



Prácticas de lectura en el cotidiano escolar de la localidad de Sumapaz: política educativa y trabajo docente

Luis Giovanni Quiceno¹

Introducción

Mediante el presente artículo nos proponemos hacer un análisis del supuesto fracaso en lectura con el cual se ha catalogado a los niños campesinos de la región de Sumapaz que son, mayoritariamente, definidos en los términos de “desempeño insuficiente” o de “baja eficiencia” lo cual ha remitido a un conjunto de sentidos ligados a las nociones de carencia, pues no responderían a los estándares evaluativos dictaminados por el Ministerio de Educación Nacional.

Pero esta concepción negativizada y deficitaria no se da únicamente con relación a los estudiantes sino también con respecto a los mismos maestros, un ejemplo claro de ello lo podemos encontrar en el documento “Lineamientos educativos para la Bogotá rural” del año 2018.

En este documento se caracteriza la educación rural afirmando, en primer lugar, que los estudiantes de las zonas rurales siempre obtienen resultados más bajos que los de las zonas urbanas, lo cual se constituye en la principal barrera para ingresar a la educación superior:

Los estudios muestran que la brecha urbano/rural en educación es significativa. La validez de las pruebas externas, como medición de la calidad, se discute con frecuencia. Sin embargo, los resultados de los estudiantes son útiles como indicadores de la calidad de las instituciones escolares y de manera especial para comparar entre similares. Una de las principales barreras para el ingreso a la educación superior es un bajo resultado en la prueba Saber 11, y los puntajes de los estudiantes rurales son inferiores a los de los urbano (Alcaldía mayor de Bogotá, 2018, p.56).

¹ Luis Giovanni Quiceno es Profesor de lengua castellana (Colegio Campestre Jaime Garzón), Licenciado en Español y Filología Clásica (Universidad Nacional de Colombia), Especialista en Filosofía Contemporánea (Universidad de San Buenaventura), Magíster en Educación (UCC) y Doctorando en educación (UNLP).

Tal como podemos observar, el documento simplemente afirma que los resultados de los estudiantes rurales son inferiores a los urbanos, y agrega que estos son usados como indicadores de calidad y en especial para hacer comparaciones, en pocas palabras, son usados para negativizar las lecturas de los estudiantes rurales tal como ocurre en el caso de los niños de Sumapaz. Pero esto no es todo, más adelante el documento da una explicación de estos bajos resultados afirmando que estos se deben a las prácticas pedagógicas tradicionales de los docentes tal como se lee en la página 57: “La caracterización de la educación rural sugiere que las prácticas pedagógicas de aula siguen siendo, en muchos casos, las mismas que tradicionalmente explican los bajos resultados de los estudiantes” (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2018, p. 57). Tal como se puede leer, el documento cuestiona la calidad y las prácticas educativas del docente rural, es por esto que otro de nuestros objetivos es documentar el trabajo docente, ese trabajo que muy pocas veces es reconocido y documentado. Así pues, nuestro tema de investigación se desarrolla en dos niveles: *lo documentado* y *lo no documentado* (Rockwell, 2009). Lo documentado se desarrolla mediante un análisis crítico de documentos, en especial de las políticas curriculares de lectura, entre las cuales están los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana, los Estándares Básicos de Competencia, los Derechos Básicos de Aprendizaje, las Orientaciones Pedagógicas y las Matrices de Referencia en lectura, a los cuales se les ha denominado “Referentes de calidad”. Analizamos estas políticas porque consideramos que acentúan las concepciones deficitarias al considerar la lectura desde competencias y niveles que hay que superar a través de complejas operaciones cognitivas y sustentadas mediante algunos autores que privilegian determinadas lecturas y maneras de leer que desestiman las lecturas y modos de interpretar de los niños campesinos.

Para el análisis y crítica de los documentos mencionados anteriormente nos basamos en autores como Matías Perla (2020) quien ha estudiado las concepciones de lectura que se vienen promoviendo por las políticas curriculares y su relación con la inclusión social; según este autor se estaría promoviendo una normalización de sujetos como parte de esa política instrumentalista, productivista, o en palabras de Perla (2020) de la “utilizabilidad”, en función precisamente de dar cuenta a los requerimientos del mundo del mercado y del trabajo. De igual manera nos hemos sustentado en las investigaciones de Ángel Díaz Barriga (2006, 2007) quien ha analizado las tensiones que se producen hacia el interior de la escuela mediante el ingreso de algunas

reformas políticas, y que en muchas ocasiones no sólo reconfiguran el perfil docente con sus nuevos requerimientos, sino la enseñanza misma, así como los modos de concebir el aprendizaje. Díaz Barriga ha sido un estudioso de los procesos educativos, en especial las políticas socioeconómicas y su incidencia en las instituciones educativas; de igual modo, es un crítico del modelo por competencias, el cual también cuestionamos en este trabajo y que configura las políticas curriculares de Colombia.

Asimismo, tenemos en cuenta los estudios Angélique Del Rey (2012, 2016), quien ha investigado cómo el neoliberalismo mediante un discurso pseudo democrático y humanista ha promovido políticas educativas centradas en la performatividad económica con el fin de garantizar una empleabilidad que garantice el crecimiento y la competitividad. De igual manera, nos sustentamos en María Oviedo (2021), quien ha profundizado en la relación poder-saber que se establece en los currículos, los cuales se diseñan a partir de lineamientos curriculares mediante los cuales se manejan determinadas hegemonías que son recurrentes en las prácticas del lenguaje y la alfabetización.

Ahora bien, el segundo nivel, al que denominamos *lo no documentado* se realiza a partir de un trabajo etnográfico en el cual se valora la realidad, las condiciones de vida y las experiencias que traen los niños, así como sus características culturales las cuales actúan como variantes esenciales en el aprendizaje de la lectura y la escritura. Según Rockwell (2009) el papel del etnógrafo es fundamentalmente el de documentar lo no documentado, teniendo en cuenta que existe un sesgo en la documentación existente la cual se elabora por lo general desde el poder y en función de sus propios intereses. Lo no documentado es, siguiendo a Rockwell, aquella parte de la realidad que nunca se pone por escrito, “lo familiar, lo cotidiano, lo oculto, lo inconsciente” (Rockwell, 2009, p.21).

