playas que Colón descubre)-. Debe encontrarse racional e históricamente su lugar en la historia”*. (p. 86)

De esta forma, se evidencia la necesidad histórica de reconocer en el “otro” aquel sujeto que constituye la base fundamental de nuestra identidad como sujetos americanos; la crítica es fuerte hacia la percepción escolar, pues la escuela carece del compromiso ético-político en la construcción de una identidad cultural que permita reconocernos todos y todas como seres diversos con un pasado diverso que evidentemente no inicia desde el mundo americano colonizado, sino que ha sido



invisibilizado por fines políticos que apuntan a percibir la diversidad desde una negatividad que asume al “otro” desde su invisibilidad porque no representa valor, es así, como el valor del sujeto está determinado por su condición de objeto de cambio establecido a través de una política económica colonial, en la cual el sujeto no es más que la cosificación humana.

En orden de ideas, desde la escuela, las prácticas educativas en el aula estandarizadas no sólo segregan los sujetos sino sus saberes particulares. El maestro en la dinámica del cumplimiento de los estándares y lineamientos curriculares impuestos por el MEN se convierte en un objeto más de la reproducción de contenidos que resultan innecesarios para las comunidades existentes en un mundo tan diverso y a las cuales sólo se les da cuenta de realidades abstractas.

En términos metafóricos podríamos decir que el MEN desde una significación del lenguaje, desde la lengua propia de la globalización significa HOMBRE, y representaría la imagen del PADRE, en el cual está inscrito el principio de VERDAD y al parecer universal sobre los conocimientos. Colombia ha sido históricamente una nación machista e imponente por la figura del PADRE, la cual se puede evidenciar en la mayoría de creaciones literarias latinoamericanas; coartador de libertades, invisibilizador de la mujer en el NO reconocimiento de la misma; atendiendo a nuestro campo de interés desde la relación literatura-educación, los padres de las historias literarias latinoamericanas del siglo XIX y XX la figura masculina es figura de la dictadura, del poder inscrito en novelas como María de Jorge Isaacs, El Otoño del Patriarca de Gabriel García Márquez, entre otras. Entonces el MEN “dicta” sus



reglamentos para el abordaje de la enseñanza, una enseñanza cuyo interés se reduce a la política económica del modelo neoliberal que rige el mundo y la cual cada vez más indica la ruta hacia estandarizar al sujeto y convertirlo en el perfecto objeto servil del mercantilismo incapaz de reaccionar frente a su propia realidad, además, de no permitirle ser gestor de la transformación de su contexto de realidad.

Por consiguiente, se hace necesario entonces, romper ese vínculo y empezar a construir la propia percepción del mundo, desligarse del PADRE es el reto más grande de nuestra educación, atender no a las necesidades impuestas por la política mercantilista vigente, sino por una política crítica del reconocimiento del sujeto como diverso en todas sus dimensiones.

En la Institución Educativa Pueblo Nuevo Ciprés, Municipio de El Tambo Cauca, desde una perspectiva hermenéutica y atiendo a una primera reflexión de nuestro objeto de estudio observamos las clases orientadas por el docente de Español y literatura en los grados décimo y once. De las cuales con respecto al interés por parte de los estudiantes encontramos lo siguiente:



Tabla 10. Gráfico de interés de los estudiantes de grado décimo con relación a las clases de Español y Literatura.

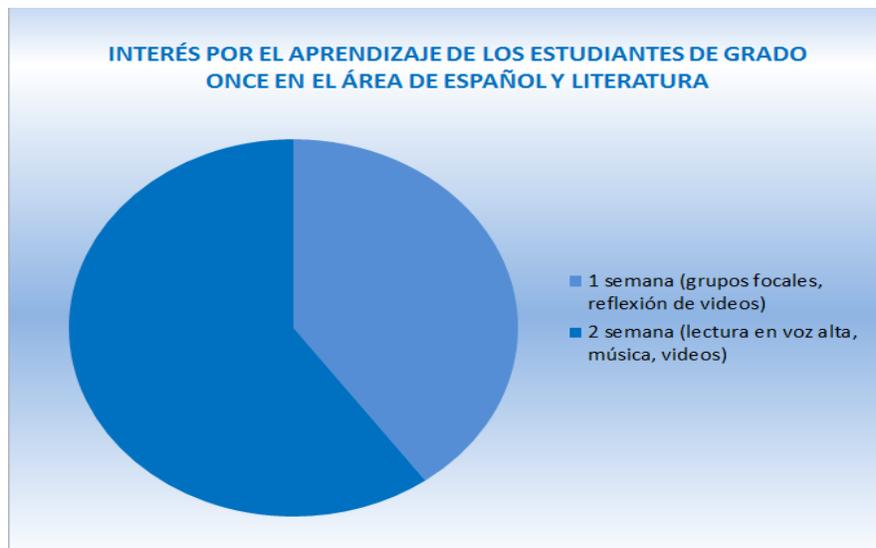


Tabla 11. Gráfico de interés de los estudiantes de grado décimo con relación a las clases de Español y Literatura.

De esta manera, se pudo observar que la práctica pedagógica de la docente del grado décimo en la primera semana no causó interés dentro de los estudiantes, pues se limitó a los dictados y transcripción de textos escritos que impidieron la posibilidad de dialogar sobre las temáticas propuestas para la clase. Además, su discurso en el aula resultó



coercitivo en la medida en que empleó consignas negativas con los educandos que no estaban de acuerdo con la dinámica de la clase. *“...se sentó y sacó el cuaderno que se atrasa sino se sale”*; *“...vea escuche que habla más que caja e pollos, copie que no repito...”*. La respuesta de los estudiantes fue negativa de igual manera, *“...nooo profe que jartera esa copiadera me duele la mano”*. *“...que pereza...que se acabe la hora rápido...”*. Mientras que, el nivel de atención e interés en la semana dos fue más satisfactorio que en la primera, en la medida en que se realizó una actividad audiovisual, en la cual la docente proyectó la película los coristas y los estudiantes en su gran mayoría estuvieron atentos frente al film. Sin embargo, la actividad quedó inconclusa y no se estableció reflexión sobre el tema propuesto.

Con respecto al grupo once, durante la primera semana se percibió un alto grado de interés por el área de Español y Literatura. La docente inicia su clase saludando a uno por uno de los educandos y preguntándoles por la noticia más impresionante del día. Continúa su labor presentando un video en torno al racismo y genera grupos focales para la reflexión del tema.

Al respecto menciona: *“...alguna vez se han sentido discriminados...”*. *“...ustedes no sólo son el futuro de nuestro país sino el presente por eso son importantes y deben luchar por sus ideales...”*. A lo cual los estudiantes mencionan durante la clase, *“...profe el racismo lo vivimos todos aquí en el campo pero la ciudad también...”*; *“...profe yo hice una copla a mis amigos les quiero decir, que a nadie en el mundo debemos excluir, todos somos una sola nación, que portamos en el alma con una gran ilusión...”*. *“Si nos gustó la clase profe, gracias”*.



En la segunda semana los estudiantes demostraron gran interés por la clase, pues la docente trabajó un ejercicio de voz alta con cuentos cortos de los cuales participaron todos los estudiantes del grado, además enlazó la actividad con un video a fin a la temática y una letra de una canción, que abrió el espacio para que los grupos focales opinaran sobre el tema. Se estableció un diálogo entre los grupos y la docente.

En un segundo momento, desde la construcción de sentidos, a través de una entrevista les preguntamos a los estudiantes ¿qué significaba para ellos la educación? : *“para mí la educación es aprenderse todo lo que enseñan y ganar el ICFES...”*. (Estudiante grado 10°). *“la educación es aprender todo lo de los libros que dice el profesor, hacer caso y no molestar en clase”*. (Estudiante grado 10°). *“la educación es cumplir con lo que dice el manual de convivencia del colegio...”*. (Personero estudiantil grado 11°).

Las anteriores percepciones sobre la educación evidentemente excluyen la posibilidad de comprender la dinámica del mundo desde el devenir histórico, la política económica del mundo globalizado, al inequidad y la falta de oportunidades entre otros aspectos. Es problemático entonces, que los educandos aún creen en la convicción de la norma, aquella que señala, castiga reprime y no les permite “ser” ni mucho menos “re-construirse como otros sujetos”. El carácter de ciudadanía de la educación cada vez más se invisibiliza y los educandos sólo comprenden el carácter instructivo de la educación y no el carácter crítico que dé cuenta de las diversas realidades del sujeto, sino de una abstracción de la realidad.



Otras percepciones sobre la educación desde la visión de los estudiantes de Institución Educativa fueron las siguientes: *“la educación para mí es comprender mi realidad...”*. (Estudiante grado 11°). *“la educación para mí es aprender sobre el mundo...”* (Estudiante grado 11°). *“para mí la educación es luchar por nuestras comunidades”*. (Estudiante grado 11°). Si bien, existen otras perspectivas que se convierten en la esperanza de la transformación en los diversos contextos, otros estudiantes desde su mundo axiológico nos demuestran desde sus saberes que su concepción de la educación trasciende el *“ba, be, bi, bo, bu...”* en términos de Freire para designar lo que realmente se aleja de la concepción de educación. *“Mi visión de la alfabetización va más allá del ba, be, bi, bo, bu. Porque implica una comprensión crítica de la realidad social, política y económica en la que está el alfabetizado”*. (Freire, 1970)

Ahora bien, los maestros que orientan el área de Español y Literatura en los grados de décimo y once frente a la misma reflexión de los estudiantes también construyeron su propio concepto sobre la educación: *“la educación es el acto por el cual se enseña a los individuos sobre los contenidos estipulados por el Ministerio de Educación Nacional”* (docente grado décimo). *“la educación es el derecho que tienen todos los seres humanos a enseñar y aprender con un alto grado de compromiso y respeto por las diversas sociedades desde los contenidos en las diferentes áreas del conocimiento”* (docente grado once).

Desde estas perspectivas, podemos apreciar que uno de los docentes aún está sujeto a la norma. Sus prácticas educativas están totalmente manipuladas por los estándares implementados por el Estado desde el MEN, situación que evidencia una concepción de



la educación desde el acto de enseñar e instruir a los sujetos dentro de las sociedades, bajo estas concepciones el concepto de diversidad se desvanece porque su formación es homogenizante.

Paulo Freire (2005) al respecto menciona que: *“En la visión “bancaria” de la educación, el “saber”, el conocimiento, es una donación de aquellos que se juzgan sabios a los que se juzgan ignorantes. Donación que se basa en una de las manifestaciones instrumentales de la ideología de la opresión: la absolutización de la ignorancia, que constituye lo que llamamos alienación de la ignorancia, según la cual ésta se encuentra siempre en el otro... El educador que aliena la ignorancia, se mantiene en posiciones fijas, invariables. Será siempre el que sabe en tanto los educandos serán siempre los que no sabe. La rigidez de estas posiciones niega a la educación y al conocimiento como procesos de búsqueda”.* (p. 79)

En otras palabras, desde una postura bancaria de la educación, el sujeto es simplemente un objeto preso en la información, la memorización y la transcripción de la misma que le impide la posibilidad de dialogar con el mundo desde un espacio significativo. Al maestro se le hace difícil rupturar la etiqueta de su formación mediada por el carácter de historicidad occidental, está imposibilitado de dialogar sobre su subjetividad porque le parece más sencillo no salir de la zona de confort que lo hace “culpable” de la repetición de conceptos ajenos a nuestras realidades. Su sentido ético no está dispuesto al cambio, su postura es alienable ante la política opresora y su desesperanza del mundo es la memoria que queda perpleja ante la figura del “otro”; ese sujeto que llega al ámbito escolar con expectativas de compartir y transformar su



experiencia humana y la cual se niega como se niega el sujeto mismo en la imposibilidad de expresar desde su particularidad del lenguaje sus ideales frente a la realidad del contexto.

