

Herramienta para la vida:
hablar, leer y escribir para comprender el mundo

REFERENTES PARA LA DIDÁCTICA DEL LENGUAJE EN EL CUARTO CICLO



Herramienta para la vida:
hablar, leer y escribir para comprender el mundo

REFERENTES PARA LA DIDÁCTICA DEL LENGUAJE EN EL CUARTO CICLO

Gustavo Adolfo Aragón



Aragón, Gustavo Adolfo
Herramienta para la vida / Gustavo Adolfo Aragón. – Bogotá: Secretaría de
Educación del Distrito – SED, 2010.
116 p. ; 21.5 x 28 cm – (Referentes para la didáctica del lenguaje del cuarto
ciclo)

ISBN 978-958-8312-84-2 (Obra Completa Digital)
ISBN 978-958-8312-88-0 (Volumen Digital)

1. LECTURA
2. LECTURA Y USO DE OTROS MEDIOS DE INFORMACIÓN
3. LECTURA Y USO DE OTROS MEDIOS DE INFORMACIÓN PARA GENTE
JOVEN

CDD 028.5 21 ed.

© Secretaría de Educación Distrital 2010

ISBN 978-958-8312-84-2 (Obra Completa Digital)

ISBN 978-958-8312-88-0 (Volumen Digital)

Primera impresión: junio 2010, Bogotá D. C.

Autor

Gustavo Adolfo Aragón Holguín

Coordinación editorial

Mariana Schmidt Quintero

Corrección de estilo

Lilia Carvajal Ahumada

liliacarvajal@gmail.com

Viñetas

Corresponden a graffias del alfabeto chino

Diseño, diagramación e impresión

Editorial Kimpres Ltda.

www.kimpres.com

PBX: 413 6884

Se prohíbe la reproducción total o parcial de esta obra sin el consentimiento por escrito de la Secretaría de Educación Distrital, sea cual fuere el medio, electrónico o mecánico.

Alcalde Mayor de Bogotá
Samuel Moreno Rojas

Secretario de Educación Distrital
Carlos José Herrera Jaramillo

Subsecretario de Calidad y Pertinencia
Jaime Naranjo Rodríguez

Director de Educación Preescolar y Básica
William René Sánchez Murillo

Profesionales especializadas
Proyecto de Lectura, Escritura y Oralidad
Luz Ángela Campos Vargas
Sara Clemencia Hernández Jiménez
Luz Marina Nieto Camelo

Proyecto editorial
Centro Regional para el Fomento del Libro
en América Latina y el Caribe
-CERLALC-

Director del CERLALC
Fernando Zapata López

**Subdirectora de Lectura, Escritura
y Bibliotecas del CERLALC**
María Elvira Charria Villegas

Director del proyecto editorial
Luis Fernando Sarmiento Barragán
Secretario Técnico del CERLALC

Presentación

Es motivo de satisfacción para la Secretaría de Educación del Distrito Capital hacer entrega a la comunidad docente de este volumen con referentes para la didáctica del lenguaje en todas las áreas del cuarto ciclo, que hace parte de la colección *La lectura, la escritura y la oralidad en la escuela, un asunto de todos*.

Como es de conocimiento del magisterio bogotano, la Secretaría viene liderando hace ya cinco años una política orientada a garantizar el pleno derecho a una educación pertinente y de calidad para los niños, niñas y jóvenes¹ que viven en Bogotá, en el marco del Plan de Desarrollo Distrital “Bogotá Positiva: para vivir mejor”, el cual forma parte del objetivo, “Ciudad de Derechos”.

En efecto, que los estudiantes adquieran aprendizajes para la vida y pertinentes para la sociedad es un horizonte de acción que la Secretaría desea compartir con maestras y maestros de la ciudad, baluartes de una institución educativa de excelencia. En este orden de ideas, la actual Administración ha orientado su esfuerzo para entregarles diversas herramientas encaminadas

a transformaciones pedagógicas que permitan al estudiantado adquirir esos aprendizajes.

Como lo han señalado diversos estudiosos, el lenguaje constituye una de las herramientas más potentes para la evolución de los individuos y de las colectividades toda vez que tiene un papel crucial en diversas esferas de las personas: la construcción de su identidad, el desarrollo del pensamiento, la capacidad de aprender cualquier disciplina siempre, la posibilidad de tener una voz y participar como ciudadano en la toma de decisiones que afectan su destino.

Justamente por la importancia que tiene el lenguaje como herramienta para la vida, resultan preocupantes para la actual Administración los resultados obtenidos por los estudiantes del Distrito Capital en pruebas como Comprender y Saber que evidencian por ejemplo, que el 16 % de los estudiantes de quinto grado de los colegios oficiales está en un nivel insuficiente, 46 % en el mínimo, apenas 31 % en satisfactorio y solo 8 % está en el avanzado.

Esta situación no da espera. Urge que toda la comunidad educativa asuma como propio el derrotero de lograr que nuestros niños, niñas y jóvenes potencien al máximo su lenguaje en esa

¹ Cuando en este texto se haga uso del genérico masculino responderá a razones eminentemente gramaticales del idioma español, entre ellas el de economía y fluidez del lenguaje, y no tiene ningún objetivo discriminatorio.

etapa privilegiada de la vida para el desarrollo emocional, cognitivo y social. Y somos todos responsables de ello, esto no es exclusivo de los docentes del área de lenguaje.

Como bien lo podrán ver los lectores en este documento, el desarrollo de lenguaje es un asunto que compete a todos los docentes, porque está en todos los momentos de la vida social y escolar y atraviesa el currículo. En efecto, la oralidad, la lectura y la escritura están presentes en el desarrollo del pensamiento matemático, cuando se exploran los saberes del mundo natural (ciencias naturales), cuando hay una aproximación al conocimiento y una indagación propia de las ciencias sociales, cuando se trata de explorar los diversos lenguajes de expresión artística, cuando el cuerpo es el centro de la actividad en educación física, cuando se dirimen conflictos, cuando se construyen reglas de juego.

Siempre el lenguaje está presente, y siempre la intervención del docente es fundamental.

Ahora bien, es importante que el equipo de maestros de cada ciclo comprenda qué caracteriza su actuar pedagógico en el campo del lenguaje conforme a los principales retos que demandan los estudiantes dadas sus características particulares, sus intereses, sus necesidades formativas. Porque ese es el espíritu de trabajar por ciclos, que cada institución educativa, consonante con la autonomía que le otorga la ley, diseñe su plan de trabajo y fije sus derroteros, sus metodologías, sus estrategias pedagógicas para favorecer un desarrollo integral de sus estudiantes que tenga en cuenta las dimensiones cognitivas, afectivas y sociales de los niños y jóvenes que tiene a su cargo.

Por lo anterior, la colección de la que hace parte el presente documento titulada *La lectura, la*

Características de los ciclos

	PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO	CUARTO	QUINTO
Ejes de desarrollo	Estimulación y exploración	Descubrimiento y experiencia	Indagación y experimentación	Vocación y exploración profesional	Investigación y desarrollo de la cultura para el trabajo
Impronta del ciclo	Infancias y construcción de sujetos	Cuerpo, creatividad y cultura	Interacción social y construcción de mundos posibles	Proyecto de vida	Proyecto profesional y laboral
Grados	Preescolar, 1º y 2º	3º y 4º	5º, 6º y 7º	8º y 9º	10º y 11º
Edades	5, 6 y 7 años	8 a 10 años	10 a 12 años	12 a 15 años	15 a 17 años

escritura y la oralidad en la escuela, un asunto de todos ha sido organizada por ciclos. Muy particularmente este documento que el lector tiene en sus manos señala los principales horizontes de acción para quienes tienen la responsabilidad de acompañar a quienes transitan los grados octavo y noveno. Como se verá, el reto y la responsabilidad son grandes: los estudiantes de este ciclo enfrentan el desafío de apropiarse de los conceptos y las maneras de ser de las distintas disciplinas y se espera que avancen paulatinamente en sus posibilidades argumentativas y en la conexión que puedan establecer entre los saberes construidos en las asignaturas de manera que lean de una mejor manera el entorno latinoamericano y colombiano.

Las experiencias presentadas en este material posicionan el papel del docente como productor de conocimiento según su experiencia. En esta medida, sus prácticas son la base para generar nuevos saberes y su sistematización se convierte en un espacio de reconocimiento de esos saberes y de la reflexión estudio que hace el docente sobre ellas.

La sistematización de experiencias que aquí se presenta pone en evidencia la complejidad de las prácticas de enseñanza en la medida en que no solo se describe la manera como se desarrollan sino que también se analiza la multicausalidad de lo que tiene lugar en ellas, las decisiones a las que el docente se enfrenta, las concepciones que subyacen a su apuesta didáctica, las dificultades a las que se enfrenta, sus huellas, su trayectoria, los resultados, el impacto, las transformaciones, etcétera.

La Secretaría de Educación aspira a que este documento se constituya en material de estudio, reflexión y discusión en el seno de los equipos docentes de cada ciclo. Este no es un material prescriptivo, no dice qué hacer ni cómo hacerlo, sino que ofrece elementos, miradas, experiencias que se espera interpelen la práctica pedagógica de quienes lo leen. Ojalá sea generador de cientos de ideas para llevar al aula, siempre desde una mirada crítica y reflexiva.

El documento ha sido estructurado por sus autores en dos partes: la primera, “Referentes para una mirada compartida”, expone a grandes rasgos, como su nombre lo indica, algunos de los elementos de carácter conceptual más relevantes sobre el desarrollo del lenguaje en este ciclo particularizando su mirada en lo que hace mención a la oralidad, la lectura, la escritura, la literatura y otros medios, todo ello, ciertamente, a la luz de los más recientes desarrollos conceptuales en el campo de la didáctica del lenguaje. Asimismo, en esta primera parte el autor hace mención a algunas estrategias pedagógicas que pueden favorecer el desarrollo del lenguaje conforme al enfoque expuesto, sin dejar de lado un asunto crucial: la evaluación.

La segunda parte de este cuarto ciclo comparte tres experiencias pedagógicas de maestros y maestras que permiten mostrar a los lectores cómo es posible que los planteamientos expuestos en la primera parte cobren vida en las aulas. Tras una presentación de los rasgos más característicos de cada experiencia, esta es comentada por los autores señalando los asuntos más sensibles de ella en lo que refiere

a una intervención docente que favorece el desarrollo del lenguaje en los niños.

La Secretaría de Educación agradece al Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe –CERLALC– y a su equipo de reconocidos especialistas en el área de lenguaje por este trabajo realizado en el marco de un convenio de formación docente, el cual ha estado acompañado de unos cursos virtuales en el campo de lenguaje que han llegado a doscientos docentes del Distrito.

Como ya lo dijimos, las maestras y los maestros son para la Secretaría de Educación los baluartes

de una educación de calidad. Por ello su desarrollo profesional, así como el reconocimiento y participación como sujetos de la política educativa ha estado a la orden del día en las actuaciones de la Administración pública. Si este documento y la colección en conjunto aportan a ello, podremos decir que estamos avanzando en nuestra misión de contribuir al mejoramiento de la calidad de vida de la ciudad.

Carlos José Herrera Jaramillo

Secretario de Educación del Distrito Capital
Bogotá, junio de 2010

El autor

Gustavo Aragón es licenciado en Literatura y magíster en Literatura Colombiana y Latinoamericana de la Universidad del Valle. Se ha desempeñado como profesor de lengua y literatura en diversos niveles de escolaridad en los colegios Jefferson, Sagrado Corazón de Jesús y La Arboleda (Cali). En la Licenciatura en Literatura de la Universidad del Valle es profesor nombrado para los cursos de Literatura Clásica Griega, Literatura Clásica Latina y Narrativa Medieval y Renacentista y orienta la Práctica Docente y el Seminario de Trabajo de Grado. En la Licenciatura para la Primera Infancia, de la Universidad de San Buenaventura, ha ofrecido cursos de Literatura Infantil y Didáctica de la Lengua. En el nivel de posgrado ofrece regularmente seminarios sobre el libro y sobre lectura y escritura en la educación superior. Es miembro del Grupo de Investigación Literatura y Educación, de la Escuela de Estudios Literarios de la Universidad del Valle; en ese contexto ha participado como organizador, ponente y tallerista en las cinco versiones del Encuentro Didáctica de la Literatura. Pertenece al nodo Valle (Enredate Vé) de la Red para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje. Ha publicado diversos artículos sobre enseñanza de la lengua y la literatura y ha participado en los volúmenes colectivos *De viajes y cíclopes, reflexiones en torno a la lectura y la escritura* (Universidad del Valle, 2003-2006) y *Didáctica de la Literatura, el estado de la discusión en Colombia* (Universidad del Valle, 2009). Es miembro del Taller Literario Botella y Luna.