Teóricamente nos basamos en autores como Carolina Cuesta (2006, 2011, 2019), Mariano Dubin (2014, 2019, 2022) Elsie Rockwell (2005, 2009) y Sandra Sawaya (2008, 2014) quienes ponen en cuestión estas concepciones dominantes sobre la lectura de los niños en contextos educativos populares, en los cuales como ocurre en Colombia y en especial con los niños de las zonas rurales y campesinas, son catalogados por sus bajos resultados en las pruebas estandarizadas como niños con problemas de adquisición de la habilidad de lectura y escritura, debido, supuestamente, al bajo desarrollo de capacidades cognitivas complejas. Así mismo, nos basamos en autores como Bourdieu (2010), Chartier (1992) Chartier y Cavallo

(1998) De Certeau, [1979] 2000; Ginzburg, [1976] 1999; Rockwell (2005) quienes consideran que la lectura es una práctica cultural que debe entenderse en clave histórica y social, es decir, conformada históricamente y en torno a la cual se comparten dispositivos, actitudes, comportamientos y significados culturales. Así pues, nuestro trabajo trata de entender la historia propia de la práctica de lectura que tienen los niños de Sumapaz, así como las maneras en que se apropian de ella.

Para desarrollar este segundo nivel de nuestro problema de investigación se ha trabajado en dos fenómenos; el primero de ellos se centra en las producciones, escritos o narrativas de los alumnos y de la comunidad, para lo cual hemos reunido un suficiente volumen de observaciones, registros, publicaciones, imágenes, diálogos y textos que los doce años de trabajo como profesor al interior de estas comunidades me han permitido conseguir. De tal manera, nuestro planteo metodológico se centra en una descripción etnográfica que da cuenta de la realidad social, que tal como describe Aldo Rubén Ameigeiras (2006, p.109) se produce con referencia a la presencia *in situ* del investigador en el campo y un contacto directo con los actores sociales. El segundo fenómeno de lo no documentado tiene que ver con el trabajo docente, el saber docente, ese saber que rara vez se documenta o se valora pero que tiene gran incidencia en las prácticas de enseñanza de la lectura. Así mismo, analizar esta relación, entre lo documentado (políticas y documentos curriculares y no documentado, en particular el saber docente) es importante ya que en palabras de Rockwell:

Se propondría distinguir entre aquellos contenidos impuestos por mecanismos de mediación y de coerción estatal efectivos, y los que corresponden a apropiaciones logradas por los sujetos que se reúnen en las escuelas, como maestros y alumnos, y que generan la transformación, la diversificación y la historicidad de la escuela (Rockwell, 2009. p. 36).

Desde esta perspectiva nuestro estudio ayuda a comprender tanto la eficacia de las normas o políticas curriculares, es decir, las continuidades que tienen con respecto al trabajo docente, así como las limitaciones de estas; o sea, aquellas originalidades que resultan de la autonomía propia del trabajo docente, teniendo en cuenta que al margen de la normatividad se abren nuevas posibilidades en la cotidianidad escolar de generar prácticas alternativas.

La investigación se sitúa en la localidad de Sumapaz, a dos horas de la ciudad de Bogotá, Colombia y se aborda desde la perspectiva cualitativa y etnográfica. La

institución escogida es la Sede Adelina Gutiérrez, perteneciente al Colegio Campestre Jaime Garzón, ubicada en la Vereda Betania. Los resultados de la investigación, en línea con otras teorías e investigaciones (Cuesta, 2006, 2011, 2019; Dubin, 2019; 2022, Oviedo, 2021; Souza Patto, 1999; Perla, 2020; Sawaya, 2008) evidencian que estos niños leen, comprenden y tienen maneras propias de interpretar textos escritos en los cuales se manifiesta una inscripción territorial donde lo local y la experiencia personal se hacen presentes.

La lectura desde la concepción histórica, social y etnográfica

La historia de la lectura nos brinda un gran panorama acerca de esta práctica cultural. Señala Chartier (1992) que es necesario adentrarse al difícil territorio de la reconstrucción de prácticas de lectura, que tienen su propia historia, buscando indicios de las maneras de leer que se dieron en las diferentes épocas y lugares. Chartier (1992, 1999) concibe la lectura como una práctica cultural realizada en un espacio intersubjetivo, conformado históricamente, en el cual los lectores comparten dispositivos, comportamientos, actitudes y significados culturales en torno al acto de leer. En este sentido, al concebir la lectura en clave histórica y social se esboza como bien lo plantea Chartier (1992), el proyecto de una historia de las representaciones colectivas del mundo social, o de las diferentes formas a través de las cuales las comunidades, partiendo de sus diferencias sociales y culturales, perciben y comprenden su sociedad y su propia historia. Según Chartier es importante estudiar la manera en la que opera el encuentro entre "el mundo del texto" y "el mundo del lector" ya que la construcción de sentido que se realiza en la lectura depende de un proceso históricamente determinado cuyas modalidades y modelos varían según el tiempo, los lugares y los grupos. Es en este sentido que, al acercarnos en este trabajo a las diferentes producciones literarias de esta comunidad de Sumapaz, evidenciamos cómo percibe la comunidad tanto su entorno social así como su historia. En palabras de Chartier:

La cuestión esencial que esta historia nos plantea es la de las relaciones existentes entre las modalidades de apropiación de los textos y los procedimientos de interpretación que sufren. ¿Cómo los textos, convertidos en objetos impresos, son utilizados (manejados), descifrados, apropiados por aquellos que los leen (o los escuchan a otros que leen)? ¿Cómo, gracias a la mediación de esta lectura (o de esta escucha), construyen los individuos una representación de ellos mismos, una comprensión de lo social, una

interpretación de su relación con el mundo natural y con lo sagrado? (Chartier, 1992, p.7).