Así pues, en La Institución Educativa Pueblo Nuevo, en su mayoría, las prácticas educativas aún no reconocen el carácter diverso del contexto de realidad. Día a día, nos enfrentamos a la “inserción” de sujetos de diversas zonas de la región, en la cual confluyen el campesino, el negro, el mestizo, entre otros, que buscan refugio en la escuela como posibilidad y esperanza de formación. Sin embargo, la etiqueta y la estigmatización por su condición de “víctimas” frente al sistema-mundo; cada vez más evidencia la negación a uno de los derechos más importantes del ser humano que es su “EDUCACIÓN”, pero no cualquier educación, aclaramos, es la educación capaz de reconocer en el “otro” un actor fundamental en la construcción de conocimiento, aquella que no excluye ni discrimina por las condiciones físicas, sociales, políticas o económicas del sujeto. Aquella que contribuye a re-pensar la sociedad y a construir posibilidades que garanticen mejores condiciones sociales para los sujetos, con principios de equidad, participación y negación absoluta de la individualidad que caracteriza al hombre contemporáneo.

Sin embargo, no podemos desconocer la concepción sobre educación que tiene la docente del grado once, interesante al plantear “la igualdad de derechos en el acto de enseñar y aprender desde el compromiso y respeto...”, situación que permite observar una actitud más humana y equitativa frente a su forma de percibir la educación desde el contexto social en el cual está situada su labor pedagógica.



En esta dinámica, dialogamos con los educandos en miras de interpretar su concepción sobre ¿Cuál es la percepción que tienen sobre la enseñanza del Español y Literatura?

Al respecto mencionaron: *“la profesora de español es la que enseña, dicta, llama a lista, y nos hace aprendernos todo lo de los libros para ganar el año”*. (Estudiante grado 10°). *“la profesora de español es rara porque llega a hablar sobre las noticias, y los problemas del país y no nos enseña nada”*. (Estudiante grado 11°). *“es aburrida la enseñanza de español porque escribimos mucho resumen”*. (Estudiante grado 10). *“la enseñanza de español es hartísima solo nos ponen a leer esos poemas viejos que uno no entiende y a escribir resumen”*. (Estudiante grado 10°)

Si bien, se puede apreciar que la construcción sobre la enseñanza del área de Español y Literatura está ligada directamente al maestro del cual los educandos presentan una idea básicamente de un individuo que transmite conocimientos. Sin embargo, el carácter de diálogo de los saberes no está inscrito dentro de su visión, es evidente que el concepto de maestro dentro de una concepción de la educación bancaria está latente en el pensamiento del educando, pues este percibe al educador como su adiestrador de contenidos como lo expresa uno de los educandos “enseña para no perder el año”, porque hay temor de no aprobar, de ser “evaluados” y los castigos que esta situación trae consigo.

Otros educandos perciben la enseñanza del Español y Literatura desde otra postura:



“para mi maestra es mi profe de Español e Inglés porque en las clases no nos dicta de libros sino que charlamos sobre temas actuales y nos pone a reflexionar”. (Estudiante grado 11°). “la profe de español nos lleva pa’ la cancha y nos saca de ese colegio y allá leemos noticias del país sobre la violencia y cosas buenas y empezamos a charlar sobre todo eso allá nadie molesta porque esas clases son bacanas...”. (Estudiante grado 11°). “la profe de español es una persona comprensiva, amorosa, tolerante, que nos enseña cosas para la vida y nos pone a reflexionar y sobre todo siempre nos escucha y nos enseña hacer cartas de petición para cuando se nos ofrezca”. (Estudiante grado 11°). “La materia de español es la mejor porque la profe nos cuenta mucho sobre lo que pasa en el país y el mundo, uno no sabe si está en sociales, historia o español pero es bacano porque nos pone a pensar sobre todo lo que pasa”. (Estudiante grado 11°)

Particularmente, podemos observar que existen diversas posturas frente a la enseñanza del Español y la Literatura, desde esta última, es claro que para algunos educandos el concepto de enseñanza y por supuesto del maestro, está inmerso dentro de la realidad, es decir, un sujeto al servicio de la comunidad capaz de reflexionar y poner en reflexión y crisis a sus educandos a través de una praxis debeladora de las realidades y contextos que se confluyen en el entorno escolar.

Por este recorrido histórico sobre la literatura con relación a los procesos de enseñanza y la función primordial de la educación crítica desde la necesidad de una praxis liberadora en el aula, se inicia la reflexión sobre la necesidad desde el campo de acción mencionado, de ejercer una praxis que contribuya a la reivindicación de los sujetos, en este caso desde el contexto escolar de la Institución Educativa Pueblo Nuevo Ciprés,



espacio en el cual confluyen diversidad de grupos étnicos de la extensa geografía del municipio de El Tambo Cauca.

La escuela, debe constituirse en la posibilidad de creación de sentidos tanto para el educando como para el maestro, pues en palabras de William Ospina “la escuela es el mundo”, es el lugar de socialización de ideas producto de la experiencia humana, pues es la praxis la que constituye la experiencia del sujeto.

Para abordar la praxis crítica es necesario hablar de “transformación”, pues en palabras de Eduardo Galeano los sujetos “Al fin y al cabo, somos lo que hacemos para cambiar lo que somos”. Estamos llamados al cambio, basta tener clara una conciencia crítica desde el reconocimiento de nosotros, ciertamente, situarnos en el mundo implica tener una mirada histórica de nuestras realidades, la mirada desde la otra óptica de los contextos, aquella mirada que ruptora la construcción cultural que occidente creó para nosotros, en la cual no somos reconocidos como sujetos y nos convertimos en la negación de esa otredad que representan los demás miembros de mi comunidad.

En este sentido, como posibilidad de iniciar la reflexión sobre la praxis del maestro, en la Institución Educativa Pueblo Nuevo Ciprés, a través de un segundo momento, se realizó una entrevista dirigida a los dos docentes encargados de orientar el área de Español y Literatura en los grados de décimo y once. Desde los siguientes interrogantes. ¿Cómo ha sido su práctica como docente? Y ¿cuáles son sus aportes para la educación desde su práctica como docente de Español y Literatura? Frente a estos interrogantes, la docente del grado décimo respondió:



“mi práctica como docente es muy significativa porque tengo un gran manejo de la disciplina, además, cumplimos con lo estipulado con el Ministerio de Educación Nacional, los estudiantes tienen que entender que los docentes no somos sus amigos porque sino viven molestando en las clases, sobre todo estos afro que son tan gritones toca tenerlos al margen sino perdemos el año, hay que disciplinarlos y ponerles bastante trabajo para que no tengan ni un minuto para molestar en las clases porque hablan como cotorras...”. “Mi aporte es la formación de estudiantes con buenos procesos de lecto-escritura pues leemos bastantes textos y damos cuenta de los temas, además, formamos para que tengan un buen desempeño en el ICFES a ver si logramos que al menos alguno vaya a la universidad y no se quede jornaleando...”.

De acuerdo a lo anterior, la maestra del grado décimo concibe la lectura y escritura como un proceso que da cuenta de los temas propuestos durante la clase, sin embargo, su práctica se inscribe en la disciplina entendida como la posibilidad de que el estudiante no interrumpa la clase y cumpla con los estándares propuestos para el grado, por lo tanto, podemos evidenciar que falta fortalecer el diálogo con los estudiantes en la construcción de conocimiento, esta práctica se limita a la memorización y el cumplimiento temático, carente de sentidos tanto para la docente como para los estudiantes.

A partir de las anteriores percepciones, podemos evidenciar que el maestro está satisfecho dentro de la mecánica de concebir el conocimiento desde la repetición de discursos de poder carentes de significados para los estudiantes. La percepción que se tiene sobre los educandos niega absolutamente su posibilidad de ser en el mundo. Las



etiquetas existen, las etiquetas niegan la diversidad en un contexto donde confluyen multiplicidad de grupos humanos, emigrantes por la violencia, la pobreza y el desplazamiento de los grupos armados que se empeñan en el destierro de los sujetos imposibilitándolos en la construcción de identidad desde su territorio y obligándolos a vivir en la dinámica del temor, la represión y el silencio, y cuan si fuera poco, la escuela, desde las prácticas del maestro, invisibiliza notablemente aquel sujeto que busca la similitud de un segundo hogar en la escuela, aquella que niega la expresión y no comprende que cada sujeto en el mundo es un texto cuyos significados subyacen en la inmensidad de su pensamiento, historia y memoria que constantemente exigen un reconocimiento desde su diferencia.

Asimismo, la dinámica en el aula está inscrita en la transcripción de conocimientos que en muchas ocasiones está destinada desde los libros guía. El maestro no propicia la reflexión de la realidad a través de la intertextualidad entre el acto de aprehender conocimientos y reflexionar sobre las realidades.

Así pues, a través de la observación en el grado décimo, pudimos registrar que las consignas desde la negatividad y negación de la diversidad se perciben en la medida en que al sujeto se le niega en el aula la posibilidad de “decir su palabra”. “[...] *profe pero es que usted no me deja hablar [...] [...] no moleste que usted habla más que una caja de pollos, siéntese y escriba sino salgase [...]*”, “[...] *profe me puede explicar otra vez [...]*”, “[...] *siéntese y no moleste con J pa’ que no atendió*”. La incomunicación no permite establecer diálogos en la construcción del conocimiento y el reconocimiento de saberes. El maestro se niega a sí mismo la posibilidad de construir en conjunto con el



“otro”, pues su praxis está inmersa además, en los discursos de poder que ejerce en la dinámica de demostrar inconscientemente en el aula quien es el opresor y quien el oprimido.

La repetición de estas prácticas en la escuela conllevan posteriormente a ser replica en los escenarios sociales. El sujeto en la escuela consecutivamente como sujeto social, pasa a perpetuar esta relación de opresor-oprimido que ha introyectado desde sus prácticas sociales en la primera medida en la familia y posteriormente en la escuela. Entonces, el sujeto sin posibilidades críticas negado totalmente desde su participación, excluido y segregado además por la escuela, en su encuentro con la realidad no posee elementos que le permitan legitimar su pensamiento sencillamente porque en la negación de su diversidad no han logrado comprender su cultura.

Van Dijk habla del texto como “todo aquello que significa”. Porque el maestro no ha visto en el educando una posibilidad de un texto humano rico en experiencias saberes propios de los contextos. Porque existe la negación a imaginar un nuevo orden del mundo que posibilite la re-construcción de la identidad y nuestra cultura. Porque desde nuevos imaginarios literarios y reales negamos la negación del otro y afirmamos su reconocimiento desde la experiencia del lenguaje en contexto.

Por otra parte, la docente orientadora del área de Español y Literatura en el grado once, con respecto a su práctica pedagógica y su aporte a la educación mencionó que:



“intentamos comprender diariamente que está práctica pedagógica no es una construcción mía para imponer literatura, ha sido un gran proceso integrarnos como equipo de trabajo, debido a las múltiples diferencias que presentamos cada uno de los ingresamos al salón de clase en grado once para vivir la literatura de una forma más consciente frente a nuestra realidad. Las temáticas ya están dadas pero aquí intentamos generar un espacio de reflexión constante sobre lo que nos gusta y también lo que nos incomoda constantemente sobre la realidad...creo que de eso se trata nuestra práctica, no la mía, porque aquí todos somos importantes...”. “hemos ganado grandes aportes a la educación desde este nuestro pequeño espacio, estamos dialogando nuestra realidad, cada libro, cada video, cada pensamiento nos ha ayudado a entendernos a nosotros mismos como personas capaces de compartir nuestras ideas”.