Contenido

Palabras iniciales	15
Primera parte	
Referentes para una mirada compartida	21
Horizontes de acción para el desarrollo del lenguaje en el cuarto ciclo	23
Cinco ejes de construcción de sentido a partir de y hacia el aula	26
Oralidad	26
Lectura	35
Escritura	42
Medios y mediaciones, algunos sentidos de las TIC en el aula	50
La literatura en la escuela: referente interdisciplinario y patrimonio de lo humano	60
Alternativas didácticas para la enseñanza del lenguaje	66
La didáctica como un campo de indagación: algunos conceptos clave	66
El agrupamiento de textos como estrategia para la reconfiguración del canon	68
Algunas consideraciones sobre la evaluación en el cuarto ciclo	73
Segunda parte	
Experiencias pedagógicas en el cuarto ciclo que dan luces	79
Una recuperación de la memoria a través de la oralidad y la escritura	
Una experiencia de Edgardo Ulises Romero Rodríguez	81

La crónica como herramienta para construir textos situados en una realidad social y cultural	
Una experiencia de Yolanda López	88
El lugar de la poesía y el amor en el entorno juvenil	
Una experiencia de Carmen Elena Moncada	100
Referencias bibliográficas	111

Palabras iniciales

Milán, Italia, junio 19 de 1990. Estadio Giuseppe Meazza. En frente los orgullosos alemanes, con su uniforme blanco y la mirada recia, llena del orgullo que les brindaba ser uno de los mejores equipos del planeta. Y acá, nosotros, cifrados con esperanza en la Selección Colombia. Después de un reñido desarrollo, en el minuto 88 Littbarsky sofoca a Higuitya y clava el gol alemán. Debaque y pálpito, lamentos. Pero unos minutos después hay un saque la la toca el Bendito Fajardo, luego el Pibe y, con frialdad y exactitud, como siempre, miró aquí y allá y... pum, pase a la derecha para Rincón. Inquietante y raudo desplazamiento del coloso y zas, gol por entre las piernas del arquero alemán. Jubiloso insulto a la tradición, gesto profundo y emocionado del porteño. Lindo gol. Colombia 1. Alemania 1.

Cómo no recordar con regocijo este evento que ha entrado a hacer parte integral de la memoria colectiva de nuestra colombianidad. Sin embargo, se preguntarán los lectores, por qué iniciar con esta remembranza en un material que pretende ofrecer algunas orientaciones para potenciar el desarrollo del lenguaje en los estudiantes, más específicamente en aquellos de 8º y 9º grado. ¿Qué tiene que ver el fútbol con el lenguaje? ¿Con la lectura, la escritura, la oralidad, la literatura? Mucho, ya lo veremos.

Comencemos con una figura: el *Pibe* Valderrama, para muchos un auténtico héroe nacional y, en todo caso, decisivo capitán de ese partido. Sin lugar a dudas, uno de sus rasgos de genialidad fue su *lectura de campo* o su *lectura de juego*. En

otras palabras, la habilidad para observar ágil y acertadamente las diversas posibilidades en la cancha que pueden hacer eficiente un pase de balón. El Pibe, entonces, fue un avezado lector, un competente lector. Pero además, como un buen 10, es decir, como uno de esos antiguos “armadores” o generadores de juego, hizo posible, con sus decisiones rápidas, las actuaciones de los otros. Digámoslo así, producía sentidos eficientes y daba lugar a bellas páginas futboleras.

Nótese que aún no hemos hablado de la lectura y la escritura de palabras, pues más allá de ellas, quisiéramos empezar llamando la atención sobre la función primaria del lenguaje: la construcción de sentido. En el ejemplo que aquí nos ocupa nos referimos a esos gestos portadores de men-

sajes cifrados: la mirada de Rincón buscando al pasador o bien la intención manifiesta en aquel de no mirar al destinatario de un pase para provocar en los teutones una impresión de juego equivocada. Hablamos de la permutación estratégica de posiciones en el campo de juego, en cierta forma, algo semejante a lo que ocurre con otros juegos como el póker o el ajedrez: la calidad de la lectura que se haga del contendor determina el abanico de acciones posibles.

Que el lenguaje está presente en todo acto humano, incluso en el fútbol, es un hecho. Miremos qué ocurre con otro componente clave: la oralidad. El discurso del técnico del equipo; la charla técnica es una manifestación oral que tiene propósitos muy concretos: constituirse en la principal fuente de motivación y de manipulación, entendiendo esta última como una operación discursiva que *hace hacer* mediante la palabra y el gesto. En rigor, la charla técnica no suele ser una charla sino un monólogo, sustentado en la autoridad del director técnico. La operación se remonta a la arenga militar, del tipo “es preferible morir en batalla como valientes que regresar a casa como cobardes”. El cine es particularmente prolífero en esos héroes que deben persuadir a su vapuleado ejército de permanecer en el frente de batalla y logran conmovier a las tropas mediante un discurso. Esto ocurre cuando William Wallace (en el filme *Braveheart*) o Aragorn² (en la novela *El retorno del rey*), utilizan el poder de su palabra viva e instan a sus dirigidos a entregarlo todo en el campo de batalla; incluso la vida misma. Añadamos que, además del discurso oficial

² Uno de los personajes principales de la trilogía *El señor de los anillos*, de J. R. Tolkien: el gran heredero al trono que vuelve del exilio para la confrontación final y decisiva contra las fuerzas del mal.

del técnico, en Colombia tenemos una larga tradición de dirección técnica oral no autorizada, que suele invalidar (convenientemente) todas y cada una de las decisiones del técnico en desgracia. Esa pseudodirección técnica se vinculó, durante mucho tiempo, con los relatos radiales de los partidos. Al respecto el escritor y periodista argentino Juan Sasturaín, en una entrevista hecha por la también escritora y periodista Ángela Pradelli (2002: § 7), se ha referido de manera muy interesante:

El relato futbolero es un fenómeno radial, invento argentino, sustituto de la imagen, de la presencia en vivo. Pretende la inmediatez. Un partido de fútbol transmitido/escuchado por radio es un cuento, una historia, un acto de invención dramática con su desarrollo, sus protagonistas, sus apartes, sus énfasis, su tono: es una versión de los hechos, una construcción verbal más o menos veraz o estilizada. A mitad de camino entre la crónica periodística y el relato de ficción, debe retener al oyente –hay diferentes versiones o relatos de un mismo acontecimiento– y el vicario espectador elige la “mirada” (el relator) que más le satisface de acuerdo con sus necesidades. Siempre se trata de una historia que se propone de suspenso pero que puede derivar en comedia o drama.

Y si aún nos quedan dudas sobre la relación de lenguaje con el fútbol, pasemos a mirar qué ocurre con los medios. El fútbol, cada vez más, se ha convertido en un espectáculo, en su sentido más riguroso, es decir, algo que se presenta o está expuesto para la mirada. Pensarlo desde este ángulo implica aludir al efecto masivo que puede tener un espectáculo televisual, su incidencia en el ánimo de tantas personas, su usufructo estratégico como elemento distractor;

las tecnologías comunicativas que lo difunden y que lo convierten en una suerte de “pan y circo” contemporáneo. La imagen se erige ahí, poderosa, y va desde las explosivas cabelleras hasta el uso del uniforme, pasando por las gestualidades del líder o del capitán de un colectivo, gestualidades que generan confianza en los otros. Y los sentidos que comienzan a asociarse a los líderes de esos equipos van cobrando tal relevancia que pronto podemos hablar de la constitución del símbolo, es decir, un mecanismo de generación de sentidos que se inscribe y es determinado por la cultura. Es así como surgen los ídolos.

Finalmente consideremos la relación entre el fútbol y la literatura. Alguna vez escuché decir del fútbol que era una necesidad eso de poner a 22 hombres en pantalones cortos a correr como locos detrás de una pelota; entiendo que es un dictamen que comparte el escritor argentino Jorge Luis Borges. No obstante esa manera de ver el juego, tenemos diversos ejemplos de autores de literatura que se han ocupado tanto de comentar el espectáculo del fútbol como de elaborarlo artísticamente; la lista incluye nombres tan notables como Miguel Hernández, Miguel Delibes, Manuel Vázquez Montalbán, Juan Carlos Onetti, Mario Benedetti, Jorge Amado, Augusto Roa Bastos, Ernesto Sabato, Rubem Fonseca, Mario Vargas Llosa, Julio Ramón Rivadaneiro y Alfredo Bryce Echenique.

Dado que el tema es realmente excesivo para estas páginas, tan solo ofreceré un par de casos

significativos que conectan el fútbol con la literatura. En primer lugar, mencionemos la conexión que establece el ya citado Sasturaín, que insiste en la necesidad de que estas dos prácticas puedan realizarse de manera excelsa:

Tanto la práctica del fútbol como el ejercicio de la literatura, llevados a su grado de excelencia y respeto por los medios y posibilidades, pueden (aunque no suelen) alcanzar el grado de la artísticidad: pueden ser un arte, no sólo una actividad reglada por la eficacia o un trabajo marcado por la recompensa. El manejo de la pelota como el del lenguaje –puestos en buenos

pies y manos– son un desafío a la creatividad y de ahí, de esa tensión por encontrar una forma original, cada vez única, para resolver dificultades expresivas, puede saltar la belleza. Ambas actividades tienen en común su condición de juego en tanto desafío, actividad en el fondo inmotivada, asunción de un riesgo y entrega personal (Pradelli, 2002: § 3).



El otro caso: en una entrevista realizada por el periodista italiano Enzo Biagi a Pier Paolo Pasolini (publicada en el periódico *La Stampa* en enero de 1973), medio en broma y medio en serio, el director de cine pone en evidencia la condición de lenguaje del fútbol. En una divertida asociación, el director de cine llega incluso a sugerir que, así como existen los fonemas (las unidades mínimas de sonido del lenguaje) existirían los podemas (del griego *podō*, pie, o sea los pases, unidades mínimas que entran en combinación para producir el sentido del fútbol). Veamos:

El fútbol es un sistema de signos, por lo tanto es un lenguaje. Hay momentos que son puramente poéticos: se trata de los momentos de gol. Cada gol es siempre una invención, es siempre una subversión del código: es una ineluctabilidad, fulguración, estupor, irreversibilidad. Igual que la palabra poética. El goleador de un campeonato es siempre el mejor poeta del año. El fútbol que produce más goles es el más poético. Incluso el *dribbling* es de por sí poético (aunque no siempre como la acción del gol). En los hechos, el sueño de cada jugador (compartido por cada espectador) es partir de la mitad del campo, *dribbliar* a todos y marcar el gol. Si, dentro de los límites consentidos, se puede imaginar en el fútbol una cosa sublime, es ésa. Pero no sucede nunca. Es un sueño.

En la parte final de su afirmación, la broma vira hacia lo emotivo y Passolini llega a plantear que, para él, el fútbol más poético sería el practicado por los brasileños. Esto nos conduce, inevitablemente, al siguiente soneto del cantautor y poeta Vinicius de Moraes (compositor de la letra del famoso bossa nova “Garota de Ipanema”), dedicado a Mané Garrincha:

El ángel de piernas torcidas

A un pase de Didí, Garrincha avanza
con el cuero a los pies, el ojo atento,
dribla una vez, y dos, luego descansa
cual si midiera el riesgo del momento.

Tiene el presentimiento, y va y se lanza
más rápido que el propio pensamiento,
dribla dos veces más, la bola danza
feliz entre sus pies, ¡los pies del viento!

En éxtasis, la multitud contrita,
en un acto de muerte se alza y grita
en unísono canto de esperanza.

Garrincha, el ángel, oye y asiente: ¡goooooo!
Es pura imagen: la G chuta la O
dentro del arco, la L. ¡Es pura danza!

La última referencia es local y nos conduce al aula; son los versos finales del poema del colombiano Jairo Aníbal Niño que culmina su poema “Ayer por la tarde” (incluido en su libro *La alegría de querer*) de la siguiente manera:

Mi equipo ganó por el
marcador de dos a tres,
pero yo sentí que había perdido
porque tú no viniste.
Me derrotaron los goles que
me hizo tu ausencia.

Ahora bien, si el lenguaje está presente de esas maneras en el fútbol, por supuesto también lo está en la escuela, en sus aulas, en el patio de juegos (como lo pone en evidencia el poema de Jairo Aníbal Niño) y justamente este documento se propone explorar en detalle esa serie de nociones o ámbitos: el lenguaje, la lectura y la escritura, la oralidad, los medios de comunicación, la literatura. Lo haremos para poner en evidencia la manera como esos elementos se trenzan en la escena del aula, específicamente en la de los estudiantes de 8º y 9º, seres complejos (a veces complicados), que viven un momento de la vida en que se quiere construir una identidad en este diverso y vertiginoso ahora.