En el caso de Sumapaz hemos podido ver, mediante las producciones literarias y editoriales que hemos recopilado, el tipo de mediación que se está llevando a cabo y la representación que tienen de ellos mismos y sus relaciones con su mundo natural que es fundamental al estar inmersos en uno de los páramos más grandes del mundo. De igual modo hemos podido evidenciar la manera de esta comunidad de apropiarse de otros textos como los audiovisuales, telenovelas, series, etc.

Siguiendo a Cuesta (2006), entendemos la lectura en sentido social, histórico pero también etnográfico, es decir, que posicionamos a la etnografía como forma de producción de conocimientos sobre la realidad social, cultural e histórica, asumiendo la posición del etnógrafo, atendiendo a lo que ya saben los alumnos y no a lo que deberían saber para poder leer "correctamente" un texto, mirando desde otra perspectiva aquello que denominamos "conocimientos", "saberes" o, en la jerga curricular, "contenidos" (Cuesta p. 61). Abordar la lectura desde la perspectiva etnográfica exige tratar de saber por qué al abordar un texto con los estudiantes se producen determinadas interpretaciones, por qué hay situaciones que se vuelven recurrentes y no atribuir o asignar alguna incompreensión o una incompetencia, a una falta de saberes previos en los estudiantes, o a una imposibilidad de asimilación. Atender la lectura desde la perspectiva etnográfica es darles valor a las lecturas de los estudiantes, ¿por qué las lecturas de los estudiantes deben ser las esperadas por los adultos?, ¿de dónde sabemos que sus lecturas no responden a lo que se debe decir de un texto literario? Así pues, al abordar la lectura desde la perspectiva etnográfica se entiende que, como afirma Cuesta, la literatura demanda modos de leer particulares, y no una lectura entendida como aceptación, asimilación o procesamiento de datos y, en este sentido, universal (Cuesta 2006, p. 62). Conocer históricamente cómo se ha concebido la lectura en Sumapaz es una labor importante ya que como explica Chartier (1992) las obras no tienen un sentido único, estable y universal, sino que sus significaciones se movilizan de una manera variada; es decir, que se ha construido un reencuentro entre lo que un autor propuso y la recepción de las obras de parte de quienes se apropian de ellas.

Hay ciertas autoridades que han aspirado a fijar el sentido o la interpretación correcta que debe constreñir la lectura, y de allí se ha derivado en gran parte esa concepción deficitaria que afirma que los niños no interpretan, al desconocer la manera en la que

estas significaciones se han producido en Sumapaz. Pues tal como explica Chartier, la recepción inventa, desplaza, distorsiona, y en este sentido la interpretación de los estudiantes hacia algunos textos ha sido condicionada por su mundo social y evidencia esquemas mentales y afectivos que han constituido lo que Chartier denomina una cultura propia de la comunidad que la recibe, en este caso, la comunidad de Sumapaz. En este sentido se han recopilado una serie de textos y trabajos de lectura que nos han ayudado a reflexionar sobre asuntos esenciales; por ejemplo, hemos observado el vínculo social que se ha tejido en la comunidad de Sumapaz, tal es el caso del legado que han dejado en los niños sus líderes, padres y abuelos, su relación con lo sagrado o con los medios masivos. Hemos evidenciado la relevancia que el medio ambiente tiene en sus significaciones, el conflicto armado y el pensamiento mágico sintetizado en algunas leyendas compartidas por los estudiantes.

Sentido formativo y lógica instrumental de la lectura, la lectura como competencia

Según Fonseca de Carvalho (2020), la situación educacional existente está marcada por la lógica instrumental, en la cual el “sentido formativo” de los contenidos teóricos cede paso a la difusión de saberes supuestamente dotados de una finalidad práctica. Fonseca señala que la lógica instrumental, de donde deriva la noción de “finalidad”, es típica de un ámbito de la existencia humana: la fabricación de objetos. Así, fabricamos la mesa para apoyar una computadora que, a su vez, es un “medio” para escribir un artículo u obtener informaciones que, a su vez, se tornan un “medio” para otro “fin” en una cadena infinita y, por sí misma, carente de “sentido” o “significado”. Esta lógica instrumental que marca la producción de objetos de la que habla Fonseca de Carvalho se ha aplicado al ámbito de las relaciones entre los hombres y en especial a la educación poniendo en detrimento el sentido formativo, según el cual una experiencia es formativa no por lo que permite fabricar como fruto de su aprendizaje, sino por el hecho de operar, en tanto transformación, en aquellos que la atraviesan (p.108).

Pero ¿cómo ha afectado esta lógica instrumental la práctica de la lectura?

Esta lógica instrumental que domina la educación y que hoy se ha consolidado con el llamado modelo por competencias, es la continuación de un proyecto aún vigente en América Latina, el proyecto modernista, en el cual, además, se evidencia una gran relación con el capitalismo, tal como argumenta Grosfoguel (2018) y que en el campo de la educación se manifiesta en el lenguaje, claramente, de carácter económico en

términos de productividad, eficiencia, calidad y estandarización. Arteaga (2014) señala que los sistemas educativos de nuestros países tienen como objetivo el reproducir el orden social vigente e instrumentalizar al hombre en la perspectiva utilitarista del crecimiento económico. Para Arteaga (2014) es desde el Estado donde se legitiman intereses particulares como si fueran intereses generales y las políticas públicas traducen, por lo general, la supremacía de esas concepciones de vida, económicas, sociales, educativas, culturales e ideológicas, de espaldas a la diversidad cultural, que con criterios homogeneizadores diseñan e implementan una educación para el desarrollo del mercado y el desarrollo económico (p.179). Castro - Gómez (2000) señala además que hay una subjetividad construida por la modernidad la cual ha descansado, principalmente, en la letra, a través de prácticas disciplinarias como los manuales de urbanidad, las gramáticas de la lengua, los diccionarios (Calero Vaquera, 2010) y los libros de texto (Zárate, 2019). Advierte Castro Gómez que la pedagogía es el gran artífice de formar un tipo deseable de subjetividad moderna; es la escuela la que se ha convertido en un espacio, que Castro Gómez (2000) llama de “internamiento” donde se forma ese tipo de sujeto que los “ideales regulativos” reclaman (p. 149). Ahora bien, en ese proceso de internamiento la práctica de la lectura juega un papel importante.