Desde lo anterior, podemos observar que la docente del grado once percibe la práctica pedagógica como una construcción colectiva mediada en la relación maestro-estudiante, dejando claro que, las relaciones sociales y el diálogo permanente al interior del aula de clases, hacen parte de un proyecto de participación e integración de los actores escolares. La literatura atiendo a sus contenidos programáticos es significativa para el “equipo de trabajo” que representa el grado once (como se han denominado), precisamente por su capacidad reflexiva frente a los contextos de realidad que subyacen en la comunidad. Así pues, el aporte a la educación de la zona se resalta a través del diálogo permanente en la construcción de un sujeto en la escuela más participativo y seguro en la construcción de pensamiento crítico de acerca de su contexto.



Entonces, la práctica pedagógica que se lidera en grado once en la Institución educativa Pueblo Nuevo Ciprés, se constituye en un ejemplo de experiencia formativa entre el maestro y los estudiantes. Pues la afirmación del sujeto a través del diálogo y los consensos, generan al interior del aula, un espacio para la participación y el bienestar de los actores escolares. La docente, hace énfasis en la construcción colectiva de ideas frente a la realidad, pues tiene claro que todos los estudiantes que acuden a este grado hacen parte de un territorio azotado por los conflictos socio-económicos y por supuesto, armados que generan invisibilización de los sujetos, además de cargas emocionales demasiado fuertes que influyen notablemente en sus relaciones interpersonales con los demás.

Por otra parte, se orientó el trabajo de reflexión y análisis sobre las prácticas pedagógicas de las docentes que orientan el área de Español y Literatura a través de la organización de grupos focales desde de la realización de tres talleres, en los cuales como primera fase se dialogó en torno a dos preguntas: ¿cómo fue su experiencia como estudiante? Y ¿cómo es su praxis como docente? Diálogo de saberes, que permitió evidenciar lo siguiente:



TALLER 1. DIÁLOGOS PEDAGÓGICOS: TRAS LAS HUELLAS DE LA TRANSFORMACIÓN (grupos de discusión)			
PREGUNTAS	RESPUESTAS		CONCEPTOS CLAVES
	Docente de Español y Literatura, grado décimo	Docente de Español y Literatura, grado once	
¿Cómo fue su experiencia estudiante?	«muchísima disciplina, además, debíamos transcribir textos y mucha comprensión de lectura identificando ideas principales, secundarias, y estructura de la oración...demasiadas planas de ortografía».	«no podíamos opinar, teníamos que transcribir constantemente textos que memorizábamos para el trabajo oral. Los dictados eran utilizados constantemente. La disciplina era muy rígida entraba la profe de Español y generaba temor...»	Docentes grado 10° y 11° Transcripción textual Dictados Disciplina Discurso del docente
¿Cómo es su praxis como docente?	«La disciplina es muy importante por esta razón, aún la conservo no hago mucha transcripción de textos pero si dictados es la única forma de tener buena ortografía...vemos videos educativos y leemos muchos textos»	«intentamos basar nuestra relación en el diálogo...cuando llegué a la institución los chicos no se hablaban entre ellos, había muchos problemas de convivencia, entonces nos dimos a la tarea de buscar textos, videos, pensamientos, etc que nos permitieran dialogar de los problemas de la comunidad, poco a poco nos dimos cuenta que las problemáticas sociales no existen en nuestro contexto sino en el mundo en general».	Docente grado 10° Disciplina Dictados Textos Docente grado 11° Diálogo Textos Comunidad Problemáticas sociales contexto

Tabla 12. Taller 1. Grupos de discusión. Docentes Institución Educativa Pueblo Nuevo Ciprés.

De lo expuesto en la anterior figura, podemos afirmar que tanto la docente del grado décimo como la docente del grado once, en su experiencia como estudiantes tuvieron una educación memorística regida por la disciplina y el discurso coercitivo del docente, en el cual no logran dimensionar una práctica pedagógica crítica que les permitiera estar en constante relación con la realidad. Sin embargo, es interesante observar que la docente del grado décimo hace réplica de algunos aspectos como la disciplina, la lectura de textos y los dictados, de su experiencia como estudiante y su relación marcada por un discurso autoritario y memorístico por parte de su docente. Mientras que, la docente de grado once, hace énfasis en la necesidad de crear espacios de diálogo permanente con los estudiantes, situación que enmarca una praxis incluyente capaz de develar las realidades de los educandos en relación con el ejercicio literario de manera crítica y significativa.



Entonces, es así dentro de los hallazgos de la investigación que encontramos que algunos docentes en las instituciones educativas como en el caso de la vereda El Ciprés, Pueblo Nuevo localizada en el municipio de El Tambo Cauca. Existen prácticas pedagógicas tradicionales que demuestran una tradición pedagógica que ha afectado notablemente al docente en su ejercicio cotidiano, negándole absolutamente la posibilidad de comprender la diversidad que confluye en el ámbito escolar desde todas sus dimensiones. Los sujetos en la escuela, aún continúan siendo invisibilizados a través de la falta de reconocimiento partiendo desde su subjetividad, pues su pensamiento no es escuchado en la construcción de conocimiento y su diferencia es concebida desde una perspectiva negativa que niega rotundamente su participación en los procesos educativos.

Otro hallazgo lo podemos encontrar, a través de prácticas pedagógicas como las que realiza la docente del grado once, quien se preocupa por propiciar el diálogo permanente entre los estudiantes, las problemáticas sociales, el contexto y la comunidad, son algunos de los temas como dice llamarlos “episodios de la realidad”, que potencian el abordaje de la literatura dentro del aula de clase. Los estudiantes se tornan más receptivos frente a estas clases pues como quedó registrado en el diario de campo, se sienten “...en un documental sobre la propia vida...que bacano” (estudiante grado once). Situación que potencia en ellos la posibilidad de participar del proceso educativo desde la lectura y escritura de su contexto con alto grado de conciencia frente a la realidad.



En otro momento, a través del trabajo de grupos de discusión y la realización de un taller referente a las percepciones de la realidad por parte de las dos docentes, atendiendo a la visión crítica sobre el mundo resultaron algunas impresiones que se encuentran radicadas a través del siguiente cuadro:

TALLER 2. EL RE-ENCUENTRO CON LA PEDAGOGÍA DESDE UNA VISIÓN CRÍTICA (grupos de discusión)			
Lectura del texto audiovisual	REFLEXIÓN		Conceptos claves
	docente de Español y Literatura, grado décimo	Docente de Español y Literatura, grado once	
Video 1: la globalización	«la verdad no se mucho sobre el tema pero es complicado lo que pasa en el mundo finalmente, somos todos quienes nos afectamos...todos los gobiernos son iguales por eso el mundo está como está».	«La política y economía actual con los procesos de la modernidad, cada vez más nos demuestran la falta de sensibilidad frente a los demás. Así como las diferencias económicas tan notorias que empiezan a encasillarnos en clases sociales, como si todos no fuéramos humanos y tuvieran igualdad de oportunidades...»	Docente grado 10° Gobiernos iguales Personas afectadas Docente grado 11° Política y economía Modernidad Falta de sensibilidad Diferencias económicas Clases sociales Igualdad de oportunidades
Video 2: tiempos modernos (Charles Chaplin)	«El trabajo se convierte en la vida de cada ser humano, todo el tiempo nos dedicamos a nuestras labores y nos olvidamos de nosotros mismos...».	«...desde el avance tecnológico y científico, las personas nos convertimos en máquinas, nuestro pensamiento no cuenta sólo servimos como objetos, es la des-humanización de los seres humanos».	Docente grado 10° Olvido de nosotros mismos Docente grado 11° Des-humanización del ser

Tabla 13. Taller 2. Grupos de discusión. Docentes Institución Educativa Pueblo Nuevo Ciprés

De lo anterior, se pudo deducir que ambas docentes tienen claro que el ejercicio político-económico que rige nuestras naciones, en términos de nuestro contexto Latinoamericano, tiende a enmarcar la desigualdad social y por supuesto, la diferencia entendida desde la estratificación social. Sin embargo, dentro de los hallazgos encontramos que la docente del grado once con respecto a la de grado décimo, presenta argumentos críticos frente a la situación social del mundo. Su mirada es



reflexiva frente a las desigualdades sociales y percibe la falta de sensibilidad social y des-humanización por parte de todos los seres humanos frente al otro.

En la dinámica de la discusión la docente de grado once, enfatizó en la importancia de la educación como posibilidad de cambio para todos los seres humanos mencionándole lo siguiente a la docente de grado décimo: *“...profe usted dice que estos temas son importantes pero que se trata de política y eso le corresponde al docente de ciencias políticas, pero yo le pregunto a usted ¿será que la realidad de las desigualdades sociales no la afectan a usted o los estudiantes a los cuales usted les da clase? situación que generó la reacción inmediata por parte de la docente de grado décimo. “Profesora nosotras no somos abogadas simplemente estamos al servicio de la educación y luchamos por inculcar valores a nuestros estudiantes pero no podemos hacer parte de esos conflictos...”*

De esta manera, en la Institución Pueblo Nuevo Ciprés, las docentes del área de Español y Literatura, tiene percepciones sobre la realidad totalmente diferentes, en las cuales se visibilizan que las prácticas pedagógicas de ambas docentes, están atravesadas por su forma de pensar y concebir la relación realidad-escuela, en la cual para la docente de grado once, se convierte en ficha clave para insertar los educandos hacia una comprensión de su realidad y su preocupación por lograr humanizar y sensibilizarlos cada día más con respecto a las problemáticas sociales que se viven en el mundo. Mientras que, la docente de grado décimo aún sigue convencida que la educación no debe vincular la realidad como categoría de análisis y estudio permanente del sujeto y su contexto.



En un tercer momento, a través de los grupos de discusión con la participación de las dos docentes del área de Español y Literatura. Se orientó la reflexión en torno a la relación de la realidad con la literatura atendiendo a un sentido ético y político en la comprensión del contexto de la zona sur. Algunas de las apreciaciones de las docentes se encuentran relacionadas a través del siguiente cuadro:

TALLER 3. LO ÉTICO Y LO POLÍTICO EN EL ENCUENTRO CON LA LITERATURA (grupos de discusión)			
Lectura del texto s reales	REFLEXIÓN		Conceptos claves Memoria histórica
	docente de Español y Literatura, grado décimo	Docente de Español y Literatura, grado once	
Desde la verdad. Reconocimiento de los fragmentos de realidad de la zona sur, municipio de El Tambo Cauca.	«en el año 2002, la incursión de grupos armados en la zona ocasionaron el desplazamiento de la población de la zona sur hacia distintas veredas del municipio. Dejando así sus tierras abandonadas...»	«El gobierno en el año 2006 a causa del desplazamiento, generó unas tierras para algunos habitantes de la vereda Ciprés pero algunos de los habitantes más hábiles tomaron el apoyo mientras los que realmente estaban necesitados, se quedaron sin un fragmento de tierra...dice la gente de la zona que ante la rosca no se puede hacer nada...».	Docente grado 10° Grupos armados Desplazamiento tierras Docente grado 11° Gobierno Tierras desplazamiento
Lectura crítica: «nos han dado la tierra» Juan Rulfo	«La tierra es muy importante para el campesino porque es su herramienta de trabajo».	«El territorio es esencial para todos los grupos humanos en especial para el campesino, yo siempre les digo a los estudiantes con este tipo de lecturas, a partir de la tierra se construye la identidad de todos».	Docente grado 10° Tierra trabajo Docente grado 11° Tierra Grupos humanos Lectura identidad

Tabla 14. Taller 3. Grupos de discusión. Docentes Institución Educativa Pueblo Nuevo Ciprés

Se evidenció que las docentes del área de Español y Literatura a través de un ejercicio de reconocimiento de fragmentos de realidad propios de la zona y su relación con la narrativa del escritor Juan Rulfo en el texto “Nos han dado la tierra”. Realizaron un trabajo de intertextualidad en el cual se identificaron situaciones de desplazamiento a los habitantes de la zona, por parte de grupos armados durante el periodo histórico



comprendido entre 2002-2006. Desde la posibilidad de vincular al trabajo de reconocimiento de la realidad, es interesante como las docentes logran identificar las problemáticas referentes al contexto rural entorno al desplazamiento, llegando a consensos en los cuales se evidencia la necesidad de discutir sobre la importancia del territorio para los sujetos propios de la zona.