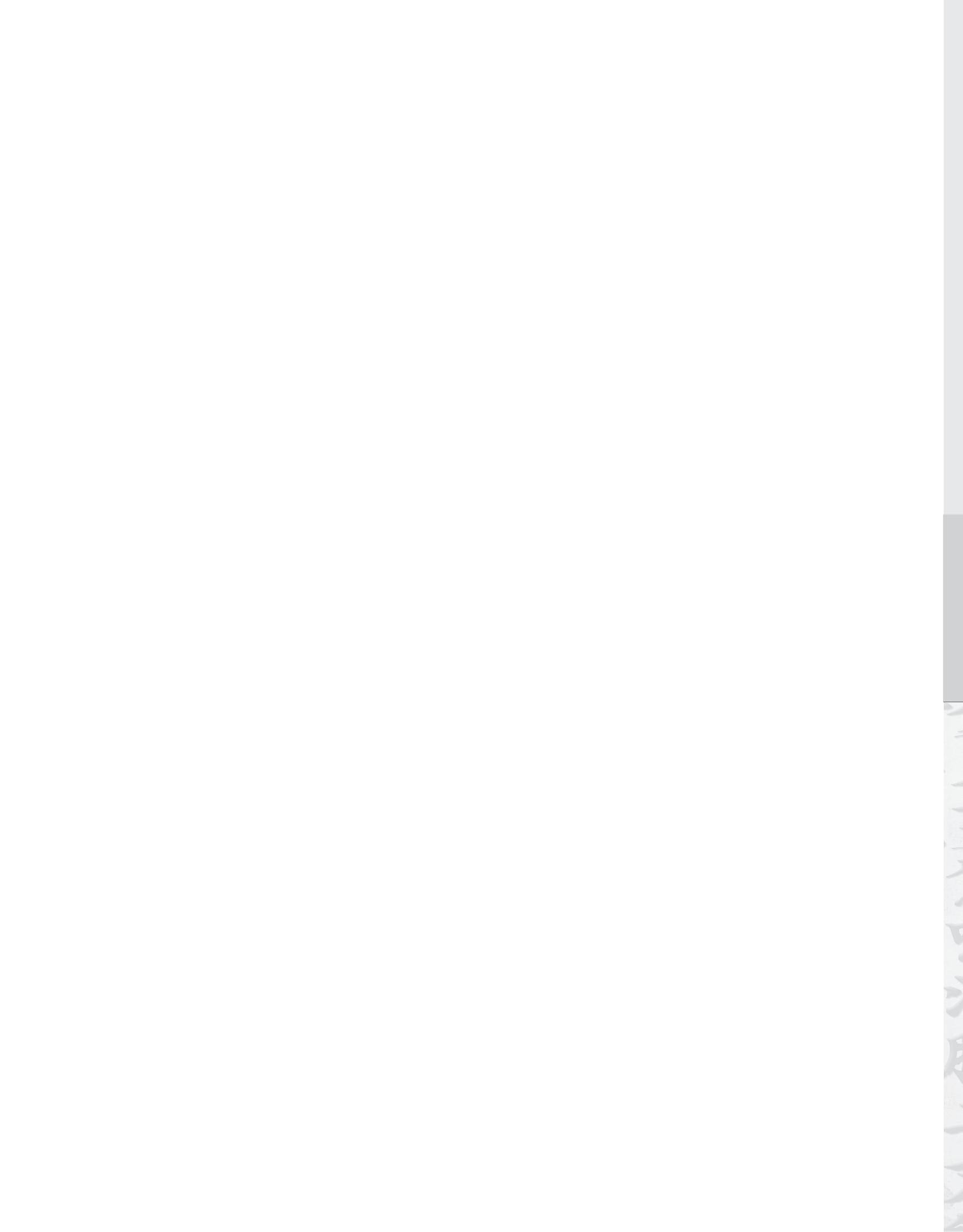
Para ello, en la primera parte, propondremos definiciones o conceptos provisionales, pero

siempre asociados con la experiencia de producción de sentido en el aula, en las distintas áreas. Esto implicará convocar la voz de algunas autoridades académicas pero también encontraremos de un alto valor formativo en recuperar el diálogo con maestros y maestras de diversas regiones del país (como se hace en la segunda parte), que en su labor cotidiana han encontrado asuntos valiosos y los han querido compartir con la comunidad educativa, a través de la escritura o en algún evento de tipo pedagógico. En la segunda parte consideraremos esos casos y trataremos de poner en evidencia cómo

los elementos señalados se conjugan; nuestra labor ha sido ahí presentarlos, caracterizarlos y analizarlos.

¡Bienvenidos a esta aventura tanto para ustedes docentes de todas las áreas, como para mí, autor de este material que se ha constituido en un desafío y en un fascinante diálogo entre el mundo de los libros, los teóricos, las disquisiciones y el de mi vida de maestro de aula!

Gustavo Adolfo Aragón
Bogotá, junio de 2010



Primera parte

REFERENTES PARA UNA MIRADA COMPARTIDA

土脉甚熱。處處有温湯。土記云。玖倍理湯井。此温井在郡西河直山東岸。也。所謂湯井小池也。潤又餘深丈許。旁有小洞。泉出焉。盈涸自有定候。盈則霹靂鳴動。熱湯奮發。火氣特甚。風土記云。竊聞發大言。驚鳴沸騰。二丈餘。

Horizontes de acción para el desarrollo del lenguaje en el cuarto ciclo

La tesis central que recorre estas páginas entiende que el lenguaje es fundamental para desatar, regular y movilizar el aprendizaje en el aula. El lenguaje es, ante todo, una condición humana, una condición que garantiza el funcionamiento de la cultura, la dinámica de la sociedad y, por lo tanto, el acontecer cotidiano en nuestras aulas. Ellas se inscriben en tramas sociales, constituyen espacios de convergencia y emergencia de la cultura, revelan lo humano, nos revelan en nuestra humanidad. Por otra parte el lenguaje, y sus variedades, operan a la manera de un complejo instrumento que hace posible la comunicación, la construcción de sentido, la reproducción de lo dado o la invención o sospecha de lo inédito.

Pensamos, por lo antes dicho, que la consideración amplia, incluyente y potente del lenguaje (y su papel en la educación) es una necesidad de la comunidad docente de hoy, y queremos insistir en que las habilidades de la lectura y la escritura, tal vez las más complejas y elaboradas expresiones del lenguaje humano, no guardan ninguna relación privativa con los dominios disciplinares, en este caso, con alguna asignatura cuyo título sea Lenguaje, o Español y Literatura, o Expresión Oral y

Escrita. No. Creemos, en cambio, que todas las asignaturas agencian y propician el aprendizaje de sus contenidos disciplinares mediante estrategias de construcción de sentido que, por lo general, operan a través de la lectura y la escritura.

Cabe precisar que nos referimos aquí a una concepción amplia de la lectura y la escritura, de manera que podemos aludir, sin perder rigor, a la lectura de un fenómeno de la materia, al registro de un proceso biológico, a la interpretación de una constante histórica. La lectura y la escritura constituyen una condición comunicativa privilegiada de la formación en la escuela que vivimos hoy, aun en estos tiempos vertiginosos de *Facebook*, *Messenger*, emoticones y *MTV*.

Las prácticas escolares, al margen de la disciplina o asignatura que las propicien, tienen hermandades, convergen en la textualidad. Requerimos de nuestros estudiantes la lectura de libros completos, fragmentos de libros, ensayos largos o breves, manuales que incluyen explicaciones, datos sistematizados, problemas formulados o por formular. Demandamos de ellos, además, respuestas cuya complejidad va

desde marcar una X en una prueba cerrada hasta producir textos más elaborados como los informes, el registro de una observación, el planteamiento de una posición argumentada frente a un tema polémico, la representación en un mapa de las regularidades de paisaje o de una serie de relaciones entre conceptos.

Se trata, sin duda, del inevitable efecto de un rasgo de nuestra cultura, que concede un lugar de privilegio a lo escrito. De hecho, lo escrito posee un valor jurídico que queda claramente expresado cuando oficializamos nuestros pactos orales con documentos, o cuando requerimos de un registro civil para certificar no solo haber nacido sino nuestra inscripción en un grupo familiar y, más adelante, como en el caso de los jubilados, de un certificado de supervivencia que demuestre que seguimos con vida.

En la escuela ocurre otro tanto: si bien gran parte de nuestra cátedra se desliza por la palabra viva (la exposición del maestro, el diálogo aclaratorio, la demostración que aparece en las exposiciones), los mecanismos de consolidación del saber, aquellos que permiten o no la promoción a otros niveles de escolaridad, son escritos (el examen, las evaluaciones, el ensayo). En última instancia, y para referirnos a los ámbitos externos a la escuela, los mecanismos decisivos, los que afectan no solo a los estudiantes sino a la institución educativa misma, son las pruebas masivas: PISA, Icfes y Ecaes.



Así, no obstante la poderosa presencia efectiva de lo oral en el entorno escolar, lo escrito resulta determinante. Todo esto genera una interesante tensión y demanda de nosotros, maestros y maestras, una serie de reflexiones que se orientan tanto a lo epistemológico como al terreno concreto y cotidiano de la mediación didáctica en el aula. Esa variable no escrita del lenguaje humano, la oral, impulsa los procesos en la escuela de manera incesante y poderosa: desde el saludo variable con que regulamos nuestra relación con las diversas especies jerár-

quicas en nuestro espacio laboral, pasando por los inevitables chismes con que actualizamos nuestra curiosidad, hasta los discursos formalmente sistematizados que ofrecemos en clase o los diálogos y debates que quiebran y enriquecen las situaciones de aula.

Si esos debates y diálogos tienen lugar en nuestros contextos de formación es porque, sin duda, la

escuela no es el único agente (a veces, ni siquiera el más decisivo) que forma a nuestros estudiantes a través de intrincados y complejos lenguajes: he ahí los medios. Ni siquiera es seguro decir “he ahí”, como si estuviesen allende la ventana o la reja; helos aquí, en los celulares, en los *iPhone*, en los portales virtuales de la sala de cómputo, en las copias piratas de las producciones más recientes de Hollywood. Y entonces nos referimos aquí al factor de la imagen y su incidencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje; el lenguaje

de la imagen, las retóricas y estrategias de la imagen, de la valla publicitaria que promete bienestar a cambio de preferir la etiqueta coqueta que entregará la belleza si el producto que promociona se consume “al menos tres veces al día”.

Por último tenemos lo que nos parece constituye la manifestación estética del lenguaje: la literatura. Tal vez deberíamos decir “la poesía”, porque en el origen de esa palabra, poesía, se encuentra el verbo griego *poieon*, que significa “creación”, y este da lugar a *poietés*, “creador”. Es decir, el poeta es un creador, un generador de mundo, o bien, que el lenguaje, en su dimensión poética, hace posible mundos. Nos asalta la duda sobre si, como ha ocurrido con las otras dimensiones que hemos mencionado (la oralidad, la lectura, la escritura, otros medios), podemos vincular la literatura, la poesía, con la diversa y cartesiana desagregación del mundo en disciplinas (asignaturas) que constituye nuestro

entramado curricular actual. Se piensa en la común distinción entre el paradigma artístico y el científico, que signa con estilos y modos de lenguaje uno y otro ámbito. Y, no obstante, vienen a la memoria una serie de nombres y de obras claramente poéticas o literarias de autores no literatos: recordamos los procedimientos narrativos de Platón en sus *Diálogos*, el poema de lo físico de Lucrecio, los agudos aforismos de Nietzsche en *Así hablaba Zarathustra*, la fluida prosa de Stephen Hawking o de Freud; todos ellos, autores que no vinculamos directa ni inmediatamente con la literatura y sí con la ciencia o la filosofía. Pero sin duda, más allá de una lista de notables, lo que resulta significativo es que la literatura es una pregunta por lo humano, es una indagación artística (*poiética*, creadora) por el sentido del ser humano y por su destino, o por su itinerar por el mundo que ha construido (con sus leyes y vicios) y por el que le ha sido dado (con sus tifones absurdos o sus jardines de ensueño).



“No obstante la poderosa presencia efectiva de lo oral en el entorno escolar, lo escrito resulta determinante. Todo esto genera una interesante tensión y demanda de nosotros, maestros y maestras, una serie de reflexiones que se orientan tanto a lo epistemológico como al terreno concreto y cotidiano de la mediación didáctica en el aula”.

Cinco ejes de construcción de sentido a partir de y hacia el aula

Oralidad

Contar historias a los niños es una de las más poderosas maneras de expresar el amor que se siente por ellos. Los niños no sólo oyen la historia, también sienten que alguien se las está contando. Ese hecho es importante, porque uno de los frutos de esa magia fue siempre el amor y la gratitud que los niños sienten por esos seres que les hechizan sus noches, y yo puedo dar fe de que es uno de los afectos más duraderos que existan. Desaparecen las personas, se borra incluso el recuerdo de su rostro, y sin embargo no se apaga nunca el hilo cordial de esa voz que sigue arrullando los sueños, que sigue avivando la imaginación, que sigue despertando en nosotros una inagotable simpatía por lo humano³.

William Ospina

Siempre agradecemos una historia bien contada. En todos los ámbitos: desde esos recuerdos de infancia a que hace referencia William Ospina, cuando el mundo inmenso y ajeno llegaba a nosotros a través de la voz amena de un mayor, pasando por las anécdotas de nuestros pares en los inciertos tiempos de la adolescencia, hasta los ámbitos escolares, cuando se celebraba el maestro que sabía “echar el cuento”. He ahí una potencia de la palabra oral, de la palabra viva: su capacidad para convocar y para congregar.

³ William Ospina (2002). “El placer que no tiene fin”. En: *La decadencia de los dragones*. Bogotá: Alfaguara, p. 6.

Lo supieron, en la Antigüedad, los aedos y los rapsodas⁴, que aleccionaron con tramas épicas y relatos mitológicos los albores de la cultura griega, y los griots, en África, nombrando al poderoso Changó y a Yemayá en los oscuros tiempos del destierro y la esclavitud. Luego hubo juglares, trovadores, goliardos y cantores de gestas, que impedían el extravío de la antigüedad dorada para el hombre medieval. Y en nuestra América, mestiza y tropical, cada vereda, caserío o pueblo ha tenido personas que son capaces de recordar y, sobre todo, de contar las historias de la comunidad; se han llamado de diversas maneras: chamanes, decimeros, contadores, cantaoras, narradores, cuenteros, culebreros. Ellos impiden, al contar, que lo que cuenta (es decir, lo que importa) se diluya en el olvido. Lo que cuentan es tan relevante y de tanta incidencia en la comunidad que, si nos situamos en el terreno específico del mito, llega a poseer un carácter educativo.

Como hemos demostrado en *El mito del eterno retorno*, y como se verá aún mejor por lo que sigue, la función principal del mito es revelar los modelos ejemplares de todos los ritos y actividades humanas significativas: tanto la alimentación como el matrimonio como el trabajo, la educación, el arte o la sabiduría. Esta concepción no carece de importancia para la comprensión del hombre de las sociedades arcaicas y tradicionales, y de ellas nos ocuparemos más adelante (Eliade, 1991: 14).

⁴ Aedos, rapsodas, griots, juglares, contadores, decimeros... en su conjunto designan la labor del narrador oral en distintas culturas.