Autores como Díaz Barriga (2011) y Perla (2020), han investigado acerca de las concepciones de lectura que se vehiculizan en la política curricular de la región en las últimas décadas; ellos destacan que las prácticas de lectura al contrario de favorecer la inclusión social, lo que ha intentado es una normalización de los sujetos como parte de políticas asociadas a la utilizabilidad en función de los requerimientos del mercado de trabajo. Díaz Barriga (2011) resalta que a partir de los años setenta nació la prerrogativa en los sistemas educativos, bajo demandas de organismos internacionales, de formar “ciudadanos competentes” en la lectura y la escritura. Ser un lector competente significa leer según unos propósitos de lectura, responder a las exigencias que plantean los textos, reconocer o atribuirles coherencia, detectar los procedimientos de conexión y de adecuación a un contexto comunicativo específico. En esta concepción de lector competente, Perla (2020) señala dos cuestiones: la primera, es que en ella se pone de relieve una intencionalidad universal de lectura, así como operaciones o procesos cognitivos que son necesarios y casi obligatorios en el acto de leer, dando cuenta de una mirada abstracta, universal e ideal de “lector”. En segundo lugar, Perla resalta la insistencia en las características de los lectores que debían formarse, mediante una serie de distinciones ontológicas “inteligentes”,

“críticos”, “autónomos”, etc. los cuales se articulan con un tipo de eslogan educacional el cual es eficaz para desarrollar una doctrina normalizadora en torno a la práctica de lectura. Con respecto a la caracterización de lector competente, Cuesta (2019) indica que en esta caracterización del sujeto que lee no tienen lugar los atributos sociales, culturales, históricos, étnicos, territoriales y de género.

Lectura y pruebas estandarizadas

Las pruebas estandarizadas están condicionando y determinando la manera de enfocar las prácticas de lectura al interior del aula, las cuales se han transformado para rendir cuenta a las distintas entidades gubernamentales y obtener buenos resultados en estos exámenes. Varias investigaciones (Reyes, 2013; Díaz Barriga, 2006, 2007) evidencian que las prácticas de lectura están enfocadas al seguimiento de tácticas de lectura, a desarrollar habilidades de desciframiento, a desarrollar actividades de tipo ortográfico y sintáctico y en general, a leer para contestar preguntas. Por otra parte, por medio de este tipo de pruebas se ha privilegiado un tipo de saber y de leer así como un tipo especial de texto, lo cual permite consolidar unas relaciones de dominio que olvida a ciertos grupos como son los estudiantes campesinos quienes tienen un capital cultural particular, pero que es considerado inferior en relación con el conocimiento y los valores dominantes. Los exámenes no sólo fortalecen la idea individual de lectura en el sentido de competencia como afirma Rockwell (2001) sino que la concepción de la lectura como competencia, basada en la concepción psicolingüística fundamentalmente (Cuesta, 2019; Perla, 2020), está ligada a un tipo de evaluación y comprensión; afirma Perla (2020) retomando a Goodman (2002, pp. 12 -16) que la evaluación de la comprensión lectora se plantea a partir del cruce entre dos elementos: “el grado de complejidad del material impreso y el nivel de habilidad lectora del sujeto” donde el proceso de la lectura implica el desarrollo y la puesta en práctica de “estrategias” orientadas a obtener el significado del texto (p.405). En este sentido la concepción de lectura como competencia tiene, además, una función normalizadora, la cual está ligada con asumir determinadas conductas o comportamientos orientados a que el lector competente pueda “participar” activamente en la sociedad; es decir, que sea un buen consumidor de textos instrumentales propios del mercado de trabajo en la era mediática y tecnológica como es leer un contrato, una boleta, un precio, etc. (Cuesta, 2019).

Así mismo, Díaz-Barriga (2006) menciona que los exámenes masivos han servido especialmente como medios para ingreso y egreso a las instituciones y para establecer un “ranking” dentro del sistema educativo y entre los sistemas educativos (p. 11); y en consecuencia, se podría también mencionar un tercer uso de las pruebas estandarizadas y es como medio o elemento de rotulación “deficitaria” como ha ocurrido en Colombia, donde se puede leer en varios informes acerca de los bajos niveles de algunos grupos y las estrictas medidas que se deben tomar para mejorar estos resultados.

Lectura y fracaso escolar

Cuesta (2019) argumenta que la noción de fracaso es uno de los impactos de la psicogénesis en las políticas educativas particularmente en lo que respecta a la formación de lectores. La construcción del fracaso escolar se ha convertido en un argumento de algunas políticas educativas especialmente a partir de las teorías psicogenéticas sobre las diferencias del desarrollo, gracias, en gran parte, al apoyo de especialistas formados en Letras y en Ciencias de la Educación de marcada orientación psicogenética y psicolingüística en temas de alfabetización, lectura y escritura tal como lo explica Magda Soares (2017) citada por Cuesta (2019, p.47). Cuesta explica que a partir de la perspectiva cognitiva de la alfabetización surgida sobre la base de la teoría de los procesos de adquisición del conocimiento de la Psicología Genética de Piaget es que se ha cimentado toda esta noción del fracaso de la alfabetización y es también, a partir de allí, que se ha propuesto una enseñanza de la lengua justificada en esas acciones de leer y escribir como parte del desarrollo del lenguaje.

Tanto Sawaya (2008) como Souza Patto (1999), cuestionan esa tesis de la deficiencia del lenguaje demostrando que los niños no solamente comprenden, analizan y simbolizan su mundo, sino que también lo interpretan y lo clasifican (Sawaya, 2008, p. 62). Según estas autoras la tesis de la deficiencia o patología del lenguaje proviene principalmente de las teorías constructivistas, y es a partir de ellas que se argumenta el fracaso de los niños en lectura así como su baja capacidad lingüística y cognitiva debido a la inexistencia o precariedad de experiencias con la lectura; tales concepciones han justificado la necesidad de introducir prácticas de enseñanza con el fin de que estos niños obtengan los conocimientos y alcancen las etapas de desarrollo cognitivo que la escuela considera que presuntamente deben alcanzar.