Ahora bien, otro de los hallazgos que resultó del diálogo entre las docentes en torno al tema del desplazamiento y la recuperación del territorio, es la necesidad de involucrar las categorías realidad, grupos humanos, territorio y diferencia dentro de las prácticas de enseñanza del área de Español y Literatura.

De lo anterior, las docentes trabajaron en la construcción de una matriz sobre las categorías que consideraron pertinentes para la realización de una práctica pedagógica más incluyente para los sujetos en la escuela.



UNIVERSIDAD DE MANIZALES MAESTRIA EN EDUCACIÓN DESDE LA DIVERSIDAD MATRIZ PROPUESTA POR LAS DOCENTES DEL GRADO DÉCIMO Y ONCE DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PUEBLO NUEVO CIPRÉS, MUNICIPIO DE EL TAMBO CAUCA			
CONCEPTOS SIGNIFICATIVOS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA PRÁCTICA PEDAGÓGICA CRÍTICA DESDE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL Y LITERATURA			
CATEGORÍAS	CARACTERIZACIÓN		CONCEPTOS CLAVES
	Docente del área de Español y Literatura (grado décimo)	Docente del área de Español y Literatura (grado once)	
REALIDAD	diálogo	verdad	Educación Prácticas pedagógicas Diversidad sujetos
GRUPOS HUMANOS	reconocimiento	respeto	
TERRITORIO	Tradición	identidad	
DIFERENCIA	sujetos	pensamiento	

Tabla. 15. Matriz propuesta por las docentes del grado décimo y once de la I.E Pueblo Nuevo Ciprés.

Teniendo en cuenta la anterior matriz propuesta por las docentes del área de Español y Literatura, un hallazgo es el aporte que realizaron las docentes a través del grupo de discusión en el cual plantearon unas categorías que consideraron fundamentales para hacer de la práctica pedagógica una labor más crítica y humana. Las categorías como realidad se definieron en conceptos como diálogo y verdad; los grupos humanos se comprendieron desde el reconocimiento y el respeto; el territorio desde las tradiciones y la identidad; la diferencia desde los sujetos y el pensamiento. Todas estas categorías construidas desde la reflexión y análisis de las docentes de los grados décimo y once, permiten evidenciar la necesidad de transformación de la práctica pedagógica desde el aula.



En suma, la anterior es una exposición de la experiencia de diálogo sobre las prácticas pedagógicas de las docentes de los grados décimo y once de la Institución Educativa Pueblo Nuevo Ciprés, municipio de El Tambo Cauca, quienes a través de su ejercicio pedagógico continuo se permitieron dialogar sobre la forma cómo se enseña el área de Español y Literatura al interior del aula de clases, situación que propició el encuentro con los aciertos y desaciertos de una pedagogía que exige mayor compromiso con los educandos en torno a su realidad y los contenidos temáticos, claro está, abordándolos desde una perspectiva más crítica y humana que conlleve a dialogar el mundo desde nuestros espacio locales.

6.3 Un Mundo Diverso en la Intertextualidad

En la fase final de la reflexión permanente frente a la praxis de las docentes que orientan el área de Español y Literatura en la Institución Educativa Pueblo Nuevo Ciprés, se procedió a la realización de integración de los procesos de lectura y escritura desde la intertextualidad como posibilidad de reflexión y transformación de los contextos de realidad de la zona sur del municipio de El Tambo Cauca.

Para ello, este último taller se analizó nuevamente sobre los planes de estudio que presentó el Departamento de Español y Literatura, específicamente los estándares de los grados décimo y once. Esto con el fin de entender el diseño curricular del área y los aportes que hacen al estudio del pensamiento crítico. Cada estándar corresponde al qué de lo que se debe enseñar; a su vez, cada uno de estos se encuentra acompañado



de algunos indicadores de logros que buscan dar cuenta del cómo se logran los objetivos generales de la materia.

Mostramos aquí un cuadro de los estándares e indicadores de logro que hablan sobre el desarrollo del pensamiento crítico.

ESTÁNDAR	INDICADOR DE LOGRO
<p>Debato y hago propuestas para la elaboración de textos orales en una situación comunicativa auténtica.</p>	<p>Produzco un texto narrativo teniendo en cuenta personajes, espacios, tiempos y vínculos con otros textos y con mi entorno.</p>
<p>Establezco relaciones intertextuales entre las diferentes obras literarias leídas.</p>	<p>Establezco relaciones de semejanza y diferencia entre los diversos tipos de texto que he leído.</p>
<p>Produzco textos escritos que responden a necesidades específicas de comunicación, a procedimientos sistemáticos de elaboración y establezco nexos intertextuales y extratextuales</p>	<p>Utilizo argumentos para sustentar oralmente, mis puntos de vista sobre diferentes temas.</p>
<p>Resuelvo conflictos y propongo estrategias de solución en situaciones comunicativas auténticas.</p>	<p>Evidencio, en forma oral y escrita, que las variantes lingüísticas y culturales no impiden respetar al otro como interlocutor válido.</p>
<p>Comprendo obras literarias de diferentes géneros, propiciando así el desarrollo de mi capacidad crítica y creativa.</p>	<p>Produzco textos teniendo en cuenta el género literario, estableciendo vínculos con otros textos y con el entorno. Utilizo argumentos para sustentar oralmente y por escrito, mis puntos de vista sobre diferentes temas</p>
<p>Retomo crítica y selectivamente la información que circula a través de los medios de comunicación masiva, para confrontarla con la proveniente de otras fuentes</p>	<p>Reconozco e interpreto el lenguaje cinematográfico. Comparo textos de diversos autores, temas, épocas y culturas; y utilizo recursos de la teoría literaria para enriquecer la interpretación.</p>



Estos estándares e indicadores de logros, son ordenados por el Ministerio de Educación Nacional (MEN). Con ellos se busca aumentar las habilidades o destrezas de los estudiantes conforme avanzan en su formación educativa. De tal manera que indagamos a los docentes en una charla espontánea acerca de lo que pensaban con respecto a dicha finalidad y si en verdad se cumplen o no; sin embargo la docente del grado décimo afirmó que dichos estándares no se logran a cabalidad; ya que los estudiantes no alcanzan las habilidades necesarias para razonar y seleccionar argumentos lógicos y fundamentados debido a los problemas de tipo social, la mala alimentación y otros factores semejantes.

Por el contrario, la docente del grado once deduce que está de acuerdo con la práctica de los estándares que ordena el MEN; ya que son un claro ejemplo del nivel que deben alcanzar los estudiantes por medio de su praxis. Además, manifestó que se hace necesario cambiar la forma en que se está enseñando el área, buscando que los estudiantes manejen un nivel alto del pensamiento donde cuestionen, evalúen, identifiquen causas y efectos, hagan comparaciones y predicciones, identifiquen puntos de vista y analicen su rol personal y el de los demás. No estuvo de acuerdo con la docente del grado décimo pues considera que la problemática social y otros factores asociados a esta, son sólo una excusa para coartar las habilidades que deben alcanzar sus estudiantes.

Por otra parte y en medio de la charla se dedujo que las docentes utilizan diversas formas de evaluación como: los ensayos, exámenes escritos y orales, trabajos colaborativos, mesas redondas, entre otros; sin embargo, no se observa claramente, “la



participación del estudiante” como un criterio claro a evaluar. La docente del grado décimo habló acerca del tema y manifestó que en muchas ocasiones, evalúa la forma más no el fondo de los trabajos que entregan sus estudiantes; pues considera corregir ese tipo de trabajos demandan más tiempo del que se tiene. Por su parte, la docente del grado once afirma que ella se interesa tanto por el contenido como por el fondo; pues para ella es importante identificar el desarrollo crítico de sus estudiantes y el cómo presentan sus trabajos.

La experiencia anterior nos dio pie a realizar un conversatorio con las docentes acerca de la importancia de contribuir en la construcción de pensamiento crítico en los estudiantes. Además de saber en qué medida consideran importante que sus estudiantes proyecten su devenir de forma acertada y razonable, tomen iniciativa en procesos personales y/o grupales por medio de la enseñanza de la Literatura. De ahí que se les hicieron las siguientes preguntas:

1. ¿Cómo facilita usted, por medio de la Literatura, la crítica y la argumentación reflexiva en sus estudiantes?

Al respecto, la docente del grado décimo, menciona que: *“a través de los anteriores talleres generados por los grupos de discusión he comprendido que mi práctica personas propias de nuestra comunidad educativa”*. Con relación a la misma pregunta la docente del grado once opina que: *“los grupos de discusión nos han permitido generar otra mirada de nuestra forma de enseñar, por esta razón, considero que los elementos que necesitaba para seguir fortaleciendo el diálogo permanente al interior del*



aula están inscritos, nos sólo en identificar la diferencia de nuestros estudiantes, sino en que las temáticas se aborden desde una visión ética y política que nos comprometan a todos y todas con la realidad”.

2. ¿cuáles son las estrategias que usted utiliza para estimular el pensamiento crítico?

La docente de décimo respondió lo siguiente: *“utilizo las estrategias tradicionales porque siempre han funcionado; además que los estudiantes no pueden trabajar de otra manera. Por ejemplo, las evaluaciones las hago tipo ICFES porque igual, los estudiantes tienen que estar preparados para esas pruebas. Ellos deben aprender a contestar ese tipo de preguntas y acostumbrarse a ellas. Además que son más fáciles de corregir”.*

Con respecto a esta pregunta, la docente del grado once respondió de la siguiente manera: *“considero que son de vital importancia las opiniones de nuestros estudiantes; de ahí que utilizo estrategias escolares donde lo más importante sea escuchar sus puntos de vista, sus experiencias y su forma de interpretar la vida por medio de lo aprendido. Ellos siempre aportan al conocimiento. Aprendo de ellos cada día”.*

3. ¿Cómo valoran las intervenciones orales de sus estudiantes cuando ellos, debaten, argumentan y confrontan los puntos de vista personales y ajenos?

La docente de décimo contestó: *“la Institución cuenta con una normatividad con respecto a las valoraciones y son las siguientes: regular de 1 a 2.9, bueno de 3 a 4.5 y*



excelente de 4.5 a 5. Por tal razón, depende de la calidad de las intervenciones que hagan los estudiantes será su valoración cuantitativa. Eso es lo que se debe hacer”.

La docente de once respondió: “para los estudiantes, la nota cuantitativa es importante; pero ellos sienten mayor satisfacción cuando se les felicita por cada participación y son exaltados ante sus compañeros. Como docentes, debemos incitar su participación para que dejen de lado la vergüenza de hablar en público y aprendan a expresar, con fluidez, todo lo que sienten y piensan. En ocasiones, son ellos, los que valoran cuantitativamente sus intervenciones orales”.

4. ¿Se incorporan con las diferentes áreas, como estrategias para desarrollar las habilidades del pensamiento crítico?

La docente de décimo afirmó que “la Institución tiene por obligación realizar proyectos transversales; pero, la verdad, no se han hecho. Así, que por el momento, no he incorporado el trabajo de Literatura con otra área. De todas maneras, con el tiempo se debe hacer porque como dije antes, es una obligación”.