El procedimiento no varía demasiado cuando se trata de las historias familiares. La narración corre a cargo de los mayores y tiene lugar en celebraciones que congregan a las familias: cumpleaños, fiestas decembrinas, visitas en vacaciones; a veces en los velorios. Unas ocultas reglas de cortesía impiden que quien tiene la voz sea interrumpido (o generan la inmediata y furibunda censura por parte del auditorio improvisado), y si eso ocurre es siempre para complementar algún olvido parcial o para matizar un detalle. Son ocasiones de ánimo diverso: alegres, divertidas, tristes, nostálgicas. Ocurre también, de vez en cuando, algo sorprendente: el acto de narrar, de capturar con palabras el pasado, permite la comprensión del mismo. Este plus comprensivo que ofrece la narración oral ha sido usufructuado por la literatura de distintas épocas. Así, el joven y tartamudo emperador Claudio comprende su terrible familia de césares cuando narra su historia; un moribundo Marcel, en la novela *En busca del tiempo perdido*, entiende quién es y cuál es el sentido de su vida al decidirse a contarla en su obra. En fin, el último de los Buendía, en *Cien años de soledad*, se entera de su destino al leer la memoria de su familia que aparece cifrada en los manuscritos del gitano Melquíades.

Pensemos ahora en la escuela y en su desagregación disciplinar de la realidad, que crea la ilusión de que el mundo está reticulado en parcelas de biología, historia, literatura o religión. Frente a esas progresiones de temas y tareas, encontramos ofertas que *dicen de otra manera* esos asuntos; esa manera recoge en gran medida el estilo y características de lo oral. Por ejemplo, la forma amena de presentar los hechos y hallazgos de la astro-

nomía de Carl Sagan (en su serie *Cosmos*); las divertidas anécdotas mediante las cuales el periodista italiano Indro Montanelli (*Historia de los griegos*, *Historia de los romanos*) nos va revelando dimensiones cotidianas y privadas de los grandes protagonistas de la historia; los artículos de divulgación científica de Isaac Asimov, que se sirve de su vasta experiencia como autor de ciencia ficción para ofrecernos la humanidad y la maravilla de las culturas; en fin, los documentales de la *National Geographic* o de *Discovery Chanel*. Todos estos son ejemplos de formas de contar que captan adeptos para esas veredas del conocimiento a las que, a veces, la escuela y sus manera de presentar la información cierran el paso. Así, podemos avanzar esta afirmación: importa no solo el cuento sino cómo se lo cuenta. Comencemos, pues, este apartado situando una serie de posibles sentidos asociables a oralidad.

En primer lugar, entendemos *lo oral como una de las especies del habla*: lo oral constituye un soporte expresivo de la manifestación individual de la lengua. De las muchas formas de comunicación, hay algunas con un alto grado de elaboración, que tienen en común servirse de la combinatoria de unos elementos mínimos, los signos, para producir sentido.

A estas formas de comunicación las denominamos lenguajes; son diversos y, a veces, complementarios entre sí. Se caracterizan por utilizar signos de diferente tipo: visuales, táctiles, sonoros o audibles. Una imagen con determinada coloración puede ser un signo atmosférico (por ejemplo, el tono gris del cielo que antecede la lluvia), así como un olor en particular remite a un rasgo de un objeto (por ejemplo, el que indica que un producto está descompuesto o en

vías de estarlo). También podemos decir que un escudo de armas, labrado en sobrerrelieve, o un daguerrotipo, pueden ser percibidos tanto por el tacto como por la mirada y son signos que remiten a una dinastía o que evocan un linaje o una historia familiar. Así, podemos plantear desde ya que los signos, que los lenguajes combinan, tienen formas diferentes de expresarse; a esto lo denominamos soportes expresivos o materialidades significantes. Tenemos entonces tipos de signos: huellas, síntomas, indicios, señales, símbolos.

Cuando un lenguaje utiliza una forma particular de signos, que poseen un carácter simbólico, denominados signos lingüísticos, nos encontramos frente al caso de una lengua. Signo lingüístico equivale a la palabra. Entonces, las lenguas (el italiano, el inglés, el español, el mandarín) son mecanismos de comunicación que operan mediante signos lingüísticos (palabras), que se combinan con arreglo a determinadas reglas (códigos, en el caso de las lenguas, gramáticas) y que poseen dos soportes expresivos fundamentales: el oral y el escrito.

Podemos decir del soporte oral que es el más natural y familiar e inmediato de que disponemos los seres humanos para comunicarnos. Por eso nuestro ingreso en la cultura se realiza como una forma de adquisición del código oral; el mundo nos es revelado a través de la palabra oral. El código escrito, en cambio, se presenta como algo que se adquiere en contacto con otro que ya opere con él, y en todo caso, requiere de un alto grado de simbolización. Baste señalar que se trata de asumir una asociación entre un sonido y una forma gráfica: uno debe aceptar que, para determinado sonido del habla, el gráfico (o grafema, o letra) correspondiente

es una y solo una. En este sentido, la simbolización funciona en diversos niveles: implica un acuerdo intersubjetivo, comunitario, que se ancla en una cultura o trazado cultural en particular.

En segundo lugar, entendemos lo *oral como un ámbito complementario pero diferente de la cultura de lo escrito*. Por esa razón, aunque este apartado esté dedicado a la oralidad, es menester caracterizar brevemente, para evidenciar el contraste o la complementariedad, lo que denominamos “cultura de lo escrito”.

Los dos registros, el oral y el escrito, conviven en nuestra escuela. Pero es innegable que ella está claramente inmersa en una cultura de lo escrito, organizada en torno de esa primera tecnología de la palabra. Necesitamos del registro escrito para casi todos los eventos de nuestra existencia social. Al nacer se impone el registro civil de nacimiento, luego la adscripción en lo civil se realiza a través de la tarjeta de identidad, a la que sigue la cédula de ciudadanía, luego vendrán los diversos certificados escolares, que constatan que uno, en efecto, ha cursado satisfactoriamente los estudios, lo cual es posible, una vez más, gracias a otra serie de documentos escritos (las evaluaciones). En fin, sellamos el vaivén de nuestras uniones amorosas y nuestras decisiones de convivencia a través de contratos (acta de matrimonio, declaraciones extrajuicio o actas de divorcio), para, finalmente, certificar nuestra existencia (certificado de supervivencia, como bien lo saben los jubilados) o la ausencia de esta (acta de defunción).

Lo anterior, en la vida social. En la escuela, que en cierta forma reproduce el funcionamiento de



“Cuando un lenguaje utiliza una forma particular de signos, que poseen un carácter simbólico, denominados signos lingüísticos, nos encontramos frente al caso de una lengua”.

la sociedad y algunos de sus rasgos organizativos, encontramos la paradoja de una labor docente que se ancla de manera mayoritaria en lo oral y que, sin embargo, para efectos de validación del saber, de promoción escolar, por ejemplo, requiere de lo escrito para ser plenamente. Un docente se mueve a lo largo de su cátedra por el ámbito de lo oral: ofrece explicaciones, propone conceptos y características, plantea problemas; los estudiantes por su parte formulan preguntas, responden preguntas, dan cuenta de lo leído o de lo entendido: “El habla continúa siendo el vínculo imprescindible para el establecimiento de redes sociales, para la creación de cultura y para la expresión de la personalidad individual y de las emociones (Palou, 2005: 08)”.

Y no obstante toda esta diversidad oral, en los momentos decisivos es el documento escrito lo que posee un valor jurídico: los exámenes escritos, trabajos, ensayos, informes o reportes; en fin, la serie se complementa con las pruebas externas, entre ellas Saber e Icfes, y en la educación superior las pruebas Ecaes; casi todas clasificatorias y determinantes para la promoción escolar.

En tercer lugar podemos pensar en lo oral como un *ámbito que se debe indagar e incorporar en la escuela contemporánea*, que reconoce el carácter textual de distintas manifestaciones no letradas

de suma relevancia para la comprensión de la diversidad cultural colombiana.

Uno de los más importantes aportes de la Constitución de 1991 es la idea según la cual Colombia es crisol de culturas; y el reconocimiento de esas culturas diversas supone un esfuerzo para comprender cuáles son sus rasgos, sus funcionamientos y, por ende, sus modos discursivos privilegiados. Todo esto es de suma relevancia, ya que uno de los tristes rasgos de la civilización humana en la actualidad es la aniquilación de la diferencia en pro de una homogeneización global. Es nuestro parecer que la educación ha de orientarse, justamente, en la dirección opuesta, es decir, favoreciendo la comprensión del otro cultural, rescatando los sentidos que circulan en las culturas locales que han sido históricamente invisibilizadas o subordinadas a través de múltiples mecanismos de exclusión.

Una manera de favorecer esa comprensión del otro es admitiendo como válidas y dignas de estudio las organizaciones culturales que no giran en torno de lo escrito; es decir, aquellas que se sirven de lo oral como factor cohesionante. Es el caso de la mayor parte de las comunidades indígenas que habitaron y habitan el vasto territorio de la República de Colombia. Una consideración seria de la función y valor de lo

oral en esas comunidades permitiría ocuparse de una diversidad textual que incluye los relatos mitológicos, las leyendas, los cantos ceremoniales, las alabanzas, los códigos de conducta, el acervo comunitario, el elogio de los notables. Todas estas manifestaciones orales, que se concretan en formas textuales no letradas susceptibles de ser estudiadas, revelan las dinámicas de las culturas amerindias y pueden permitir a nuestros estudiantes confrontar los funcionamientos propios de nuestra sociedad, bien sea en cuanto a identificar las semejanzas o equivalencias o, justamente, deteniéndose en la comprensión de la diferencia⁵.

Examinemos un caso probable. Situémonos mentalmente en las coordenadas de la cultura Sinú, en el norte de Colombia. El entorno topográfico de esta comunidad nos recuerda una red, está rodeada por diversas formas hídricas: ríos, arroyos, pozos, lagunas. Esa red, vale decirlo, es un factor vital, garantiza el modo de existencia de la comunidad, que depende de la pesca artesanal, de los cultivos con alta humedad, del comercio movilizad por agua. Por esta razón en su visión de mundo, la idea de una represa que altera el natural cauce y movimiento del agua, está fuera de lugar. También por eso sus seres mitológicos son criaturas anfibas, como es el caso del Mohán y la Mohana. Sobre estos personajes circulan numerosos relatos que podemos calificar de mitológicos, ya que se trata del sustento de rituales en el seno de la religiosidad Sinú.

⁵ Cabe en este punto resaltar y sugerir la mirada que ofrece Orlando Fals Borda en su estudio, *Las dos cartagenas y la historia doble de la costa*, publicado en la edición n° 05 de la revista *Noventaynueve*. Se puede acceder en: <http://www.revistanovenyaynueve.org/admin/docs/Fals-ensayo.pdf>.

Ahora bien, quien puede entablar un diálogo con este ser anfibio es un miembro importante de la comunidad: se trata del chamán. Es él quien ha sido designado como el depositario tanto de la historia como de las regulaciones éticas de la comunidad. Es, por tanto, un sujeto de lenguajes y de lenguas, de sentidos simbólicos. Por eso, en el avasallamiento que constituyó el llamado descubrimiento de América, los españoles capturaban a los chamanes de las tribus con la intención de que estos revelaran la ubicación de las guacas, es decir, los entierros con que los sinúes devolvían a la tierra el oro labrado, en un gesto de agradecimiento y reconciliación con la naturaleza. Por otra parte ese “oro labrado”, esa orfebrería, constituye igualmente un significante de la comunidad y de sus representaciones de mundo. Garcés (2010: 07) propone entenderla como una metáfora cósmica; veamos:

Es posible analizar el desarrollo de la orfebrería Sinú como una metáfora del cosmos escrita desde el pensamiento chamánico; descubriendo en el oro las huellas de su imaginario mítico y la figuración de su entorno. Para dicho propósito es importante tener en cuenta diversos componentes del arte de la orfebrería, como son el oro, el fuego y el orfebre como un escritor de lo sagrado; pues no solo son legibles la hendidura y el relieve, también el soporte, el proceso de escritura, el escritor y la comunidad de sentido a la que la orfebrería va destinada. Es posible reconstruir los significados del arte prehispánico basándonos en los conocimientos que tengamos sobre la simbología actual de esta comunidad ya que las experiencias cíclicas y unificadoras de la vida humana (muerte, nacimiento, alucinación, sexualidad) perduran a través del tiempo, así como la continuidad de

las expresiones referentes a dichas experiencias transformadoras. De este modo encontramos que el mitema unificador de la orfebrería Sinú es la transformación chamánica, que a su vez comprende conceptos cosmológicos, procesos psicológicos y normas sociales.

Así, la oralidad, considerada como objeto de estudio en la escuela, no solo permite encuadres culturales más completos y complejos (en los casos citados, situar un personaje mitológico en el contexto del funcionamiento ético de una comunidad fluvial o propiciar la comprensión de un objeto labrado en su dimensión simbólica) sino que abre la puerta a la confrontación de unas tradiciones culturales con otras. Nuestros jóvenes viven un mundo en que urge comprender y corregir los procesos humanos que inciden en la preservación de la naturaleza y, si bien resulta interesante que conozcan modelos de protección de la naturaleza que surgen en la cultura occidental, sería afortunado que descubrieran que las comunidades ancestrales del territorio colombiano han asumido enfoques que parten de una actitud armoniosa con el entorno. Todo esto se puede rastrear en las tradiciones orales de nuestros pueblos.