Por su parte, Dubin (2019, 2022) explica que existen perspectivas dominantes las cuales reproducen valores, conceptos e ideologías que niegan o negativizan fenómenos sociales y culturales relativos a las clases populares así como la circulación de prejuicios y valoraciones negativas sobre los niños y jóvenes de estos sectores. Dentro de estas perspectivas, Dubin explica que hay una historia documentada de la escuela la cual nos ha enseñado a ver solamente “buenas” y “malas” prácticas de parte tanto de los docentes como de los estudiantes. En este sentido, se puede leer recurrentemente que los alumnos cuentan con “competencias insuficientes” para un “desarrollo óptimo” haciendo ver a la escuela y en particular a sus docentes como los reproductores de un estado de “opresión” e “ignorancia” que será “redimida” por el “saber de los especialistas”. Por consiguiente, la institución escolar únicamente funcionará cuando los docentes y alumnos se actualicen teóricamente según las retóricas e ideas de los especialistas [1] (Dubin 2022, p. 407).

De igual manera, Dubin argumenta que dentro de estas perspectivas dominantes se han identificado discursos educacionales que se han legitimado “desde arriba” y “desde afuera”, es decir, por parte de especialistas los cuales han producido una enunciación pedagógica legitimada y que ha establecido una historia documentada de la escuela, pero dissociada de la realidad escolar y del trabajo docente. Dentro de este discurso educacional Dubin ha identificado diferentes eslóganes que se han construido alrededor de la lectura como por ejemplo “construcción de la subjetividad”, “competencia lectora”, “construcción de conocimiento”, “construcción de significado”, “capacidad cognitiva” entre otros. Tales eslóganes, explica Dubin han producido una enunciación dissociada de la realidad escolar así como desajustes en el trabajo docente ya que se han legitimado por fuera de una reflexión didáctica y en un abordaje que valida el conocimiento especulativo y abstracto de la escuela, la disciplina escolar, el trabajo docente y en general el cotidiano escolar (Dubin 2022, p. 407). Sin duda, todos estos eslóganes construidos desde las perspectivas dominantes han derivado en una concepción negativizante al concebir a aquellos que no transitan en estos eslóganes como personas incompetentes, con déficit, incultas, etc. Ahora bien, todos estos discursos pedagógicos dominantes construidos al margen de la escuela, además de realizar simplificaciones de las complejas dinámicas escolares, han insistido en una constante búsqueda de responsables del fracaso escolar.

Estas responsabilidades se explican desde concepciones basadas en la pobreza cultural, o en ausencias de desarrollos cognitivos de distinto tipo ya sea en habilidades, destrezas o en comportamientos y competencias o como ocurre

actualmente en el sistema educativo de Colombia acusando o culpando a los docentes respecto de que el sistema educativo no funciona debido a su poca lectura, a sus tradicionales prácticas pedagógicas o a su falta de actualización teórica (Dubin 2022, p.9). Las causas que antes eran raciales, es decir, que explicaban el fracaso debido a condiciones étnicas, pasaron a ser culturales, o sea, que se explican con relación al ambiente (Souza Patto, 1999, p. 71). En este sentido, podemos ver que en el caso de Sumapaz el supuesto déficit o fracaso de los estudiantes campesinos se justifica de diferentes maneras atendiendo al ambiente; por un lado, a su escasa estimulación sensorial proveniente del medio físico, en tal sentido se dice que los niños y las niñas campesinos no logran leer bien o desarrollar procesos óptimos de lectura debido a su alejamiento de la ciudad o por su escaso contacto con lecturas auténticas; por otro lado, en razón a que no poseen los valores, las creencias, las normas y los hábitos que se consideran ideales o típicos de las clases dominantes y que se consideran como los más adecuados para la promoción de un desarrollo psicológico sano (Souza Patto, 1999, p.72).

Desafortunadamente estas teorías ambientalistas, fundamentadas en prejuicios y estereotipos, son las que orientan las políticas educativas y son la base para la explicación del éxito o del fracaso escolar entre distintas clases sociales (Souza Patto, 1999). Ahora, bien, siguiendo a Souza Patto, esto explicaría algunas afirmaciones que han surgido alrededor del supuesto fracaso de los niños campesinos; se ha dicho por ejemplo que los niños campesinos no son buenos lectores porque en su ambiente no están rodeados de estímulos de lectura como los que sí tienen los niños de la ciudad, publicidad, periódicos, vallas, redes virtuales, etc. Por ejemplo, Jurado (2014), reconocido profesor en Colombia y experto en lectura y literatura dice que es imposible que las escuelas de las periferias alcancen una lectura crítica porque no tienen acervos textuales, en especial los de escuelas rurales, dice Jurado:

La diversidad textual —periódicos, revistas, antologías de poesía, cuento, ensayo, crónica y divulgación científica— y la formación pedagógica de los docentes orientada hacia la intersección entre los textos puede garantizar la formación del lector crítico, que es en sí la formación de un ciudadano con criterio (Jurado, 2014, p.26).

A partir de esta cita se definiría entonces que los estudiantes campesinos no pueden ser ciudadanos con criterio si, por una parte, no leen críticamente, para lo cual no tienen el acervo textual adecuado como revistas, antologías, ensayos y textos

científicos, y, por otra parte, si los docentes no cuentan con la formación pedagógica pertinente, es decir que sólo una actualización pertinente de los docentes en la teorías dictaminadas por especialistas como Jurado garantizarán que haya lectores críticos. Además, agrega Jurado (2014) en su artículo, el cual trata acerca de la estructura y los componentes de la Prueba Saber 11, que gracias a las políticas del estado se está compensando esta falencia dotando con textos “auténticos” a estas escuelas de la periferia, veamos (la cursiva es nuestra):

En el 50% de las instituciones escolares en Colombia, aproximadamente, no hay nada para leer más allá de la cartilla (las cartillas de Escuela Nueva en las escuelas rurales, por ejemplo), si bien en los dos últimos años con la política de Estado sobre la lectura, se ha iniciado un proceso de dotación de textos *auténticos* de diverso género en las escuelas. (Jurado, 2014, p. 26).