La docente de grado once respondió: “desde el año pasado, estamos trabajando de la mano con la profesora de sistemas, especialmente en la transcripción de textos, investigación en internet, trabajos con Normas ICONTEC, cartas e iniciamos un proceso para la elaboración del periódico escolar. Los estudiantes están muy entusiasmados con esta estrategia y han aprendido más en poco tiempo”



La literatura es “el arte que utiliza la palabra como principal medio de expresión”. Por tal razón, indagamos acerca de las formas literarias que más utilizan los estudiantes para expresarse. Tanto ellos como sus docentes coincidieron en que utilizan mayormente los textos de tipo narrativo como: cuentos, coplas y poemas. Para ello, dejamos aquí una muestra de la habilidad que tienen hacer poemas inspirados en el amor:

EL SENTIMIENTO DEL AMOR

El cielo que florece a la luz del día,
Me anuncia con el viento que tu existes en mi
vida.

Aquellos que dicen que el amor es loco,
No saben lo que dicen por qué es tan hermoso.
Pensamientos inquietantes rodean mi alma.
A la espera del encuentro con tu majestuosa
palabra.

Todos saben que el amor es un sentimiento,
Pero no saben que se encuentra en lo
profundo de nuestros recuerdos.

**(Holman Yair Camilo. Estudiante grado
décimo)**

EL AMOR

Debemos tener en cuenta realmente qué es el
amor,
Como la música y la danza que pintan tu
corazón.

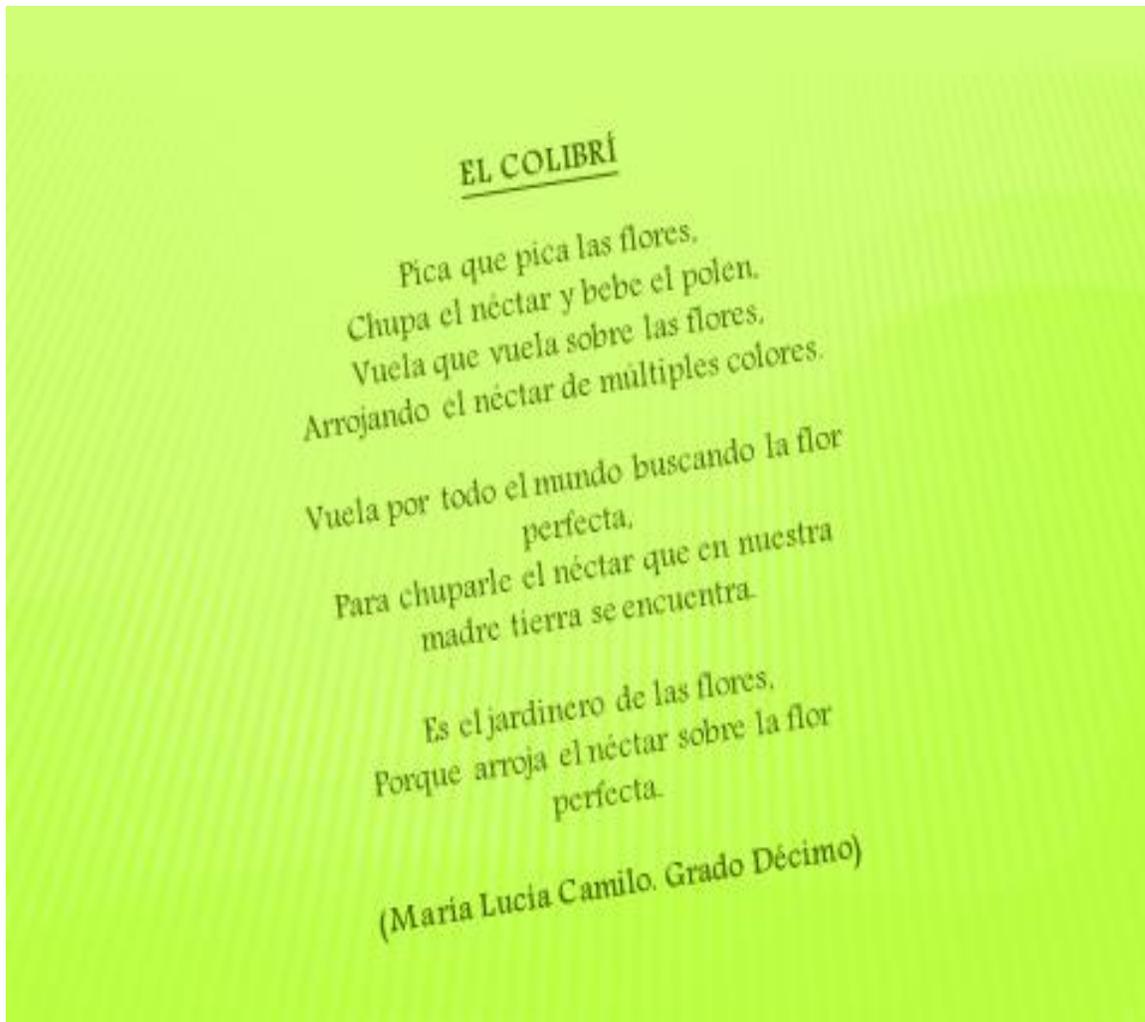
Los matices e intensidades rodean la ilusión,
Como hojas al viento tú eres mi gran devoción.

Todos hemos sentido alguna vez que es el
amor,
Aunque no lo parezca vive y muere en cada
alucinación.

(Juan Carlos Vásquez. Grado Décimo)



Aprovechamos esta información para realizar un trabajo de tipo intertextual con los estudiantes y así conocer y entender la diversidad, realidad y pensamiento que estos tienen. Los invitamos a realizar poemas donde la temática era la paz de nuestras tierras. De este ejercicio obtuvimos el siguiente resultado:





LA NOCHE

La noche es fría y solitaria,
Nublada y llena de magia.

Oscura y tenebrosa
Con sonidos raros y tonadas hermosas.

A veces nublada, a veces estrellada
Con una gran luna que refleja nuestras miradas.

La noche te atrapa, te invita a soñar,
Desde las estrellas brillando
Tú siempre estarás.

La noche es alegre, la noche es la vida,
Es fundamental como el alma mía.

Que linda está la noche para salir a pasear,
Descubrir las especies que en nuestro contexto
están.

(María Lucía Camilo, Grado Décimo)

PENSAMIENTOS...

Nunca dejes que sea demasiado tarde. La vida
es demasiado corta, debemos escuchar
consejos para reflexionar y cambiar nuestra
vida...

En realidad no necesito a alguien que vea lo
bueno en mí. Necesito a alguien que haga caer
en cuenta de mis fallas para poder
transformarlas...

Si algo te lástima que sea el alimento que nutre
tu transformación como ser humano y tu
fortaleza para ser grande...

(Nestor Fabri Camilo, Grado Décimo)



COPLAS...

LA VERDADERA AMISTAD

Sentimiento que nace en cada uno de los
humanos,
Que nos indica que debemos querernos como
hermanos.

Después de la amistad viene el amor y el
compañerismo,
Que nos hace olvidar de nuestros profundos
egoísmos.

Al final del camino siempre habrá un amigo,
Que a pesar de todo nos brinda su eterno
carino.

(Wilmer Zamora. Grado Décimo)

DIVERSIDAD

EN AQUEL LUGAR DE SUTILES EMOCIONES
CONFLUYEN IDENTIDADES DE DIVERSOS COLORES.

EN LO ANDINO DEL MUNDO EXISTEN MUCHAS PERCEPCIONES,
A LA ESPERA DEL RECONOCIMIENTO DE LAS MULTIPLES NACIONES.

SOMOS UNO Y SOMOS TODOS,
SOMOS TERRITORIO DIVERSO DESPUÉS DE TODO.

(anónimo, docente de Español y Literatura grado Once)



EL MUNDO

Me duele el mundo insensible de sí ante la realidad
inerte y nefasta.
Como sombras ocultas habitamos los inhóspitos
espacios de la profunda desesperanza.
Lágrimas inundan los vaivenes de la vida

Y poco a poco sentimos la terrible agonía.

Brotan esperanzas desde la verde lejanía
Y como cordilleras se enajenan las existencias
andinas.

Suspiros por la vida y pensamientos de alegría
RENACE LA ESPERANZA EN MI PROFUNDA
LETANIA...

(anónimo docente de Español y Literatura grado
once)

Otro hallazgo, es la reflexión que establecieron las docentes sobre la realidad a partir de un ejercicio de escritura personal, en el cual se percibe la creatividad para escribir sobre la realidad y el contexto, temas de reflexión generados a partir de los grupos de discusión.

Por otra parte, una gran habilidad que encontramos en nuestros estudiantes es la escritura de cuentos. Por tal razón decidimos invitarlos a escribir cuentos donde el tema principal era: hablar en público. Una vez realizados los análisis descriptivos de la muestra donde el tema principal era el entorno, encontramos que muchos de los estudiantes experimentan una especie de opresión, miedo a expresar lo que sienten y piensan; pues desde niños su libertad ha sido coartada por personas cercanas a ellos. Un ejemplo claro de esto, lo encontramos en el cuento escrito por un estudiante del



grado once: “... el papá del niño siempre lo hacía callar. Se sentía poca cosa porque sus palabras no eran importantes. Cada vez que intentaba pronunciar una palabra escuchaba un estruendoso ¡shiiitooo! Por respuesta. Ese recuerdo lo atormentaba constantemente...sentía miedo de participar en clase; ya que consideraba que era muy posible que sus palabras no fueran importantes para su profesora o para sus compañeros. Por eso siempre decidió callar...”

Este pensamiento lo encontramos en más del 30% de la población estudiada, donde la constante es la represión por parte de sus mayores como forma de educación; en otras palabras, para ellos, el silencio es sinónimo de buen comportamiento. Incluso, se observó en las mesas redondas y/o trabajos donde debían expresar su opinión que no participaban.

El 40% de los estudiantes consideran que, aunque no se sienten reprimidos sienten vergüenza al hablar e incluso tienen manifestaciones físicas de temor, como por ejemplo: sudor en las manos, temblor en todo el cuerpo, mejillas sonrojadas, tartamudez y en algunas ocasiones, sienten que se les va el aire. Manifiestan que no están acostumbrados a hablar en público porque no se les ha enseñado o porque simplemente, no tienen esa habilidad. Sin embargo, cuando se tocó temas relacionados con su realidad, se sintieron identificados y comenzaron a expresar lo que pensaban con respecto a ello.

El 20% aducen que sí les gusta hablar en público, incluso afirman tener una afinidad con manifestaciones culturales como: la danza, el canto o el teatro.

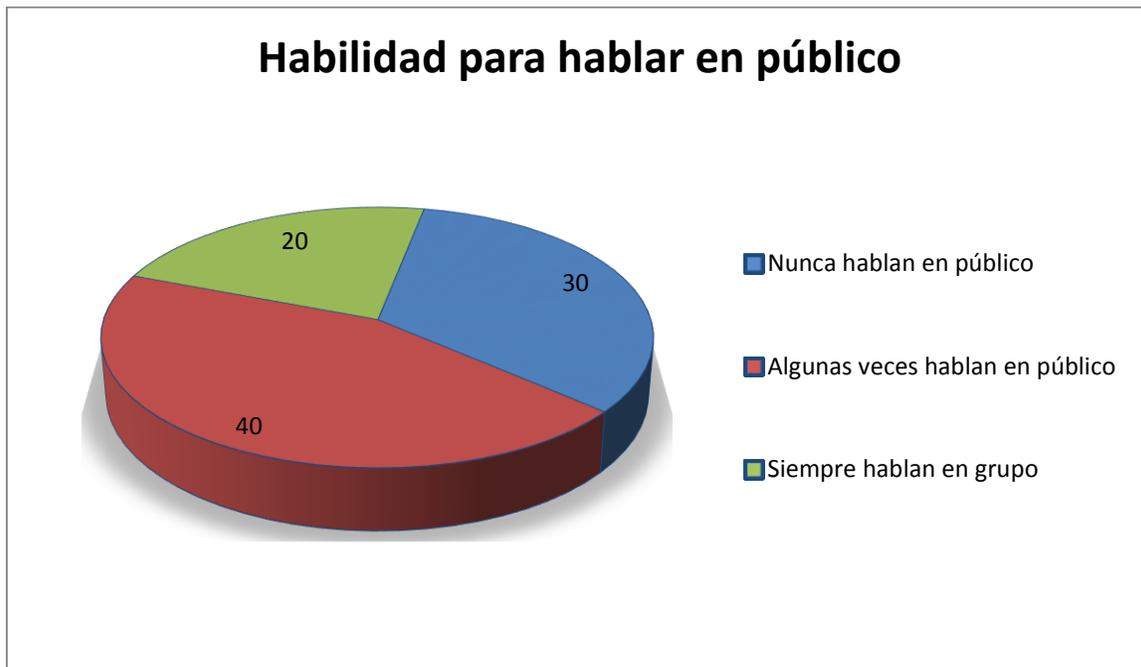


Tabla 16. Habilidad para hablar en público.