Otra manera de encarar lo oral en nuestras aulas es considerarlo en su dimensión retórica. La retórica fue, tanto en Grecia como en la Roma Imperial, el arte del buen decir. Los estudiosos de la Antigüedad consagraron su interés en los tres factores fundamentales para el estudio de la oratoria: ¿De qué forma incide el auditorio en la manera como se enuncia y se articula un discurso? ¿Cómo está tramado ese discurso? ¿Qué condiciones técnicas y morales deben sustentar a quien enuncia el

discurso? Los antiguos tratados de retórica⁶ recomendaban, en primer lugar, encontrar qué decir; en segundo, organizar o disponer de una manera adecuada aquello que se quería decir, y en tercer lugar, darle belleza a lo que se habría de decir. Insistieron también en el papel de los recursos gestuales y en la importancia de la memoria para ser un orador eficiente y respetado. Esta es la meta formativa que propone Marco Fabio Quintiliano, autor del tratado *Instituciones oratorias*, que supo fundir los fundamentos propiamente retóricos con inquietudes de tipo didáctico:

Sea, pues, tal el orador que pueda con verdad llamarse sabio; y no solamente consumado en las costumbres (porque esto no basta, según mi alcance, aunque hay quien sienta lo contrario), sino en la ciencia y facultad de decir, cual quizá no ha habido ninguno hasta el día de hoy. Mas no por eso hemos de trabajar menos por llegar a la perfección, como muchos de los antiguos lo practicaron, los cuales, dado caso que creían no haberse encontrado ningún hombre perfectamente sabio, no obstante dieron preceptos de sabiduría; porque la elocuencia consumada es ciertamente una cosa real, a que puede arribar el ingenio del hombre; y dado caso que no lo consiga, con todo, los que se esfuercen para llegar a lo sumo se remontarán mucho más que aquéllos, que, desesperanzados de llegar donde pretenden, no se levantan un palmo sobre la tierra (Quintiliano, 1887: 07).

⁶ Nos referimos, al menos, a *Instituciones oratorias*, de Marco Fabio Quintiliano, y al diálogo titulado *El orador*, de Marco Tulio Cicerón. Las expresiones, en latín, que designan ese proceso de gestación de un discurso son: *inventio*, *dispositio*, *elocutio*, *actio* y la griega *mnemotecnica*.

Nos parece que esa inquietud por caracterizar los rasgos del orador y generar estrategias para cualificarlo en el uso público y formal de la palabra es una indudable preocupación en la escuela contemporánea. En el ciclo que nos ocupa, en que abundan los protagonismos de palabra extraclase (y con ello aludimos a un amplio espectro, que va desde el habla de clase o grupo social hasta las ofertas *massmediáticas*), pero en el que suele ser inquietante asumirla en el entorno académico, la conciencia sobre las posibilidades de la palabra oralizada es urgente. Hoy por hoy tenemos una serie de tareas que requieren de una formación técnica explícita en lo que podríamos denominar una competencia comunicativa oral: exposiciones, sustentaciones orales, demostraciones, debates. Todas requieren no solo de una formación técnica para su eficiencia sino que constituyen la mejor ocasión para la emergencia de una competencia argumentativa que puede cultivarse y fortalecerse y que incide claramente en la formación de ciudadanos y de un acervo y entorno democrático.

Una de las formas como se puede demostrar el aprendizaje de un concepto o el dominio de un cierto repertorio léxico que remite con precisión a uno u otro concepto en el marco de una disciplina (digamos, la historia o la matemática), es articulando un discurso oral al respecto. En esa tarea resultará importante no solo lo que un estudiante diga acerca de un tema sino la manera en que lo hace, la capacidad para comprender, en los términos y categorías de una disciplina (y también, es importante anotarlo, en sus términos), aquello que dice saber o aquello que afirma o retoma de alguna fuente.

Vigotsky (1989: 138) había destacado desde hace tiempo que la interacción dialogante desata una serie de singulares procesos internos que favorecen el aprendizaje. Por su parte, Rodríguez (1995:34) ofrece una circunscripción didáctica de dicha observación, que se apoyaría en tres dimensiones fundamentales:

La observación de los usos orales que tienen lugar en distintos entornos de la comunidad (familia, clubes, iglesias, supermercados, etc.) en los medios de comunicación, etc; la producción e interpretación de una variedad de textos orales, y la reflexión acerca de los variados recursos que ofrece la lengua (fónicos, morfosintácticos, léxicos y semánticos) para alcanzar distintas metas comunicativas.

En el uso de la palabra viva (utilizamos este término para designar lo oral, por oposición a la palabra estacionada, es decir, escrita) se presentan dinámicas y movi­lidades de las que carecen otros tipos de pruebas escritas como los exámenes o los test. Quien asume con propiedad la palabra en el aula se sitúa como un par discursivo del docente y de otros compañeros, al punto que pueda ocurrir una reconsideración, un fortalecimiento o un abandono del modo de considerar algo, por efecto del diálogo y la actuación, en palabra viva también, de los otros. Es decir, se trata de aprender a hacerse cargo de la palabra pública, de fortalecer tanto la apropiación de nociones como la posibilidad de cualificar la manera como se asume un punto de vista y se tejen las nociones y conceptos de una o varias disciplinas en la defensa del mismo.

Lo anotado vale tanto para los estudiantes como para los profesores. Torres et al. (2009:

571) aluden al asunto a propósito de las experiencias de formación de maestros escritores; señala cómo en el programa de Aceleración y Primeras Letras de la Secretaría de Educación de Bogotá (2005), la consideración del valor formativo de la oralidad aportó un interesante giro en la indagación realizada por el Grupo de Lenguaje Bacatá:

Nos ofreció otra faceta de su estructura, ya no sólo lúdica, para escuchar las voces infantiles y de quienes se inician en la escuela, sino también para construir proyectos pedagógicos. Un ejemplo es el trabajo realizado con un grupo de maestras que escribirían su propia historia lectora y escritora; pero fue la conversación entre ellas la que hizo que el sentimiento aflorara y contribuyera a nuevos recuerdos y a reflexiones que nunca se habían hecho. Es decir, la conversación les dio un nuevo sentido a su propia historia y les permitió el proceso de producción escrita.

Concluamos este apartado refiriéndonos a lo *oral en la comunicación cotidiana*. Frente a los usos y modos que hemos referido antes (y en lo que la retórica ha sido históricamente una herramienta formativa) en la escuela se presentan otras formas de oralidad que podemos conectar con un asunto esencial para los estudiantes de este ciclo y es el tema de la identidad. A través de alternativas no formales como la conversación, el chisme, el chiste, los jóvenes comunican la imagen que poseen de sí mismos, sus creencias, prejuicios y escalas de valores. Si el ámbito de la palabra regulada propende por estandarizar los productos y, por ende, las competencias comunicativas, la palabra espontánea lo único que hace es revelar la diversidad, ponerla en primer plano.

Ahora bien, que no se piense que esa diversidad es uno a uno. Justamente un rasgo de los estudiantes de este ciclo, jóvenes en adolescencia plena, es procurar la incorporación a un gremio, una tribu, una comunidad que le ofrece un entorno tanto ético como estético. Más adelante plantearemos que en nuestros días este gregarismo tan propio de la juventud utiliza mecanismos inusitados, garantizados por la vertiginosa incidencia de lo virtual en la vida cotidiana. Para el asunto que nos ocupa ahora, podemos citar dos casos de adscripción a un estilo o modo oral; se trata de dos tensiones, la una de orden generacional, la otra sociolectal o regional. Veámoslos y examinemos someramente sus implicaciones en lo educativo.

La tensión entre los modos de decir de antaño y los de ahora es típica de la escuela. Su equivalente en el arte, en la historia del arte, es la permanente contradicción entre lo clásico y lo moderno, entre la tradición y la vanguardia. No es un equivalente exacto; en realidad, hay un esfuerzo voluntario en los vanguardistas por tomar distancia respecto de lo que ellos consideran “vieja guardia”. En el caso de los relevos lingüísticos es notorio que sean eventos sociales de gran escala y amplia penetración en distintos sectores de la sociedad los que los generan.

Por ejemplo, el desparpajo con que los jóvenes de nuestros días se refieren al sexo está vinculado con factores indeterminados. Uno de ellos es la nueva actitud discursiva de quienes han llegado a ser padres y poseen el convencimiento de que es posible hablar sobre el sexo; cuando la premisa era diferente las características del discurso pasaban por lo que Foucault (1998: 35), denomina un discurso alusivo/elusivo, es

decir, sí había palabra para el sexo, pero no era una palabra ni natural ni desinhibida y con frecuencia estaba asegurada por términos y giros fisiológicos.

Además de esa nueva actitud de los adultos es innegable que, cada vez con mayor fuerza, las ofertas de la sociedad de consumo poseen un carácter abiertamente hedonista y sitúan el placer, y no cualquier placer, el sexual, en el centro de las aspiraciones y en la estrategia comercial por excelencia. Si en los años 80 incursionó en los medios masivos de comunicación la “salsa de alcoba”, hoy por hoy el *reguetón* se presenta como un importante agente masivo que comunica una erótica a través de formas de lenguaje explícitas que se han ido imponiendo. Así, esa vanguardia verbal construye un acervo léxico que incide tanto en las conductas como en las actuaciones de los jóvenes. Ayuda, sin duda, que la música no solo se escucha sino que se ve; y el videoclip, estrategia de mercadeo musical por excelencia, también propone modelos de conducta y patrones estéticos sumamente atractivos para los jóvenes.

Otra tensión en lo oral, que nos parece que puede ser muy evidente en ciudades como Bogotá y que constituye una problemática cotidiana en metrópolis como Nueva York o París⁷, caracterizadas por una alta migración, la encontramos en los dialectos regionales. Aunque el asunto puede limitarse a una divertida contemplación de los modos en que

⁷ Para una interesante ilustración sobre un caso de diversidad lingüística (particularmente para mostrar la tensión entre un modo canónico y otros modos de vivir la lengua), véase el filme *La clase*, en que un profesor de francés se enfrenta a un auditorio multicultural compuesto por africanos, latinoamericanos, orientales y unos cuantos parisinos.

personas de otras partes del país se comunican oralmente, en esta franja de edad se corre el riesgo de estigmatizar al otro por su diferencia. Así, se puede caer fácilmente en la promoción de la comprensión del otro a través del estereotipo oral, que arrastra consigo rasgos y actitudes.

En este punto resulta importante que la escuela, así como los docentes, agentes activos de la misma, asuman con actitud formativa un asunto como el que se acaba de mencionar, es decir, que puedan hacer de ello un problema de conocimiento, una ocasión para sentar, en lo concreto, las bases y los criterios para encarar al otro en su diferencia con respeto y comedimiento. Esta diversidad requiere, sin duda, de un esfuerzo, de una actitud:

El maestro ha de tomar consciencia de que existen grandes diferencias individuales. No hay lenguajes ni dialectos buenos o malos; pero sí hay diferencias entre niños y jóvenes de los diferentes entornos socio-culturales. Para concluir, es necesario que el trabajo en lengua oral parta de los usos del lenguaje de los estudiantes, no para poner énfasis en las carencias (corregir lo malo), sino para situarlo como una forma de actuación social. Lo que significa que en la escuela se adquieran y desarrollen los recursos y las estrategias lingüísticas para superar la desigualdad comunicativa e incluir la diversidad, sobre todo en las zonas marginales (Torres et al., 2009: 574).

Se trata, en fin, del encuadre didáctico de un fenómeno que es tanto estético (los modos de articular a partir de un repertorio tonal limitado o definido) como geográfico, histórico, lingüístico, literario y ético.

Lectura

Lo necesario es hacer de la escuela una comunidad de lectores que acuden a los textos buscando respuesta para los problemas que necesitan resolver, tratando de encontrar información para comprender mejor algún aspecto del mundo que es objeto de sus preocupaciones, buscando argumentos para defender una posición en la que están comprometidos o para rebatir otra que consideran peligrosa o injusta, deseando conocer otros modos de vida, identificarse con otros autores y personajes o diferenciarse de ellos, correr otras aventuras, enterarse de otras historias, descubrir otras formas de utilizar el lenguaje para crear nuevos sentidos...

Lo real es que llevar a la práctica lo necesario es una tarea difícil para la escuela. Conocer las dificultades y comprender en qué medida se derivan (o no) de necesidades legítimas de la institución escolar constituyen pasos indispensables para construir alternativas que permitan superarlas⁸.

Delia Lerner

De manera cotidiana, desarrollando las actividades propias de su proceso formativo, un estudiante hace distintas lecturas, que se pueden asociar a esquemas diversos: lee la bibliografía propuesta para el curso, lee las notas del maestro (sean estas dispuestas en un papelógrafo, tablero o proyectadas desde un computador) o las consignas de trabajo que se entregan, lee los textos producidos como resultado de esas

consignas. Simultáneamente realiza “lecturas” (o más exactamente, adjudicaciones de sentido) a partir de la organización de los objetos o sujetos en el aula (la disposición circular o en filas de las sillas de un salón de clases, los íconos religiosos, patrios o de farándula que se sitúan en las paredes), de la gestualidad y disposición corporal (la amabilidad, la amenaza, la adecuada o inadecuada postura frente a la clase), de las reacciones frente a las respuestas (una mirada suplicante del docente mirando al cielo, cuando hay errores garrafales, una ceja levantada, un desafío de autoridad). Para conectar con planteamientos previos diremos que los estudiantes leen textos que codifican signos lingüísticos (esta sería la lectura *sensu stricto*) o textualidades que utilizan diversos tipos de signos. Es decir, se pueden leer *productos de la lengua* pero también *productos del lenguaje*. Lo que tienen en común los dos casos es que se trata de la construcción de sentido a partir de signos codificados.

Lectura en sentido estricto, lectura en sentido amplio

Nos parece importante rescatar de entrada la posibilidad de la lectura de signos diversos porque, justamente, las distintas áreas nos ofrecen casos en que se requiere una competencia en lectura tanto de textos verbales como de, por ejemplo, iconografías. Veamos un caso. En ciencias naturales se espera que los estudiantes del cuarto ciclo estén en condiciones de explicar la manera como varían las poblaciones y el hecho de la diversidad biológica, todo esto en función de la selección natural. Para ello, la medición, la observación de fenómenos y su registro (mediante esquemas, gráficos, tablas), es una tarea cotidiana de escritura que, como cualquier otra forma de producción textual,

⁸ Delia Lerner (2003). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica, p. 5.

requiere de consignas claras y explícitas, cuyos sentidos se negocien en un diálogo de palabra viva, con el planteamiento de siluetas textuales concretas que hagan enriquecedora la labor de evaluación.