¿Es decir que en las zonas rurales no hay nada para leer? Los textos que circulan entre los niños, entre sus comunidades, ¿no son auténticos? Además, se evidencia aquí lo señalado por Dubin (2022), una política de la compensación en la cual se pretende devolverle la cultura o la subjetividad perdida a estas comunidades como la de Sumapaz, que supuestamente no la tiene debido a determinadas condiciones ambientales e históricas como las que ha vivido de guerra, violencia, pobreza, desigualdad económica, etc. En consecuencia, retomando a Dubin, clases populares como las de Sumapaz serían consideradas entonces como *tabulas rasas*. Sin embargo, vale la pena resaltar, y es un trabajo que hemos logrado en esta investigación, probar que esto no es así, sino que la comunidad de Sumapaz tiene tradiciones editoriales, narrativas y literarias históricamente hablando, así como una gran cantidad de personas como poetas, compositores de música popular y campesina, abogados, médicos, y líderes políticos que han ayudado en la lucha por los derechos de los campesinos y en el mejoramiento de su calidad de vida.

Lectura, productividad y proyecto pedagógico institucional

El “Proyecto Educativo Institucional” (PEI) del Colegio Campestre Jaime Garzón está construido con base en los documentos curriculares antes mencionados, en particular con lo que tiene que ver con el modelo de competencias y el concepto de productividad, calidad, eficiencia, etc. Por ejemplo, se puede leer en la presentación del PEI (p.5) lo siguiente (la cursiva es nuestra):

El concepto de *productividad* en general, es entendido como el horizonte de la actividad institucional en donde la formación de *competencias* en los y las estudiantes y el impacto de la institución en el contexto se constituyen en referentes de medida y legitimidad de la acción institucional. En esta lógica es en donde toma sentido la *calidad* y la *eficiencia* del trabajo institucional y de cada uno de los actores... La institución educativa apunta, entonces, a desarrollar *competencias* que le sirven a la persona para su desarrollo como ser social, económico, político, cognitivo, valorativo, sensitivo, etc. (PEI, 2015, p. 5).

Como podemos ver, las políticas curriculares que hacen énfasis de manera explícita en la calidad, en la eficiencia, y en la productividad, han influido de manera contundente en el PEI del Colegio Campestre Jaime Garzón; en concordancia, Del Rey (2016) afirma que las políticas neoliberales de los años 80 promueven políticas educativas centradas principalmente en la performatividad económica, la cual tras una apariencia humanista se interesa exclusivamente por la “empleabilidad” de los individuos (p.18). Según Del Rey (2016) se asume que la empleabilidad garantiza la competitividad de las empresas, así como el crecimiento y la competitividad del Estado y sus alianzas. En este sentido, los sistemas escolares se han transformado en fábricas de alumnos de alto rendimiento, supervisadas por comparaciones internacionales y evaluaciones estandarizadas las cuales dividen el saber en competencias. Así mismo, pretenden evaluar la adquisición de estas competencias de modo que puedan ser orientadas hacia un potencial de competitividad económica aumentando la eficiencia, es decir, el rendimiento de los sistemas educativos.

Ahora bien ¿de dónde o por qué ha surgido este afán de rendimiento, de eficacia, de productividad? Tal como menciona Michel Foucault (2002) la sociedad moderna era una sociedad disciplinaria, en la cual el objetivo era controlar los cuerpos y las mentes, dominar mediante rigurosos métodos disciplinarios en sitios como las cárceles, la iglesia, los sanatorios, las fábricas, los cuarteles, y las escuelas. Su objetivo no sólo era vigilar y castigar sino homogeneizar y normalizar las anomalías, moldear el pensamiento, el carácter, etc. La dinámica de esta época era la de producir un sujeto obediente y el paradigma usado para garantizar su obediencia era la negación, mediante el deber y el no poder. Sin embargo, la época posmoderna o contemporánea en la que vivimos, es una sociedad del rendimiento tal como lo explica Byung Chul Han (2010) en su libro *La sociedad del cansancio*; en esta sociedad la positividad tiene más protagonismo que la negatividad. El “no” ha sido sustituido por un contundente “sí”. En lugar de reprimir se promueve y estimula al individuo para que produzca, innove, trascienda, se supere, sea competitivo y esté en renovación continua de

manera que se sumerja en incontables retos, tareas y proyectos, con el fin último de que pueda alcanzar el éxito. Esto no significa que el individuo deje de estar disciplinado o que sea libre, por el contrario, él se convierte en esclavo de sí mismo. En consecuencia, el éxito, así como el fracaso es culpa únicamente del individuo, pero nunca de factores sociales o políticos; de igual manera la educación se ha convertido en la fórmula favorita de los políticos para combatir la desigualdad, la pobreza, y el desempleo, de tal modo que la riqueza y el éxito son resultado de la calidad que solo se consigue sumando méritos, estudios y, sobre todo, mucho esfuerzo. La economía imperante basada en el neoliberalismo ha creado talentos que se valoran especialmente, y el contestar pruebas estandarizadas o leer rápidamente es uno de ellos; en tal sentido, la lógica del mérito o de la igualdad de oportunidades se pone en duda al haber unas aptitudes que son valoradas más que otras (Sandel, 2020; Dubet, 2017).

En tal sentido, el mercado es actualmente el gran ordenador tanto de los premios como de los castigos y de la misma manera en el sistema educativo se han diseñado una serie de comportamientos, actitudes, formas de ser y de hacer para premiar y caracterizar al estudiante competente. Ahora bien, dentro de la sociedad del rendimiento en la cual hay unas personas que se creen con más mérito que otras debido a que han logrado una mayor preparación, dedicado un gran esfuerzo o sacrificado más tiempo, recursos y aptitudes, dice Sandel, crece el prejuicio hacia las personas con menor formación o hacia grupos menos favorecidos.