Según los estudiantes, una de las razones para no expresarse en público es que “no les han enseñado”. Es por eso que, decidimos indagar un poco acerca de lo que piensan ellos con respecto a la praxis de sus docentes. Para ello, les hicimos una serie de preguntas, de las cuales adquirimos los siguientes resultados:

1. ¿Cuál es su percepción frente a los temas que enseña su profesora de Español y Literatura?

Para los estudiantes de décimo su profesora sabe mucho, pero no sabe cómo enseñarlo; pues explica poco y dicta mucho. Según uno de los estudiantes: “... *ella (la docente), sabe mucho de Español pero a veces aburre porque siempre nos trae*



fotocopias para que leamos y saquemos un resumen; luego nos hace evaluación de las fotocopias y ya... en las evaluaciones no hay muchas opciones y nunca nos pone evaluaciones de desarrollo, todas son tipo ICFES; es decir las que uno debe marcar con una X la respuesta correcta; así que si uno se equivoca en la respuesta ya no hay nada que hacer... además es muy regañona y brava. Casi no le tenemos confianza... aunque últimamente, ha cambiado. Ya no es tan regañona y nos ha traído videos a la clase y a veces hablamos de los videos o de algunos temas que nos gustan”.

Una de las intervenciones del grado once fue la siguiente: *“la profe es una bacana, ella siempre está pendiente de nosotros, le gusta cuando participamos y sobre todo cuando escribimos. Con ella hemos aprendido a escribir poemas y eso nos ha gustado bastante... Ella es muy alegre y cuando llega al salón nos saluda chévere. Siempre nos cuenta sus anécdotas cuando nos enseña algún tema, entonces aprendemos fácil... nos ha dado confianza para hablar y ya no nos da pena hacerlo, hemos aprendido a ser participativos y a contar también lo que nos pasa y lo que pensamos en su clase... la verdad me gusta mucho la clase de español”.*

2. ¿Consideran que las clases de Español y Literatura son amenas?

Los estudiantes del grado décimo respondieron que para ellos a veces eran amenas y otras veces no. Uno de ellos dijo lo siguiente: *“no me gusta mucho la clase porque nunca nos sacan del salón. Siempre estamos encerrados y la profe repite mucho las cosas... además todo se vuelve aburrido porque nos enseñan cosas que no sé para qué nos van a servir. Por ejemplo no entiendo que finalidad tiene aprender lo del*



Romanticismo y todo lo relacionado con eso. Creo que es más importante aprender otras cosas que nos puedan ayudar para la vida”.

Para los estudiantes del grado once el área de Español es amena, les gustan los temas y sobretodo la forma como enseña su profesora. Consideran además que esta materia les ha permitido aprender a mejorar la forma de escribir y de expresarse oralmente.

Seguidamente, uno de los trabajos que se desarrollaron en el trayecto de la investigación fueron los escritos de cuentos, coplas y poemas que hablaban acerca de la problemática social, específicamente de los grupos al margen de la ley que perduran en la vereda.

De este se pudo deducir que el 60% de los estudiantes consideran que este tipo de grupos no permiten que un pueblo o vereda surja económicamente, el 38% opinan que además de traer ruina económica a la vereda y al pueblo en general son un mal ejemplo para la sociedad y el 2% piensan que los grupos al margen de la ley no son tan malos ya que matan a las personas que roban y hacen daño a los demás.

Además de lo anterior se evidenció, en sus escritos, la violencia que vive la vereda a causa de los grupos al margen de la ley. Desde hace 30 años, la Vereda Pueblo Nuevo Ciprés, es considerada zona roja. Pues estos, tomaron posesión de ella desde esa época hasta la fecha. Algunos de ellos comentaron la muerte de familiares o amigos a manos de estos personajes y situaciones donde hicieron parte del fuego cruzado; de la problemática que se genera en algunos habitantes por ser “amigo” de un miembro del



ejército o en su defecto de un guerrillero. Además de diversos traumas que no han podido superar. También contaron cómo muchos de sus amigos y ex compañeros de clase se filtraron en dichos grupos.

A causa de lo anterior se les hicieron las siguientes preguntas:

1. ¿Es necesario hacer parte de los grupos al margen de la ley para hacer justicia?
 - El 75% acordaron que no es necesario hacer parte de un grupo de estos para hacer justicia. Además, piensan que estas personas deben permanecer casi toda la vida apartados de su familia y amigos, viviendo en medio del monte o de la selva, sin un lugar fijo y a la espera del día de su muerte; el 24% piensan que sí es necesario para acabar con todos los ladrones que hay en las veredas y el 1% no opinan al respecto.

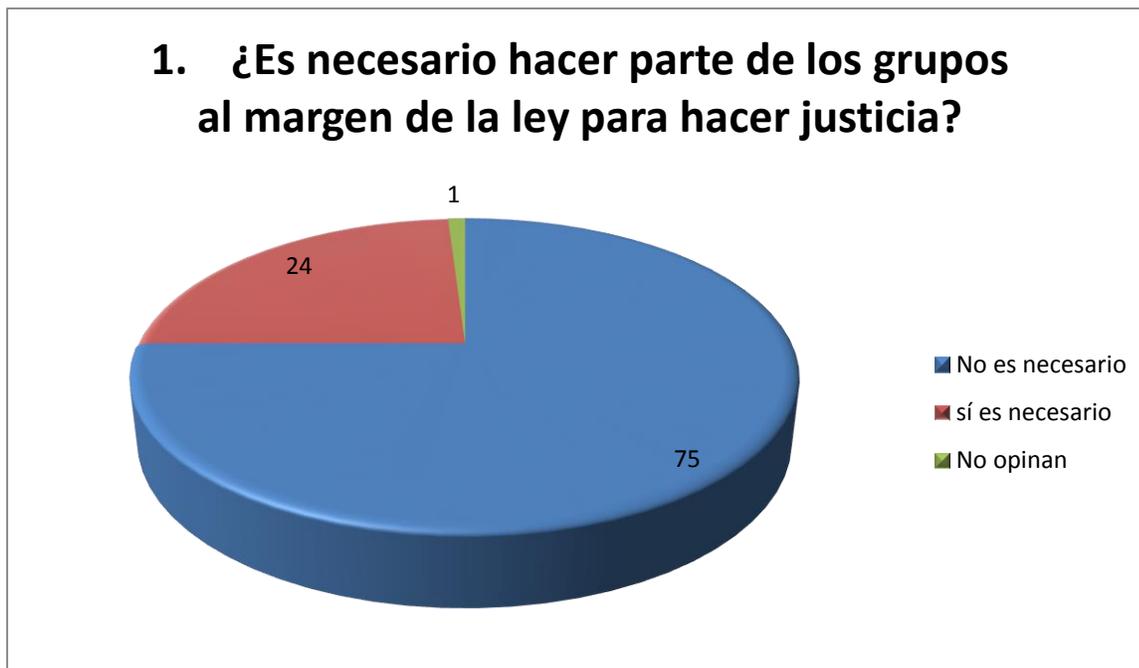


Tabla 17. Pregunta 1.



2. ¿Relacionan ustedes a los grupos al margen de la ley con la compra y venta de estupefacientes?

El 80% asocian a estos grupos con la compra y venta de estupefacientes, el 20% suponen que el dinero que reciben estos grupos viene del trabajo de los campesinos ya que cobran lo que ellos llaman “vacuna”.

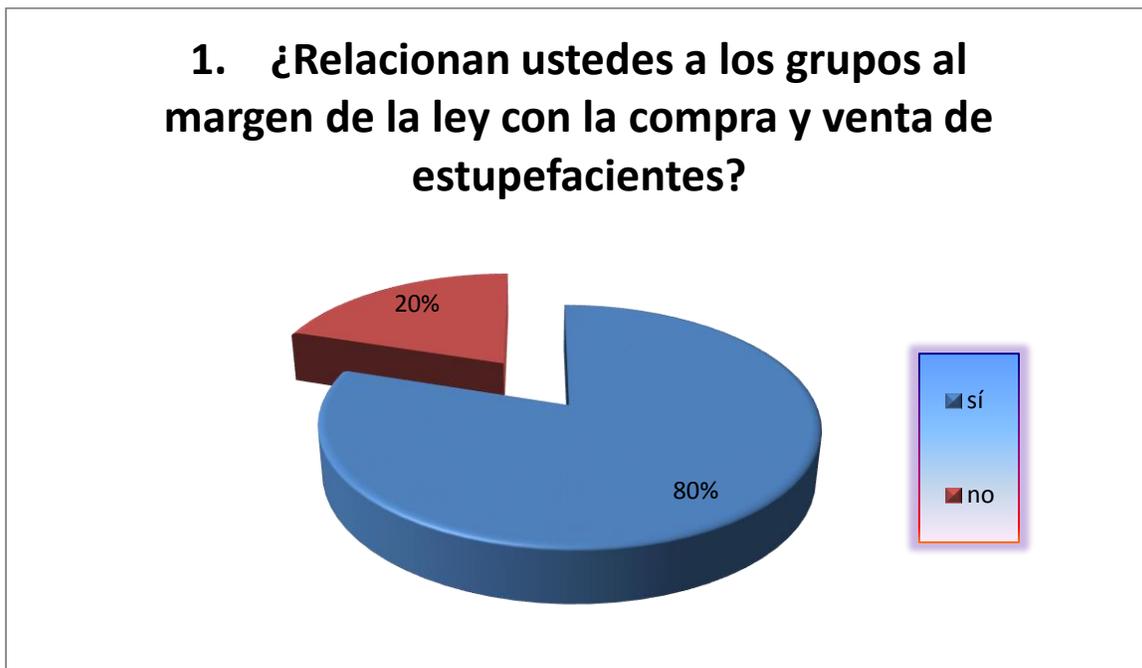


Tabla 18. Pregunta 2.

En este punto adicionamos alguna información que los estudiantes dieron. Ellos afirman que en la vereda existen algunos cultivos ilícitos en los cuales han trabajado en tiempo de vacaciones y que éste producto es fácil de comerciar. Agregaron que algunos de ellos han trabajado en lo que se conoce como cocinas donde deben raspar coca y gana buen dinero.



3. ¿Han trabajado esta problemática en alguna asignatura?

El 60% contestó que se habla de estos temas en clase, el 30% se hablan pero no a fondo y el 10% no se habla.