Podemos señalar, entonces, que la actividad cognitiva que se despliega al describir, caracterizar y medir es una forma de lectura que conduce a una producción escrita (esquemas, gráficos, tablas). Esa escritura, que sistematiza lo observado, debe poder ser leída. Otro tanto ocurre en ciencias sociales, cuando se busca que el estudiante comprenda los acervos sociales, políticos, económicos y culturales y los entienda como fuentes de identidad, desarrollo, cooperación y conflicto. A tal efecto resulta conveniente familiarizarse, en la labor formativa que gestan las distintas disciplinas, con la anfibología (o sentidos diversos) –que no ambigüedad o imprecisión– que posee la lectura.

Esto permite entender como formas de lectura tanto la mirada atenta y propositiva de los “armadores” en el fútbol (recordemos lo que antes dijimos sobre el Pibe Valderrama), o las anticipaciones sobre la situación del clima que realiza el campesino, como los cálculos sobre la seguridad y confianza en lo que dice

un estudiante en el curso de una exposición. Aquí podemos recordar las afirmaciones de Roland Barthes (1989: 9), semiólogo francés que concedió su atención a los fenómenos de la comunicación a través de la imagen y que estudió, entre otros casos, piezas gráficas publicitarias⁹ y el discurso de la moda. En las primeras páginas de su Introducción al análisis estructural de los relatos cifra muy bien los planteamientos previos que hemos hecho sobre la lectura.

Innumerables son los relatos existentes. Hay, en primer lugar, una variedad prodigiosa de géneros, ellos mismos distribuidos entre *sustancias* tan diferentes como si toda *materia* le fuera buena al hombre para confiarle sus relatos: el relato puede ser soportado por el lenguaje articulado, por la imagen, fija o móvil, por el gesto y la combinación ordenada de todas estas sustancias; [...] está presente en el

⁹ El artículo titulado “Retórica de la imagen” (1966) constituye un interesante referente para pensar en las relaciones solidarias entre la imagen y la palabra en la publicidad. Ahí muestra cómo la *semiosis*, la generación de sentido, ocurre por la confluencia de distintos mensajes que se articulan mediante códigos diversos. Analiza la publicidad de una pasta (Panzani) y cómo en ella hay alusiones a la frescura de los productos, al país con que se asocian las pastas (Italia). En una época como la nuestra, en que la imagen posee un valor decisivo e incide en las opciones de lector, su consulta resulta útil y operativa.



“La actividad cognitiva que se despliega al describir, caracterizar y medir es una forma de lectura que conduce a una producción escrita (esquemas, gráficos, tablas). Esa escritura, que sistematiza lo observado, debe poder ser leída”.

cuadro pintado (piénsese en la *Santa Ursula* de Carpaccio), el vitral, el cine, las tiras cómicas, las noticias policiales, la conversación.

Por supuesto, no basta con el anuncio de esta diversidad de soportes expresivos. En el ámbito escolar resulta necesario, además, enseñar a leer esas textualidades diversas, alertar sobre su carácter diferente. Un texto con soporte verbal o lingüístico posee una disposición lineal (en Occidente, esa línea de indicatividad va de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo, pero no en todas las culturas es igual, como lo saben muchos de nuestros estudiantes que atesoran novelas gráficas o cómics orientales tipo *manga*).

En cambio una pieza gráfica –al igual que una pieza pictórica–, demanda de un lector que tenga en cuenta la disposición de los signos (palabras, imágenes) en un perímetro rectangular, las proporciones y los colores utilizados. Es decir, hay otros elementos portadores de sentido que deben tenerse en cuenta. Y para ello existen fundamentos y pautas; una de ellas la ofrece el pintor Vasil Kandinsky cuando nos propone revisar unos cuadrantes imaginarios que organizan lo que se denomina “peso visual”, tolerado en unas zonas de la pieza pictórica. Asimismo, la lectura eficiente de una novela gráfica como *300*, de Frank Miller, que hace alusión a la confrontación de los 300 guerreros liderados por Leonidas¹⁰ en su confrontación

con Artajerjes y su ejército descomunal, supone estar atento a las gamas cromáticas, altamente significantes.

Lectura de contextos y lectura contextualizada

Consideremos ahora el tema de los modos de lectura de los estudiantes y la función de la escuela respecto de la movilización de esos modos. Cada estudiante posee una serie de ideas (con frecuencia implícitas o inadvertidas) no solo sobre lo que lee sino sobre cómo lee, cómo se lee y para qué se lee. Entienden (o creen entender o suponen o sospechan) que la lectura es esto o aquello. Es decir, poseen unas hipótesis sobre la lectura, a las que vamos a denominar representaciones. En la tarea de formar lectores cuyo desempeño satisfaga las demandas de la actuación escolar ¿cómo mediar entre esas representaciones sobre la lectura y lo que podríamos denominar las representaciones de lectores expertos y eficientes?

Un factor que se debe tener en cuenta, y que vincula el tema que aquí desarrollamos, es la lectura de contexto o bien la lectura contextualizada. Algunos de los tipos de textos que los estudiantes de este ciclo han de leer, revisan el aporte que han cifrado, como expresiones de un momento histórico, diversas comunidades de conocimiento disciplinar, como la biología o la historia. Así, se impone la necesidad de comprender no solo los textos sino sus responsables.

Consideremos que una de las metas para un estudiante de este ciclo en ciencias sociales es poner en evidencia que un fenómeno social o un evento histórico admite distintos puntos de vista explicativos y diversas

¹⁰ El episodio de Leonidas y los 300 espartanos es recogido o aludido, por ejemplo, en *Los 9 libros de historia*, de Heródoto, en la tragedia, *Los persas*, de Esquilo; en distintas novelas del siglo XX y en la novela gráfica citada de Frank Miller que, a su vez, da lugar a un filme de Zack Snyder. Se trata de una interesante ocasión para realizar una mirada transdisciplinar en que pueden converger la historia, la geografía, la literatura, las artes visuales y la ética.

interpretaciones. Ya hemos señalado que las coordenadas temporo-espaciales se sitúan en Colombia o América Latina entre los siglos XIX y XX. La serie textual que puede convocarse a propósito de, digamos, el tema de las relaciones entre grupos étnicos en el marco de la colonización del territorio colombiano puede incluir libros de texto de distintas editoriales, documentos de la época (como crónicas, edictos, notas de periódico, anuncios oficiales de los actores del conflicto), ensayos de comprensión de lo ocurrido elaborados por historiadores contemporáneos recientes o del siglo pasado, obras literarias de la época o contemporáneas, crítica especializada de dichas obras.

Mencionamos esta larga serie pero es claro que, aunque incompleta¹¹, en el diseño de una secuencia didáctica o de un plan de aula se impondrán elecciones y recortes. Supongamos que dicha elección se ha realizado y que, como resultado, tenemos un par de artículos publicados en los medios de comunicación de la época, un fragmento de novela y algún artículo especializado que procede de la denominada NHC, Nueva Historia de Colombia. En este caso, el conocimiento que van a construir los estudiantes requiere de una tarea de lectura que no se centre, de manera exclusiva, en la comprensión de lo que dicen los textos, sino que resulta mucho más orientador y formativo hacerse preguntas por el contexto de dichas enunciaciones; es decir, poder caracterizar, en la medida de lo posible, la situación de

enunciación: ¿Quién y cuándo enunció? ¿Con qué propósitos o intenciones? ¿De acuerdo con qué posición ideológica o social se dice lo que dice? Esta especie de “arqueología del saber” (Foucault, 1969) invita a tejer redes de sentido entre los textos considerados de manera individual, revela que hay diálogos pero también contradicciones, permite comprender un fenómeno histórico sabiendo que ha sido narrado con algún tinte ideológico o de poder (de ahí lo de las “visiones e intereses”): una cosa es el paisaje para el terrateniente y otra para el obrero o el esclavo. Todo esto permite una reconsideración de la letra (o literalidad) de los textos y propicia lecturas inferenciales y crítico-intertextuales. Evidentemente, también fortalece una tarea que es transversal y paulatina en la escuela: la formación de sujetos críticos, que puedan tomar posición frente a la historia, frente a la información, frente a la vida. Y, para alcanzar esta meta, es perentorio formar a los lectores como individuos capaces de dar cuenta de la incidencia de los contextos en los productos de la cultura.

Resumiendo, una lectura comprensiva en perspectiva disciplinar supone reconocer el *entorno* (o contexto no lingüístico, en el sentido amplio), que engloba al texto y contiene los interpretantes necesarios para la actualización de su contenido literal. Se trata de entender la situación de comunicación, y particularmente la práctica social en la que el texto se sitúa, y que da cuenta de la elección de su género, así como de las otras formaciones sociolectales, los conocimientos enciclopédicos de la sociedad en la que la comunicación tiene lugar y, englobando los precedentes, *sobre* esta sociedad.

¹¹ La serie textual, según dijimos antes, también puede estar compuesta por otras opciones expresivas: piezas pictóricas o arquitectónicas o por filmes o series de televisión que recreen ese momento, por ejemplo el filme *La misión* o la serie *Los pecados de Inés de Hinojosa* o la telenovela *La pezuña del diablo*.

El recurso a los conocimientos enciclopédicos de toda clase y de todo origen, con la condición expresa de que sea requerido por las instrucciones textuales o genéricas, y/o que refuerce la cohesión de la lectura, no es una facilidad equívoca que disolvería la lingüística en la etnología, la historia o en otras disciplinas. Toda investigación útil a la interpretación del texto está lingüísticamente justificada, incluso si los conocimientos requeridos no dependen de la lingüística (Rastier, 1989: 35).

Se puede hablar, por lo tanto, de dos órdenes de lectura: la lectura con ojos modernos y el simulacro de lectura con los ojos de época. O bien, *una lectura que contextualiza*, en el sentido de ensayar conexiones del *entonces* con el *ahora*, *contemporanzadora*¹², como ocurrió con el libro *Paideia, los ideales de la cultura griega*, publicado por el alemán Werner Jaeger entre las guerras mundiales y cuya intención era fijarse en ese pasado armonioso para cuestionar el caótico presente de guerra y aniquilación salvaje; y *otra lectura que busca identificar el contexto* en que la obra surgió, como ha ocurrido con la hermenéutica bíblica, que escudriña las formas de escribir y de leer de las épocas en que fueron producidos y divulgados los Evangelios.

Françoise Rastier (1989), propone las siguientes categorías: la lectura *productiva*, que reinterpreta el texto a voluntad del receptor para hacerlo corresponder a situaciones y referentes nuevos, y la lectura *descriptiva*, que responde al objetivo de

restituir el contenido del texto reconstituyendo el entorno de la comunicación inicial.

Un caso notable de lectura productiva y descriptiva de figuras y acontecimientos de la ciencia lo encontramos en la serie *Cosmos*, del divulgador científico y astrónomo Carl Sagan. En el capítulo titulado *La armonía de los mundos* relata el proceso que condujo a Johannes Keppler a la formulación de sus leyes sobre el movimiento de los planetas. Sagan pone un acento especial en describir el contexto formativo de Keppler, que estudió teología y matemática y adhirió la teoría heliocéntrica del universo, gestada inicialmente por Copérnico y que gozaba de plena aceptación en su época y cultura académica, inevitablemente marcada por la idea de unos cuerpos celestes perfectos, dispuestos así por Dios. Pero luego incorpora a su narración la tortuosa relación de Keppler con otra figura de la época, Tycho Brahe, conductor del observatorio de Praga. Tortuosa, anotamos, porque, como hombre que respondía a su contexto, Keppler tuvo la tentación de someter la realidad a una hipótesis previa que contradecía las mediciones y observaciones de Tycho. Así, Sagan no solo se ocupa de la referencia escueta a las leyes sino que examina las condiciones en que estas fueron formuladas, indaga en las circunstancias del sujeto que las produjo, refiere la evolución de su pensamiento y, finalmente, plantea algunos requerimientos y necesidades implicadas en hacer ciencia o pensar científicamente. Además de enlazar la obra de Keppler con la de Copérnico y la de Newton (que utiliza los aportes de Keppler para su formulación de la teoría de la gravitación universal) nos ofrece un retrato de lo humano que habita un científico.

¹² Distingamos entre “contemporizar”, que significa “acomodarse al gusto o dictamen ajeno por algún respeto o fin particular” y “contemporanzar” que se refiere a actualizar algo de otra época. El filme *Edipo Alcalde*, con guión de Gabriel García Márquez, contemporanza la tragedia *Edipo Rey* de Sófocles.

Para efectos de conectar lo dicho con lo propuesto en el área de ciencias naturales para los estudiantes del cuarto ciclo, el episodio relatado ofrece un modelo de lectura inquisitiva y selectiva. Más que encontrar en un texto como el citado una serie de datos sobre las leyes del movimiento de los planetas, se trataría de hacer lecturas de contexto que aporten en la formación de una actitud científica para encarar el mundo y problematizarlo, sin descuidar en esa tarea la condición eminentemente humana del investigador.