Conclusión

En conclusión, podemos afirmar que existe una lógica del rendimiento producida por el mercado que ha hecho que la educación se sature de quehaceres, una larga lista de chequeo que los alumnos deben cumplir, rendir, rendir sin rendirse para ser competente y alcanzar el éxito; así mismo, la lectura que se valora es aquella del rendimiento, leer el mayor número de textos en el menor tiempo para contestar preguntas también en el menor tiempo posible. Hay una manera de leer que es la correcta, es la impuesta por la sociedad del rendimiento detrás de la cual se encuentran los grandes grupos económicos y que han sido materializados en los documentos y las políticas curriculares; esta manera de leer se ha valido de teorías psicolingüísticas y constructivistas y del modelo por competencias para constituirse;

este modelo de lectura basado en niveles cognitivos, complejas operaciones mentales, así como competencias, estándares, etc., ha sido la mejor manera de categorizar buenos y malos lectores, modos correctos de leer, materiales apropiados de lectura e interpretaciones acertadas. En esta sociedad del rendimiento, el ideal de lectura exige rapidez de lectura, de comprensión y de respuesta. Pero el acto de leer tiene como condición la calma, la lentitud y la ecuanimidad. Zuleta (1982), en su ensayo "Sobre la lectura", comenta que Nietzsche exige que el lector ideal debe tener un carácter de vaca: tener la capacidad de rumiar, de estar tranquilo; pero se requiere que el hombre moderno asimile rápidamente, ¿por qué? De allí nace la respuesta a este afán de evaluar la comprensión de lectura y de implementar exámenes tipo ICFES. La respuesta es sencilla, es el tipo de lector que exige el mercado, es el mecanismo ideal para caracterizar y separar lectores competentes de los que supuestamente no lo son. Es el modo eficaz para acabar de empobrecer las lecturas de sectores como los campesinos, la excusa para caracterizarlas de un modo deficitario. Según Nietzsche - y lo comparte también Han - en la sociedad del rendimiento el hombre ha perdido la capacidad de admirar con detenimiento, y esto se remite a la lectura, las grandes ideas se pasan por alto, no se reflexiona en las palabras, y lo peor de todo, se tienen por sentadas interpretaciones únicas sin dar lugar a que puedan surgir unas nuevas. Algunas lecturas requieren tiempo, trabajo y dedicación, pero según Zuleta, el espíritu ha perdido esa comunidad con las cosas; según Carl Honore (2004), la lentitud es un super poder en un mundo hiperacelerado, en el campo la vida no es como en la ciudad, el afán de la ciudad no se vive, todo toma su tiempo. Así mismo, resalta Zuleta, un texto no puede ser neutralizado por una traducción a la ideología dominante como ocurre con los textos o fragmentos con los cuales se intenta medir la capacidad de interpretación de los estudiantes, ni esgrimirse como un elemento de consumo que caracteriza a una cierta clase. Tampoco puede erigirse como un saber gobernado por algunos grupos especializados que estipulan cómo ha de realizarse, ningún saber es posesión de un sujeto neutral, ninguna interpretación, y mucho menos con fines específicos de dominación (Zuleta, 1982, p.15).

Nada más triste que leer para presentar un examen, es lo peor que le puede pasar a uno en el mundo, dice Zuleta (1995), ser estudiante y leer para presentar un examen y como no lo incorpora a su ser, lo olvida. Afortunadamente olvidamos, que tal no tuviéramos esa cualidad vivificadora y limpiadora, agrega Zuleta. Y es verdad, gracias al olvido hemos logrado dejar atrás esas concepciones que, como maldiciones han echado sobre nosotros, sobre los negros, sobre los pobres y, en este caso, sobre los

campesinos. Desafortunadamente, a fuerza de escuchar incansablemente que son pobres, que siempre alcanzan los últimos lugares, que no pueden leer, comprender o interpretar porque son hijos de campesinos o de padres sin estudio, que sus saberes, creencias o producciones literarias no son válidas porque la sociedad del conocimiento así lo determina; a fuerza de eso, y de mucho más, muchos campesinos han terminado por creer que realmente viven en el fracaso, y han alcanzado la capacidad de avergonzarse y además culparse a sí mismos, pues como dice Zuleta, eso sí lo aprendemos, la capacidad de avergonzarnos. Sin embargo, la experiencia nos muestra que esto no es así, los campesinos de Sumapaz cuentan con valiosos talentos, saberes, creencias, capacidades, maneras de interpretar, leer, calcular, sanar, cultivar, etc., que desafortunadamente sólo porque no hacen parte de una ideología dominante no son estimados y valorados como debieran ser. Así pues, esa afirmación acerca de las clases populares campesinas que dice que son iletradas, que no tienen cultura, que no interpretan o que no tienen contacto con textos auténticos y que por lo tanto no tienen pensamiento crítico, podemos concluir mediante nuestra investigación que es totalmente errónea; hemos demostrado que en la comunidad de Sumapaz circula literatura, literatura política, literatura folclórica, existen escritores y compositores regionales como Alfredo Díaz, Ignacio Benavidez, Pedro Morales, Gildo Torres, etc. Así mismo, se ha evidenciado que los campesinos sí desarrollan pensamiento crítico y se evidencia en sus posturas políticas cuando se reúnen en sus asambleas, se evidencia en sus escritos y publicaciones, en la defensa de su territorio y en la memoria conservada de sus abuelos, líderes y ancestros.

Notas:

[1] En el tercer lineamiento de los lineamientos educativos para la Bogotá Rural en el cual se caracteriza a los docente y estudiantes negativamente se propone como modo de redención, además de un Plan de Fortalecimiento de Lectura, la formación de docentes, de acuerdo con las necesidades que determine el plan estratégico para la calidad.

Bibliografía:

Alcaldía Mayor de Bogotá; Universidad Nacional de Colombia, Instituto de Estudios Urbanos (2018). Lineamientos Educativos para la Bogotá Rural.

Ameigeiras, A. R. (2006). "El abordaje etnográfico en la investigación social" en Vasilachis de Gialdino, I. *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Barcelona, Gedisa, pp. 107-151

Arteaga, L. (2014). "La filosofía y el reto de la educación latinoamericana". *Ixtli. Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*. 1(2), pp. 175-186.

Bourdieu, P. (2010). *El sentido social del gusto, Elementos para una sociología de la cultura*. Buenos Aires, Siglo XXI editores.

Calero-Vaquera, L. (2010). "Ideología y discurso lingüístico: la *Etnortografía* como subdisciplina de la glotopolítica". *Boletín de Filología*, Tomo XLV, Número 2, pp. 31 – 48.