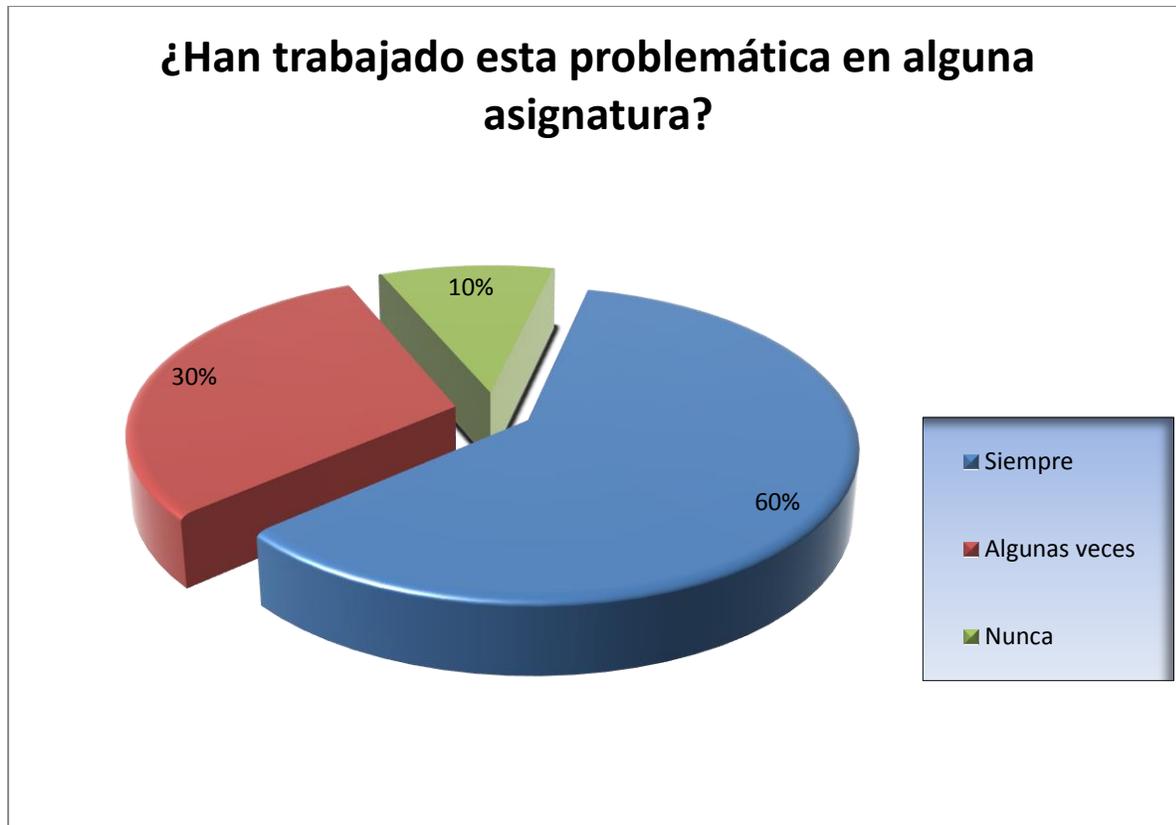


Tabla 19. Pregunta 3.

A ésto agregamos las palabras de un estudiante del grado once: *“mire profe: acá siempre se habla de la guerrilla y de esos grupos pero la verdad nadie hace nada para que ellos se vayan porque quien se enfrente a ellos se mueren. Entonces la gente tiene miedo de morir o de que maten a sus familiares. Así que podrán pasar muchos años con ellos en medio de nosotros y nosotros nunca podremos hacer nada...”*



6.4 Sobre el Maestro y la praxis que Construye Pensamiento Crítico en la Escuela Caucana

“La educación para obtener beneficios económicos desplazó a la educación para la ciudadanía, y que con la marginación de las humanidades de los programas de estudio se descuidan el pensamiento crítico, la empatía y la comprensión de la injusticia.” Martha Nussbaum

La presente investigación constituyó un aporte significativo sobre la praxis del maestro en la escuela en cuanto a la enseñanza de la literatura desde el paradigma de la pedagogía crítica para la reivindicación del sujeto en la escuela caucana, claro está, atendiendo al compromiso ético, estético y político que implican los diversos contextos sociales que confluyen en la inmensidad de la geografía de nuestro territorio.

Así pues, nuestra apuesta en la zona sur del departamento del Cauca, fue ubicarnos dentro de una praxis crítica que apuntara a la construcción tanto del sujeto educador como del sujeto educando en sujetos políticos y ante todo con un alto grado de compromiso ético para asumir su reivindicación y transformación de la realidad invisibilizada no sólo por su condición de vulnerabilidad económica, social, cultural, sino porque los afro aún deben seguir en la tarea de comprender la importancia de su cultura y participación dentro de los diversos contextos.

En este sentido, del trabajo realizado en la comunidad educativa del Ciprés Pueblo Nuevo, se puede resaltar que el sujeto hace parte de una construcción colectiva en la cual su realidad histórica, cultural, social, económica, además de las relaciones sociales



que establece con otras subjetividades, hacen que el territorio no sólo sea el espacio de interacción y producción, sino que se perciba en la relación literatura-realidad como un espacio sagrado, que es familiar, y además se constituye en un principio de vida que a través de la tradición ancestral debe procurarse radicar en sus políticas, la defensa por su lugar, su lugar de enunciación donde se comprende su mundo, nuestro mundo como pueblo latinoamericano.

De esta manera, cabe anotar que la construcción de sujetos desde la escuela, no sólo se inscribe en la lucha por las reivindicaciones culturales y territoriales de los sujetos escolares, sino que se hace importante la construcción de sujetos políticos e ideológicos que permitan la edificación de un proceso de organización territorial.

Las instituciones ubicadas en zona urbana y rural, de acuerdo a las políticas educativas del Ministerio de Educación Escolar (MEN), como está expresado en la guía 34, implican la descentralización y el reconocimiento de la diversidad de contextos, la premisa central está estipulada en la integración de los establecimientos educativos, situación que permite a los educandos incorporarse a éstos y continuar con su proceso de aprendizaje. A través de estos principios, se pretende el desarrollo de una autonomía escolar que conduzca a la construcción de la identidad escolar desde el PEI, para el reconocimiento de los diferentes contextos.

En este orden de ideas, nuestra institución cuenta con un PEI reformado en cuanto a su misión y visión institucional, en las cuales esta determinadas *“impartir una educación de carácter ambiental y multicultural que le permita a nuestros educandos integrarse a los*



procesos sociales con un sentido crítico de la sociedad”. Los anteriores principios parecerían determinar una educación que atiende a las necesidades propias de nuestra comunidad, pero que en la praxis, aún se disipan en la materialidad de un papel inscrito con una gran esperanza de transformación pero radicados en una realidad totalmente lejana de la pretensión. Así pues, estamos rodeados de una escuela multicultural que reclama a gritos el reconocimiento y la inclusión en todas sus dimensiones.

Así pues, La institución Educativa Pueblo Nuevo Ciprés, como muchas inscritas en nuestro país, principalmente desde la enseñanza del área de Español y Literatura, aún no está garantizando la orientación de los educandos para transformar su realidad. Los padres de familia están en desacuerdo con la escuela, puesto que, al parecer, resulta más significativo para ellos las orientaciones de las personas con más experiencia del contexto en la comunidad, quienes desde sus saberes propios se preocupan por las problemáticas sociales y servicio de la comunidad.

Por esta razón, la práctica pedagógica del maestro de Español y Literatura, en primera instancia, debe tener presente que nuestro país se constituye como un entorno “Diverso” en cuanto a sus grupos humanos, espacios naturales, lenguas, culturas, religiones, entre otros aspectos; que establecen la riqueza de nuestro territorio. Desde la perspectiva escolar, la escuela colombiana se determina como un escenario multicultural, en la cual confluyen diversos pensamientos, experiencias de vida, maneras de vivir la cultura; que enriquecen la experiencia humana.



En este sentido desde las prácticas pedagógicas caucanas objeto de estudio de la presente investigación, el maestro requiere tener en cuenta la diversidad de contextos y el establecimiento de una práctica más humana que establezca la relación literatura-realidad para la comprensión y transformación de los sujetos a través de su Re-conocimiento y el de sus propias necesidades de vida; a fin de alejarse de las terribles etiquetas y consignas que impiden la posibilidad de participación del sujeto escolar.

Otro reto sería, el Re-conocimiento de la escuela como una “escuela multicultural”, en la cual debemos aprender a dialogar el mundo desde las diferentes perspectivas de sus actores, en pro de construir conocimiento a partir de las diferentes experiencias de vida para la construcción de tejido social.

El trabajo colaborativo además, permite enriquecer la experiencia educativa, uno de los retos más grandes del docente orientador del área de Español y Literatura es la integración de todos los actores a partir de la participación en la construcción de una escuela más justa, equitativa, respetuosa de cada uno de sus integrantes y ante todo respetuosa de la diversidad en todas sus dimensiones.



Entonces a partir de los anteriores planteamientos, la reflexión sobre la praxis del maestro de Literatura, se instaura en la importancia de la construcción de un sujeto consiente de su realidad histórica y su rol en las relaciones sociales y económicas; en sus libertades y derechos; inmerso en la re-construcción de una verdadera política de igualdad que rompa profundamente la idea de uniformidad y posibilite paradójicamente el diálogo de la diversidad en todas sus dimensiones. Todo esto desde la escuela, porque es en ella donde se ha delegado políticamente la formación de los ciudadanos; donde se ha generado la principal opción para socializar conocimientos; donde se reúne la diversidad de grupos humanos, estableciendo dinámicamente la polifonía que conlleva en sus grandes matices a la construcción de una sola voz, aquella capaz de dar cuenta del mundo desde la naturalidad que aportan los diferentes contextos que rodean a los sujetos.

En suma, en la medida en que el maestro de Literatura asuma que la interculturalidad propicia el encuentro con lo real, es decir, nos permite situarnos en el plano de las diversas realidades por las cuales atraviesan los sujetos de las diferentes culturas en torno a su pensamiento, costumbres, formas de vida, cosmovisión, entre otros aspectos, que marcan las diferencias de los grupos humanos y que les permiten crear su propia gramática de representar el mundo según sus matices. Así pues, es como se construyen los sujetos, es decir, a través de sus relaciones con los demás, pues los sujetos se construyen en comunidad, en la relación con el otro.



En definitiva, pensarnos en términos de la interculturalidad e incluso en la construcción de una escuela bajo esta perspectiva, puede propiciar los espacios de encuentro con otras subjetividades que permiten el reconocimiento a su vez de otras maneras de percibir el mundo. Por lo tanto, es importante tener en cuenta que no se debe llegar al grado de homogenizar la cultura con ciertos patrones de gusto, sensibilidad, entre otros aspectos, que impiden la construcción de mundos posibles según los diversos grupos culturales.



7. Discusión

En una fase exploratoria hallamos que en la Institución Educativa Pueblo Nuevo Ciprés, municipio de El Tambo Cauca, año lectivo 2014. Las dos docentes orientadoras del área de Español y Literatura en los grados de Educación Básica Primaria y media Vocacional, impartían una práctica pedagógica tradicional pero inscrita en algunos rasgos propios del pensamiento crítico. Sin embargo, desconocían la existencia de una pedagogía crítica capaz de transformar las relaciones interpersonales al interior del aula de clases y posibilitar el diálogo permanente en la construcción de conocimiento.

Desde la segunda fase de intervención frente a la reflexión de la praxis de cada una de las docentes, se hallaron percepciones en contraposición con respecto al pensamiento y la forma de enseñar en el aula por parte de las docentes, en lo cual la docente del grado décimo ejerce una práctica pedagógica tradicional propia del proceso de formación que vivió como estudiante. Mientras que, la docente del grado once, a pesar de vivir la formación de una práctica pedagógica excluyente en su formación como estudiante, presenta rasgos críticos en su praxis, al posibilitar el diálogo permanente con sus estudiantes, involucrando aspectos de la realidad local y global al proceso de enseñanza-aprendizaje que ejerce dentro de la institución educativa.