Alternativas para instrumentalizar la lectura

La lectura impone o propicia una crisis frente al texto, en el sentido en que el lector se enfrenta con algo desconocido (estructura, palabras, referencias) de manera que aquello que tiene enfrente pasa a constituirse en una barrera, en un obstáculo epistemológico¹³, en el sentido que confiere Bachelard a esta expresión. Y un estudiante tiene dos caminos ante ese obstáculo: renuncia o *reenuncia*, es decir, coopera produciendo sentidos. La lectura es, pues, la construcción de un conjunto de sentidos, a partir de un objeto semiótico¹⁴. Esta perspectiva está más allá de la percepción tradicional según la cual al leer “se descubre el sentido” y se aproxima, en cambio, a una *reconstrucción* de sentidos

¹³ “En la educación, la noción de obstáculo pedagógico es igualmente desconocida. Frecuentemente me ha chocado el hecho de que los profesores de ciencias, aún más que los otros si cabe, no comprendan que no se comprenda. Son poco numerosos los que han sondeado la psicología del error, de la ignorancia y de la irreflexión” (Bachelard, 1978: 08).

¹⁴ Toda lectura es una producción de sentido; en términos semiótico se puede utilizar la expresión *semiosis*, es decir, “una actividad primordial que tiene por efecto correlacionar un contenido con una expresión dada y transformar una cadena de la expresión en una sintagmática de signos” (Greimas y Courtés, 1990: 46).

a partir del texto; aquí desempeña un papel importante la actividad del lector, en cuanto a la interactividad o cooperación textual.

Para ofrecer una alternativa que permite hacer operativa la noción antes planteada, revisemos la siguiente estratificación de niveles de lectura formulado por la Asociación Colombiana de Semiótica –ACS–.

- *Nivel literal*: “Literal” viene de letra y designa la acción de “retener la letra”. Se presentan dos variantes de caso: la literalidad transcritiva y la literalidad de paráfrasis. En la primera el lector reconoce palabras y frases con sus significados de base (de diccionario); la segunda trata del reconocimiento del primer nivel de significado de mensaje y se realiza cuando el lector parafrasea, glosa o resume lo que lee.
- *Nivel inferencial*: Un lector realiza inferencias cuando logra establecer relaciones y asociaciones entre los significados: construye relaciones de implicación, causación, temporalización, espacialización, inclusión, exclusión, agrupación, etc. El acto de leer, entendido como una búsqueda del sentido, conduce a permanentes deducciones y presuposiciones, a una cooperación textual.
- *Nivel crítico-intertextual*: Implica una utilización de saberes de múltiples procedencias, una exploración de relaciones intertextuales. La explicación interpretativa va desde la reconstrucción de la macroestructura semántica, pasa por la diferenciación genérico-discursiva y desemboca en el reconocimiento tanto de los puntos de vista intratextuales –del enunciador y del

enunciatorio– como de las intenciones del autor empírico. En este nivel el lector se posiciona críticamente, entendiendo por ello la emisión de juicios frente a lo leído: se conjetura y evalúa aquello que dice el texto y se indaga por el modo en que lo dice. En últimas, se trata de apuntar a la explicitación de las representaciones ideológicas de quien lee.

Algunas conclusiones a propósito de la lectura en este ciclo

Hemos querido insistir en la importancia práctica de hacerse a una noción de lectura que no sea exclusiva ni estrictamente lingüística y que adquiera un carácter semiótico. ¿Por qué?

En primer lugar porque el adolescente es un lector de entornos y de gestos. Se trata de una etapa de la vida en que se construyen identidades de tipo social, sexual, intelectual. Evelio Cabrejo (2007), haciendo referencia a la lectura que realiza el bebé recién nacido, propone que el rostro de la madre o del padre constituye para el infante una especie de libro que a su vez genera otro libro que se va cargando de significación. En el tránsito de la infancia a la adultez, que se cifra claramente en la adolescencia, la lectura de los rostros de los adultos, entre ellos el maestro, vuelve a ser un asunto del día a día. Quienes hemos trabajado con estos grados sabemos que la expresión “medir el aceite” guarda relación con la lectura que realizan los estudiantes de sus nuevos profesores, lo que incidirá en su “escritura”, es decir,



en su manera de inscribirse en el espacio del aula y en la manera como gestiona su relación con el adulto.

Por otra parte, los estudiantes del cuarto ciclo inician un tramo de su formación en que comienzan a ser cada vez más frecuentes las operaciones de abstracción (como es el caso del álgebra y sus ecuaciones) y los metalenguajes o lenguajes especializados (que aquí vamos a nombrar como especies o tipos discursivos que afectan y determinan los textos en particular), por lo que hay necesidad de trascender los

requerimientos en lectura que se limiten a recuperar lo que el texto dice y promover las lecturas inferenciales y crítico-intertextuales en las distintas áreas. De igual manera, la comprensión crítica implica prestar atención a la organización del discurso y a la instancia de la enunciación.

Las alternativas que hemos formulado a propósito de la lectura, a nuestro juicio, constituyen una oportunidad para volver a trenzar la realidad, a pesar del rasgo de desagregación disciplinar tan marcado en la educación media. Es así como el Himno Nacional de la República de Colombia, un texto que nace bajo el signo del romanticismo¹⁵, contrasta, en su presentación de

¹⁵ Recordemos que el romanticismo, como movimiento cultural, hizo referencia no solo a lo sentimental sino también a lo patriótico y a lo sobrenatural y fantástico. Piénsese en la fantasmagórica escena que nos ofrece José Asunción Silva en su poema *Una noche* (también conocido como *Nocturno III*), con la imagen de las sombras (almas) que se encuentran en las noches de nebruras y de lágrimas.

la figura de Simón Bolívar y aquello que nombra como la “gesta libertadora”, con la imagen que autores contemporáneos, historiadores y novelistas, ofrecen del mismo sujeto histórico, entre ellos Gabriel García Márquez en *El general en su laberinto*. En el primer caso Bolívar es el conductor de unos “centauros indomables que descienden a los llanos”; en el segundo, un ser humano con virtudes y defectos como cualquier otro. Este contraste, considerado de manera relacional, ofrece una visión compleja de un sujeto histórico que ha sido un líder político, un hombre perteneciente a una élite social, a una clase socioeconómica; una figura romántica y también un ser humano.

Escritura

Hay niños que ingresan a la lengua escrita a través de la magia (una magia cognitivamente desafiante) y niños que entran a la lengua escrita a través de un entrenamiento consistente en “habilidades básicas”.

En general, los primeros se convierten en lectores; los otros tienen un destino incierto¹⁶.

Emilia Ferreiro

Hasta donde sabemos, la escritura es una tecnología de la palabra que solo ha sido utilizada por los seres humanos, es algo privativo de la especie *homo sapiens*. Implicó el establecimiento de “un vínculo entre pensamiento y símbolos exteriores deliberadamente realizados” (Raimondo, 1999: 61). Es decir, la simbolización, como mecanismo generador de sentido, es propia del acto de escribir.

¹⁶ Emilia Ferreiro (2001). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. México: Fondo de Cultura Económica, p. 27.

Si revisamos las tareas de escritura propuestas a los estudiantes del cuarto ciclo nos daremos cuenta de que, además de pedirles hacer un registro (por ejemplo, la descripción de algún fenómeno físico o documentos que adapten un formato textual a una situación dada), hay una fuerte tendencia a utilizar la escritura para organizar y cualificar la manera en que se piensa o se razona, tanto en la perspectiva de alguna disciplina como en una dimensión relacional y compleja, vale decir, transdisciplinar.

Un brillante análisis de cómo el saber disciplinar es utilizado en la tarea de componer un artículo científico (en este caso, a propósito de la molécula), lo ofrece el profesor Charles Bazerman (2000: 38), de la Universidad de Wisconsin.

En este punto podemos ver cómo el conocimiento acumulado en el campo (representado por la literatura) se ha incorporado al lenguaje. El aislamiento de los elementos y la teoría de la combinación química, así como la idea de que las sustancias pueden ser analizadas químicamente, todo ello está implícito en el nombre del objeto. Más que eso, el nombre revela la orientación saliendo gradualmente de la química para describir la mayoría de características y procesos a través de la estructura. Incluso el componente lingüístico más antiguo del nombre, el ácido, ha sido transformado a través de la redefinición del saber químico y la orientación ha cambiado¹⁷.

¹⁷ “At this point we can see how the accumulated knowledge of the field (represented by the literature) is incorporated into the language. The isolation of elements and the theory of chemical combination, as well as the idea that substances can be analyzed chemically, are all implicit in the name of the object. More than that, the name reveals the gradually emerging orientation of chemistry to describe most features and processes through structure. Even the linguistically

Según lo pone en evidencia Bazerman, la elección de los términos y, a continuación, su usufructo en un nuevo constructo cognitivo (el texto), da cuenta de la potencia de la composición textual en términos formativos. Esto se vincula con la idea de la escritura como una estrategia cognitiva que moviliza al ser humano hacia ámbitos complejos y amplios. No obstante, históricamente la escritura no ha estado sujeta a esa forma de conocer y revisar; en cambio sí ha estado ligada a la conservación, a la preservación; ha constituido un mecanismo para que no se olviden las cosas. A esto lo denomina Paula Carlino (2005: 02) la función mnémica de la escritura:

La función mnémica de la escritura, vinculada a la permanencia y al control, es la que ha estado en el origen de la invención de la escritura; sólo generaciones muy posteriores, ligadas a culturas menos conservadoras, la utilizaron con fines de sistematización crítica. Aunque el mismo Platón reniega de esta tecnología y hace decir a Sócrates en Fedro que la escritura “sólo producirá el olvido, pues les hará descuidar la memoria” y que “cuando hayan aprendido muchas cosas sin maestro, se crearán bastante sabios, no siendo en su mayoría sino unos ignorantes”, toda su obra es un testimonio de la cultura emergente del poder cognitivo que confiere la producción escrita.

Considerando lo planteado, proponemos una distinción inicial acerca del papel que puede tener la escritura en la escuela. Esta sería, por un lado, un mecanismo para preservar

oldest component of the name, acid, has been transformed through redefinition as chemical knowledge and orientation have changed”.
Traducción propia.

y transmitir información, conocimiento, saberes; pero también puede constituir “un instrumento para acrecentar, revisar y transformar el propio saber” (Carlino, 2005: 02); es decir, posee una dimensión epistémica. Consideramos que estos dos tipos de escritura tienen lugar en la escuela; pero insistiremos en potenciar la segunda, la epistémica, dado el tipo de desempeños que se esperan de los estudiantes de este ciclo.

Como estrategia para abordar los anteriores temas y consideraciones, examinaremos una serie de representaciones sobre la escritura, con el ánimo de considerarlas críticamente y, tal vez, modificar algunas de ellas en las tareas específicas en nuestras aulas. Esto se tejerá con las principales necesidades de escribir de los estudiantes de este ciclo, que encuentran un factor común y es el modo discursivo argumentativo; postulamos que la escritura, en su dimensión epistémica, se revela muy particularmente en los tipos de textos que subyacen a este modo discursivo en particular. Tal y como aquí se la concibe, la escritura permite a los productores de texto no solo registrar el mundo o movilizar su saber sobre este: la escritura puede, además, revelar al sujeto, permite un repliegue que opera de manera introspectiva y puede ofrecer pistas para la comprensión de sí mismo.

Exploración de algunas representaciones sobre la escritura

Antes hemos señalado, a propósito de la lectura, que los estudiantes van construyendo, a lo largo de la escolaridad, una serie de creencias (explícitas o implícitas) acerca de qué significa leer. Algunas son implícitas porque, así como

ocurre con la escritura, se trata de *prácticas*, permanentemente requeridas en el proceso formativo, sobre las cuales no siempre se reflexiona para conceptualizarlas o caracterizarlas; en rigor y por lo general, se pide a los estudiantes que lean y escriban como medios para alcanzar otros fines.

Entonces, un estudiante puede suponer o inferir que leer un texto es una condición de promoción escolar (por ejemplo, cuando se anuncia que se evaluará la lectura de determinado artículo o sección de un libro de texto en la perspectiva de promover la apropiación de algún concepto), que es algo que confiere un lugar social en el aula o estatus (cuando se elogia públicamente a los “buenos lectores” o a aquellos que poseen el hábito de la lectura), o que la lectura de ciertos textos es “edificante” o “nociva” (cuando se recomienda no “perder el tiempo” leyendo determinado tipo de textos). Incluso, en las relaciones entre pares, puede ocurrir que la afición a la lectura sea considerada una rareza, un gesto de superioridad o simplemente algo fuera de lugar. Esto dependerá, claro, del prestigio social que posea la lectura en contextos específicos. Veamos un ejemplo: en la tira cómica *Olafo, el amargado*, que recrea la vida cotidiana de los antiguos vikingos, Hamlet, el hijo de Olafo, es pretendido por Astrid, una pequeña vikinga con aspecto de guerrera. A ella le suele intrigar (y a también a Olafo, a la madre Helga y al amigo Chiripa) que Hamlet ande siempre con un libro que lee y relee continuamente. En cambio, en el filme *La sociedad de los poetas muertos*, el mecanismo de inclusión es, justamente, la dedicación a la lectura ya que el entorno es claramente academicista; el quiebre aquí ocurre cuando el nuevo profesor de literatura propone un

tipo de lectura más hedonista y subjetiva que la funcional y memorística que impera en ese entorno.

Otro tanto ocurre con la escritura. Es relevante para su enseñanza tener en cuenta lo que los sujetos productores de textos piensan acerca de ella; si la entienden como algo importante o no, difícil o fácil, compleja o elemental, inmediata o procesual. Al conjunto de ideas, opiniones, creencias, prejuicios que existen entre los usuarios de la lengua acerca de la escritura, vamos a denominarlo “representaciones”. Estas representaciones se relacionan de manera compleja con las prácticas de enseñanza:

Estos sistemas de ideas no son sólo consecuencia de las prácticas sino que interactúan con éstas productivamente, dado que tienen por efecto convertir en normal y natural lo que no es sino una perspectiva entre otras. Por ello las representaciones, que son intentos de comprender un sector del mundo social, de estabilizarlo y homogeneizarlo, inciden efectivamente en las prácticas, es decir, las orientan hacia determinadas acciones (Carlino, 2005: 08).