Castro-Gómez, S. (2000). "Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la " invención del otro" en *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires, CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, pp.88–98

Chartier, R. (1992). *El mundo como representación. Historia cultural: entre práctica y representación*. Barcelona, Gedisa.

Chartier, R y Cavallo, G. (1998). *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid, Taurus.

Cuesta (2006). *Discutir sentidos. La lectura literaria en la escuela*. Buenos Aires, Libros del Zorzal.

Cuesta, C. (2011). *Lengua y literatura: disciplina escolar. Hacia una metodología circunstanciada de su enseñanza* [Tesis de Doctorado, Universidad Nacional de La Plata]

Cuesta, C. (2019) *Didáctica de la lengua y la literatura, políticas educativas y trabajo docente; Problemas metodológicos de la enseñanza*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

De Certeau, M. [1979] (2000). *La invención de lo cotidiano I. Artes de hacer*, Universidad Iberoamericana, México.

Del Rey, A. (2012). *Las competencias en la escuela, una visión crítica sobre el rendimiento escolar*. Buenos aires, Editorial Paidós SAICF.

Del Rey, A. (2016) "Del fracaso de los sistemas escolares o de la fábrica del alumno performativo" *Voces de la Educación*, 1 (2), pp. 16-22.

Díaz Barriga, Á. (2006). "El enfoque de competencias en la educación ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?" *Perfiles Educativos*, vol. XXVIII, núm. 111, pp. 7-36. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v28n111/n111a2.pdf>

Díaz Barriga; A. (2007). *Didáctica y Currículum*. México, Paidós Educador.

Díaz-Barriga, Ángel. (2011). "Competencias en educación: Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula", *Revista iberoamericana de educación superior*, 2(5), pp. 3-24. Recuperado en 25 de mayo de 2020, disponible en http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007

Dubet, F. (2017). *Repensar la justicia social*. Buenos Aires, Siglo XXI editores.

Dubin, M. (2014). "Descolonizar la lengua y la literatura (o por qué continuamos oteando el mundo desde las carabelas de Cristóbal Colón)" *El Toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura*, 5 (9), Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, pp. 68-81. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.6513/pr.6513.pdf

Dubin, M. (2019). *Enseñanza de la literatura, formación de lectores y discursos educacionales: El problema de las culturas populares en el cotidiano escolar*. [Tesis de

Doctorado, Universidad Nacional de La Plata]. Disponible en:
<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1756/te.1756.pdf>

Dubin, M. (2022). [En prensa] *Clases Populares, Clases Cotidianas. Enseñanza de la Lengua y la Literatura, Culturas Populares y Políticas Educativas*. Buenos Aires, Editorial Unipe.

Fonseca de Carvalho, J. (2020). "Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura" *El toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura*, 11 (20-21), Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, pp. 95-110.
<http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero20/pdf/FonsecadeCarvalho.pdf>

Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar*. Buenos Aires, Siglo XXI editores.

Ginzburg, C. [1976] (1999). *El queso y los gusanos. El cosmos según un molinero del siglo XVI*. Muchnik Editores, Barcelona.

Grosfoguel, R. (2018). "La compleja relación entre modernidad y capitalismo: una visión descolonial". *Pléyade*, 21.

Han, B. (2010). *La sociedad del cansancio*. Herder, Barcelona.

Honoré, C. (2004). *Elogio de la lentitud*. Barcelona, RBA Libros.

Jurado, V. (2014). "La lectura crítica: el diálogo entre los textos", *Ruta Maestra Ed. 8.*, pp. 10-15 Recuperado de https://www.academia.edu/27243543/La_lectura_cr%C3%ADtica_el_di%C3%A1logo_entre_los_textos?auto=download

Oviedo, M. (2021). *El dispositivo de poder/saber prácticas del lenguaje en las voces de los formadores de docentes para la educación primaria Provincia de Buenos Aires (2007-2018)*. [Tesis de Doctorado, Universidad Nacional de La Plata]. Disponible en:
<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.2005/te.2005.pdf>

Perla, M. (2020). "Formar ciudadanos lectores "competentes": concepciones de lectura en las políticas curriculares de la región" *El toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura*. Año 11, Nro. 20-21, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata. pp. 398-414. <http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero20/pdf/Perla.pdf>

Reyes Navarro Arias, J. (2013). "Efectos académicos de las pruebas Saber 11° en las instituciones educativas del departamento de Córdoba: una perspectiva de gestión", *Actualidades Pedagógicas* (62), pp. 109-126. doi: <https://doi.org/10.19052/ap.2274>

Rockwell, E (2001). "La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares", *Educação e Pesquisa*, vol. 27, núm. 1, enero-junio, 2001, pp. 11-26. Universidade de São Paulo São Paulo, Brasil.

Rockwell (2005). "La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares" en *Memoria, conocimiento y utopía. Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación*. Ediciones Pomares, México.

Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires, Paidós.

Sandel, M. (2020). *La tiranía del mérito*. Barcelona, Editorial Debate.

Sawaya, S. (2008). "Alfabetización y fracaso escolar: problematizando algunas proposiciones de la concepción constructivista" en *Lulú Coquette. Revista de didáctica de la lengua y la literatura*, Año 4, Número 4, El Hacedor, Buenos Aires, pp. 54-75.

Sawaya, S. (2014). "Prácticas de lectura: articulaciones entre la extensión y la investigación" en *El toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura*, Año 5, Número 8, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.

Souza Patto, M. (1999). *A produção do fracasso escolar. Histórias de submissão e rebeldia*. Casa do Psicólogo, San Pablo.

Zárate, A. (2019) "Habilidades de lectura crítica en los libros de texto de educación secundaria", *Revista Signos. Estudios de lingüística*, Chile 52(99), pp. 181-206.

Zuleta, E. (1982) "Sobre la lectura" en *Elogio sobre la dificultad y otros ensayos*. Universidad del Valle.

Zuleta, E. (1995). *Educación y democracia, Un campo de combate*. Bogotá, Corporación Tercer Milenio.