De esta manera, los grupos de discusión se constituyen en un gran aporte para la construcción de pensamiento crítico, memoria histórica y proyectos de transformación social. Las docentes participaron activamente del proceso y comprendieron la importancia de mejorar su práctica pedagógica en el ejercicio docente, además, porque



las percepciones de los educandos sobre la asignatura no era precisamente la más favorable. Muchos de ellos expresaban el tedio que representa el área de Español y Literatura como un espacio de lectura y escritura abstracta frente a la realidad.

Nuestro estudio develó la intertextualidad entre literatura y realidad, como resultado de una praxis crítica en la construcción de sentidos que implica un carácter crítico frente a la construcción de un sujeto occidental en todas sus dimensiones, por medio del diálogo, la exposición, interpretación y publicación de discursos que nos permitió la realización de una construcción verbal y escrita en la comprensión de la significación de la reivindicación del sujeto caucano.



8. Conclusiones y recomendaciones

Después de realizada la investigación, pudimos concluir que los estudiantes de la Institución Educativa Pueblo Nuevo Ciprés poseen una gran capacidad de expresión oral y escrita. Todo esto gracias a la revisión de textos tales como: coplas, obras de teatro, poemas y pensamientos.

Por otra parte, tuvimos la oportunidad de realizar algunos trabajos donde los estudiantes hacían una lectura en voz alta como estrategia para la enseñanza de la misma y la escritura crítica, a partir del diálogo permanente entre las temáticas propuestas a través de los textos y la realidad.

Así mismo y desde el compromiso social y político de la praxis del maestro, se permitió re-establecer el diálogo permanente con los educandos y la posibilidad de compartir pensamiento con respecto a las posibilidades de transformación de los contextos de la zona. En este mismo sentir, los maestros de la Institución Educativa Pueblo Nuevo Ciprés, reconocieron la importancia de una praxis crítica para la transformación de los sujetos a través de la educación. Quedó claro que la lectura y escritura de los contextos permiten comprender las dinámicas sociales y culturales, que en el ejercicio de la escuela sugieren una enseñanza ética y política sobre los contenidos programáticos.

En otra instancia y desde la teoría literaria, la intertextualidad se presenta como una propuesta de trabajo de articulación de textos fantásticos con los textos reales, aquellos que nacen de la experiencia humana y que a través del diálogo de subjetividades,



posibilitan el encuentro con la cultura propia de las comunidades, permitiendo la construcción de mundo y reconociendo que a través de la diversidad del sujeto se construye pensamiento crítico y posibilidades de mejorar la dignidad y las condiciones humanas.

Es tarea primordial de la escuela, tener el compromiso ético-político en la construcción de una identidad cultural que permita reconocernos todos y todas como seres diversos con un pasado que no inicia desde el mundo americano colonizado, sino que ha sido invisibilizado por fines políticos que apuntan a percibir la diversidad desde una negatividad que asume al “otro” desde su invisibilidad porque no representa valor; es así, como el valor del sujeto está determinado por su condición de objeto de cambio establecido a través de una política económica colonial, en la cual el sujeto no es más que la cosificación humana.

En otras palabras, las diversas realidades son categorías relevantes en la construcción de narrativas e imaginarios culturales que inscriben a las diferentes sociedades dentro del mundo. Así pues, la comprensión del fenómeno estético literario, da cabida al mundo de las intersubjetividades en la búsqueda de la comprensión y transformación de realidades que subyacen en los diversos contextos.

De ahí que, las prácticas educativas en el aula estandarizadas no sólo segregan los sujetos sino sus saberes particulares. El maestro en la dinámica del cumplimiento de los estándares y lineamientos curriculares impuestos por el MEN se convierte en un objeto más de la reproducción de contenidos que resultan innecesarios para las



comunidades existentes en un mundo tan diverso y a las cuales sólo se les da cuenta de realidades abstractas.

Por tal razón, y con respecto a lo anterior hacemos las siguientes recomendaciones: en primer lugar, se debe tener en claro que entre el profesor – estudiante es necesario la inter-relación amistosa, responsable, permanente, dentro y fuera del aula. Pensamos que de esa manera se podrá lograr un mejor desarrollo en la metodología del taller.

También es necesario que el docente tenga un conocimiento previo del grupo, del contexto, así él emprenderá la planeación, organización y desarrollo de las diferentes actividades del taller de expresión oral- escucha, teniendo en cuenta las necesidades, gustos e intereses de sus estudiantes.

Por otra parte, en la metodología del taller de expresión oral- escucha, el docente debe explorar la participación de los educandos para conducirlos a crear, analizar, comprender e interpretar textos que los conduzca a confrontarlos con su realidad. Es primordial empezar con temas sencillos, tomados del ámbito social y familiar, empleando el vocabulario que el estudiante posee, para aumentar progresivamente su capacidad creadora. Además, es conveniente que el docente o los estudiantes se apropien del concepto de pedagogía crítica.

Así mismo, consideramos que, el estudiante debe manifestarse oralmente de acuerdo con cada circunstancia, en forma concisa, lógica y clara. De igual manera, es necesario que aprenda a analizar cualquier mensaje a su alcance, emitiendo juicios lógicos como



resultado de su interpretación. Permitirse adquirir un criterio amplio, profundo y tolerante con capacidad de opinar y expresarse con autoridad e independencia.

Algo importante para los estudiantes y, en especial, para su formación crítica, es la adquisición de hábitos de lectura como fin para su progreso intelectual, cultural y creativo. Este hábito, también les ayudará a afianzar los conocimientos de épocas históricas por medio de obras literarias. Además les permitirá orientarse hacia un mejor conocimiento y apreciación de la cultura nacional y la de otros pueblos.



• 9. BIBLIOGRAFÍA

- Aramayo, Roberto. (2001). Kant y la ilustración. En: <http://digital.csic.es/bitstream/10261/9777/1/Kant%20y%20la%20ilustraci%C3%B3n.pdf> (Recuperado en febrero 8 de 2014).
- B. Javier, C. Seoane. (2001). Marcuse y los sujetos: Teoría crítica. Caracas: Universidad Católica Andrés Bello.
- Bajtín, M.M. (1982). Estética de la creación verbal. México: Siglo XXI Editores.
- Blejmar, Bernardo. (2005). Gestionar es hacer que las cosas sucedan. Competencias actitudes y dispositivos para diseñar instituciones. Buenos Aires: Noveduc.
- Calsamiglia blancafors, Helena y Tusón Valls, Amparo. (1999). Las cosas del decir: manual de análisis del discurso. Barcelona: Editorial Ariel.
- Castro Gómez, Santiago. (2004). La hybris del punto cero. Ciencias, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Cubides Cipagauta, Humberto. (2006). Foucault y el sujeto político: Ética del cuidado de sí. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Deleuze, Gilles y Guattari, Félix. (2002). Mil Mesetas capitalismo y esquizofrenia. (5ª edición). Valencia: Pre-textos.
- Dussel, Enrique. (1994a). El Encubrimiento del otro. Hacia el origen del mito de la modernidad. La Paz: UMSA. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación Plural Editores.



- Dussel, Enrique. (1994b). Praxis Latinoamericana y filosofía de la liberación. Bogotá: Editorial Nueva América.
- Dussel, Enrique. (1998). Arquitectónica de la ética de la liberación en la edad de la globalización y la exclusión, Madrid: Editorial Trotta.
- Dussel, Enrique. (2004). Ética del discurso y ética de la liberación. Madrid: Editorial Trotta.
- Foucault, Michael. (1991). El sujeto y el poder. Traducción de María Cecilia Gómez y Juan Camilo Ochoa. Bogotá: Carpe Diem.
- Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas. Guía sobre lo que los estudiantes deben hacer y saber hacer con lo que aprenden. (2006). Ministerio de Educación Nacional. Revolución Educativa. En: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf.pdf (Recuperado en febrero 8 de 2014).
- Freire, Paulo. (1993). Pedagogía de la esperanza. México: Siglo XXI.
- Freire, Paulo. (1996). Política y educación. México: Siglo XXI.
- Freire, Paulo. (1997). Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa. México: Siglo XXI.
- Freire, Paulo. (2004). La importancia de leer y el proceso de liberación. México: Siglo XXI.
- Freire, Paulo. (2005). Pedagogía del oprimido. México: Siglo XXI.



- Florez Florez, Juliana (2007). Tácticas de des-sujeción: disenso, subjetividad y deseo en los movimientos sociales. Relaciones de género en la red 'Proceso de Comunidades Negras' del Pacífico colombiano. Revista Athenea Digital Nro. 12. España: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Galeano, Eduardo. (1971). Las venas abiertas de América. (1ª edición). México: Editorial Siglo XXI.
- Giroux, Henry. (1992). Teoría y Resistencia en Educación. México: Siglo XXI Editores.
- Góngora Martán, Helcías. (S,f). En: <http://www.helciasmartangongora.org/bio.html> (Recuperado en mayo 17 de 2014).
- Leyva, Gustavo. (2005). La teoría crítica y las tareas actuales de la crítica. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa.
- López Medero, Norma Beatriz. (2008). Escuela ciudadana: Espacio de diálogo entre las pedagogías de la pedagogía freireana. En: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/freire/13Lopez.pdf> (Recuperado en enero 3 de 2014).
- Martínez, Laurentino. (S,f). Fundamentos para una pedagogía crítica. En: https://docs.google.com/document/d/17VEhEYGN02qEcpRdFAyS3FwAb-VL3yyimukthltwbhQ/edit?hl=en_US&pli=1 (Recuperado en enero 3 de 2014).
- McLaren, Peter y Kincheloe J.L. (2008). Pedagogía Crítica, de qué hablamos, dónde estamos. Barcelona: Editorial Graó.



- Muñoz, Blanca. (2000). Theodor W. Adorno: Teoría Crítica y Cultura de masas. Caracas: Editorial Fundamentos.
- Nussbaum, Martha. (1997). Justicia Poética: La imaginación literaria y la vida pública. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.
- Obeso, Candelario. (S, f). Biblioteca Luis Ángel Arango del Banco de la República. En: <http://www.banrepcultural.org/exposiciones-itinerantes/candelario-obeso> (Recuperado en mayo 17 de 2014).
- Olmos de Montañez, Oly (2008). La pedagogía crítica y la interdisciplinariedad en la formación del docente, Caso Venezolano. Revista Sapiens v.9 n.1. Caracas: Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez de la UPEL.
- Ospina, William. (S,f) Carta al maestro desconocido. En: <http://www.institutomerani.edu.co/publicaciones/docs-pdf/director/carta-al-maestro-desconocido.pdf> (Recuperado en noviembre 10 de 2014).
- Parra, Marina. (2004). Cómo se produce el texto escrito. Teoría y práctica. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Paz, Octavio. (S,f). Piedra de sol. En: http://www.ciudadseva.com/textos/poesia/ha/paz/piedra_de_sol.htm (Recuperado en febrero 10 de 2014).
- Pulido R. Rodrigo, Ballén A. Margarita y Zúñiga L. Flor Stella. (2007). Abordaje hermenéutico de la investigación cualitativa. Teorías, procesos, técnicas. Bogotá: Editorial Universidad Cooperativa de Colombia.



- Rulfo, Juan. (1976). *Obra completa. El llano en llamas*. Caracas: Fundación Biblioteca Ayacucho.
- Saavedra R., Manuel S. (2001). *Diccionario de Pedagogía*. México D.F: Editorial Pax.
- Sierra Montoya, Rubén Darío. (2007). *Teoría y práctica de un taller de poesía*. Bogotá: Aula Abierta.
- Tójar, Juan Carlos Hurtado. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Van Dijk, Teun. (2009). *Discurso y Poder*. Barcelona: Editorial Gedisa, S.A.
- Van Dijk, Teun. (2013). *Sociedad y discurso. Como influyen los contextos sociales sobre el texto y la conversación*. Barcelona: Editorial Gedisa S.A