Consideremos, a manera de ilustración, dos representaciones sobre la escritura, frecuentes en la escuela. La primera se organiza sobre la idea de la forma, la segunda sobre la función. Por supuesto, no se trata de calificar dichas representaciones como adecuadas/inadecuadas o correctas/incorrectas. Simplemente están ahí y lo interesante es poner en evidencia cuál es su implicación en el terreno de lo formativo.

La primera concibe como el valor superior, en cuanto a lo escrito, lo estético, particularmente

el aspecto de la grafía, lo grafológico. Así, se cifra como altamente valiosa la forma de la letra, la disposición ordenada de las palabras en los párrafos, en el orden y pulcritud del cuaderno. Vamos a denominarla la representación caligráfica de la escritura (término que proviene de los étimos griegos *kalos* –belleza– y *graphos* –escritura, grafía, letra–). Tal concepción incide en la manera como se diseñan y se despliegan las secuencias didácticas, afecta la composición misma de las consignas. Por eso en algunos casos, el dominio de la motricidad fina, la elegancia del trazo y la “buena letra” son asuntos esenciales. La segunda representación considera la escritura como una forma de generación de sentido a partir de la combinatoria estratégica de signos, en este caso, de signos lingüísticos, de palabras. En esta perspectiva, aunque podemos encontrar actividades semejantes, la forma de la letra o la belleza de la página no ocuparían un lugar tan importante como la estructuración del texto, la solidez u originalidad de los planteamientos, la cohesión o la coherencia textual.

¿Qué implica, en un aspecto muy concreto, la manera como se lleva el cuaderno, las notas de la clase? En el primer caso, seguramente, se concedería valor a su pulcritud y belleza. En el segundo, es posible que abunden las tachaduras, los borrones y las enmendaduras; se trataría de que el cuaderno de notas constate un proceso de movilización de un sujeto productor de textos en construcción, se buscaría que ese registro dé lugar a reparar o reordenar su escritura. Es esa la manera como operan las representaciones sobre la escritura cuando pensamos en ellas en relación con la escena del aula: inciden, determinan, orientan las actuaciones tanto de maestros como de estudiantes.

Planteado el anterior asunto, pasemos a examinar algunas representaciones sobre la escritura y sus repercusiones en el terreno más concreto de su enseñanza. Cuando anunciamos esta conexión no pasamos por alto el hecho de que una cosa es escribir para fines reales (la carta en que se pide una prórroga para pagar el arriendo o aquella en que se solicita un permiso para realizar una actividad en algún lugar) y otra escribir para “aprender a escribir” (que sería prerrogativa y al tiempo obligación de la escuela). Delia Lerner (2003: 29) ha señalado esta tensión; plantea que en la escuela no resultan “naturales” los propósitos reales o eficientes de la escritura:

Esta divergencia corre el riesgo de conducir a una situación paradójica: si la escuela enseña a leer y escribir con el único propósito de que los alumnos aprendan a hacerlo, ellos no aprenderán a leer y escribir para cumplir otras finalidades (esas que la lectura y la escritura cumplen en la vida social); si la escuela abandona los propósitos didácticos y asume los de la práctica social, estará abandonando al mismo tiempo su función enseñante.

Frente a lo anterior, la alternativa sería buscar la conciliación de estos fines, fortaleciendo los contextos y procesos en que los estudiantes viven la escritura en el entorno escolar. Y para ello resulta muy potente la identificación de las representaciones en función de revisar los modos de enseñanza¹⁸. Examinemos dos de ellas.

¹⁸ Al respecto, señala Giorgio Cardona que “de los varios aprendizajes, el de la escritura es el que está más rigidamente formalizado en una sociedad”. Mientras que otros aprendizajes pueden ocurrir fuera de la escuela, el de la escritura parece ser netamente, a veces exclusivamente, escolar.

La representación literaria de la escritura

Se trata de partir de la creencia según la cual la escritura es un asunto de escritores, y por estos se entiende a los escritores profesionales, que se suelen asociar con una de las especies posibles, novelistas o poetas, es decir, escritores de ficciones literarias. En una nota al pie del libro citado de Delia Lerner, la autora aclara que:

El término “escritores” es utilizado aquí en un sentido general: no se refiere sólo a los escritores profesionales sino a todas las personas que utilizan activa y eficazmente la escritura para cumplir diversas funciones socialmente relevantes (2003: 04).

Y si el modelo de escritura que se propone a un joven del cuarto ciclo es un autor profesional como Gabriel García Márquez o Julio Cortázar o Jorge Luis Borges, se entra en un terreno riesgoso. De esos autores tan solo tenemos acceso (en términos generales) a los productos finales, a la mejor versión posible, que ha experimentado un proceso de depuración en que han intervenido otros sujetos, entre ellos el editor. Una implicación de esto lleva a entender la escritura como un producto estático y finito, lo cual se acentúa ya que circulan versiones finales y corregidas y no se tiene acceso a los borradores o escrituras intermedias. Es cierto

que históricamente la escritura fue, durante mucho tiempo, un mecanismo para fijar una época, para estatizarla de manera que resistiera el tiempo y así, preservar y dar continuidad a la manera como una determinada comunidad habitó el mundo.

Puesto que una de las funciones de escribir es conservar por un tiempo más o menos prolongado cierto mensaje, escribir consiste en trazar grafismos que permanezcan visibles o de cualquier manera activos por cierto tiempo o también ilimitadamente (Raimondo, 1999: 52).

Históricamente esto implica que ha llegado a nuestro tiempo aquel conjunto de textos registrados en materiales más duraderos y estos eran aquellos que poseían una jerarquía de poder y organización de las comunidades: escrituras de pompa, de celebraciones, de clases sociales, epitafios, códigos y leyes. Correlativamente hemos de suponer que otras escrituras, más cotidianas pero igualmente reveladoras de una cultura, se perdieron por estar inscritas en materiales pobres y caducos. El mecanismo persiste: aún hoy se salvaguarda el texto que posee gran importancia, por ejemplo las versiones finales de las monografías o tesis, los libros en que se registra un estado de cuenta resultante o las notas de un estudiante al finalizar un ciclo de la escolaridad.



“Un caso notable de lectura productiva y descriptiva de figuras y acontecimientos de la ciencia lo encontramos en la serie Cosmos, del divulgador científico y astrónomo Carl Sagan”.

¿A qué reflexiones puede dar lugar el anterior hecho sobre la escritura? Si algo puede revelar el proceso de aprendizaje de la escritura, la evolución o movilización de la competencia para producir textos, son los estados intermedios. La versión final constituye un estado resultante, un punto de llegada; pero resulta de suma importancia y utilidad para cualificar procesos de escritura, en otras palabras, para propiciar una metacognición de la movilidad del productor de textos, acceder a las tachaduras, pifias, errores y correcciones a lo largo de un proceso de composición textual. Por supuesto, a este planteamiento subyace una idea de escritura donde la reescritura es decisiva. Así, el portafolio de una secuencia de producción de textos (o bien, la carpeta virtual en que se graban las versiones sucesivas de un archivo inicial) constituye una poderosa herramienta de formación y de reflexión sobre el estado de dominio de la escritura.

Otra consecuencia de esta representación literaria de la escritura guarda relación con la figura del autor, entendido como un individuo de excepción. Se creería, entonces, que la escritura es una tarea fundamentalmente privada e individual, silenciosa, una suerte de monólogo interno. Roger Chartier, en conversación con varios intelectuales a propósito del libro y su evolución en el tiempo, señala la tendencia a considerar algunas categorías propias de la cultura escrita como invariables y universales (Cue [ed.] 1999: 20):

Para nosotros, un texto literario se identifica en primer lugar con un nombre propio, tiene un autor, si bien no es el caso para todos los textos, ni siquiera en nuestra sociedad, porque por ejemplo una publicidad no tiene autor, un

texto legislativo no tiene autor. Un texto jurídico funciona bajo un régimen de identificación que no se vincula con la figura personalizada que se expresa a través del nombre del autor.

Frente a lo anterior, convendría pensar en la posibilidad de enseñar a escribir teniendo en cuenta la labor grupal, bien sea con pares o con el conjunto de la clase. Esto implicaría asumir lo oral, en el sentido de una auténtica conversación sobre lo que se escribe y cómo se escribe, como una estrategia metacognitiva, algo que permita no solo escribir sino razonar acerca de cómo se escribe; en otras palabras, hacer del proceso de escritura en el aula un diálogo vivo y formativo. Cambiar la idea de una escritura silenciosa y tortuosa por la imagen de aulas donde escribir sea algo de lo que se habla y con lo cual se *trafica*¹⁹ dentro y fuera de ellas, con la consecuencia inevitable de ampliar el número y la calidad de los destinatarios efectivos de los textos que se producen allí.

La ortografía, un asunto esencial en las tareas de composición escrita

Según el diccionario, la ortografía es tanto “el conjunto de normas que regulan la escritura de una lengua” como “la forma correcta de escribir”, respetando dichas normas. Tiene su origen en las voces griegas *órthos* (correcto) y *graphé* (escritura) y es una expresión de lo que Cardona llama “historia de las jerarquías de prestigio”.

¹⁹ El sentido que damos a este término designa el intercambio permanente, el trueque, el caldo de cultivo que permite la actuación en comunidad. Entonces nos referimos a una escritura en complicidad, gremial, que no se resigna al aula sino que trasciende en busca de otros consumidores-lectores.

Efectivamente, se puede tener la ilusión de que si se controla la lengua, en el sentido de tener “buena ortografía”, hay per se una “buena escritura”; esto es valorado como positivo, otorga prestigio. Por el contrario, habría algo digno de censura y vergüenza en tener *mala ortografía*. A veces escuchamos expresiones del tipo “si ni siquiera tiene buena ortografía” o “no son errores gramaticales, son horrores gramaticales”, que dan lugar a la percepción de una incompetencia para la escritura o incluso de una suerte de maldad (“tiene una ortografía perversa”).

Por supuesto, se trata de una postura digna de revisión. Que una persona no controle la ortografía no implica, necesariamente, que sus producciones textuales sean precarias. Es posible que, aun cuando se incurra en “faltas ortográficas”, se organice coherentemente lo que se quiere comunicar, con

unos esquemas textuales suficientes y con una consideración de los lectores que permita una adecuación discursiva. También es posible encontrar personas que poseen “buena ortografía” y tienen limitaciones en los aspectos mencionados. En realidad, la ortografía no es ni el problema central ni el más complejo en cuanto a aprender a escribir. No obstante, el prestigio que aporta y las actuaciones a que da lugar (particularmente las acciones evaluativas) la posicionan como uno de los asuntos más frecuentes en la escuela. Al respecto plantea Lerner (2001: 31):

“Aunque podemos encontrar actividades semejantes, la forma de la letra o la belleza de la página no ocuparían un lugar tan importante como la estructuración del texto, la solidez u originalidad de los planteamientos, la cohesión o la coherencia textual”.

La responsabilidad social asumida por la escuela genera una fuerte necesidad de control: la institución necesita conocer los resultados de su accionar, necesita evaluar los aprendizajes. Esta necesidad –indudablemente legítima– suele tener consecuencias indeseadas: como se intenta ejercer un control exhaustivo sobre el aprendizaje de la lectura, se lee sólo en el marco de situaciones que permiten al maestro evaluar la comprensión o fluidez de la lectura en voz alta; como lo más accesible a la evaluación es aquello que puede calificarse como “correcto” o “incorrecto”, la ortografía de las palabras ocupa

en la enseñanza un lugar más importante que otros problemas más complejos involucrados en el proceso de enseñanza.

¿De qué manera esta representación afecta las tareas de reparación textual? Cuando esta creencia da lugar actuaciones del docente en el aula se centra la atención en lo ortográfico casi de ma-

nera exclusiva. En el momento de revisar las producciones textuales la práctica más popular consiste en señalar el error (mediante un color o alguna marca notoria) o, caso más frecuente, en corregirlo. Sancionar y corregir es tanto el derecho como el deber de un maestro, dice un proverbio oriental; estamos de acuerdo. Lo que aquí se quiere problematizar es que el proceso de optimizar un texto consista casi exclusivamente en mejorar la ortografía.

Pero hay otra implicación que conecta con el tema de la autonomía y la autorregulación

en el aprendizaje: ¿quién corrige, y de qué manera y para qué? Recordemos una escena típica: un estudiante ha producido un texto y lo entrega a su profesor para que lo revise. El profesor, con la experiencia que le ha dado hacer esta tarea a lo largo de mucho tiempo, va corrigiendo el texto, va “poniendo tildes”, pues ha interiorizado las reglas para la acentuación.

Si esto constituye la norma, el mensaje que se pone en circulación es el siguiente “Soy yo, el maestro o la maestra, quien debe y puede identificar el problema de escritura”. En otras palabras, no se entrega al otro, al sujeto que escribe, el problema de caracterizar su escritura y modificarla, de mejorarla, y el saber acerca de ella se sitúa en el maestro y no es permanentemente apropiado como regla pública a la que se retorna, por parte de los usuarios de la lengua.

No insinuamos aquí que se renuncie a propiciar un uso correcto de las posibilidades y regulaciones de la lengua escrita en nuestros estudiantes. Se trataría, también, de enseñar las condiciones diversas en que un texto resulta eficiente, teniendo en cuenta su estructura, su tipología textual, la ilación de las ideas (coherencia), la coordinación de los diversos elementos oracionales (cohesión), la adecuación a un destinatario. El segundo aspecto es de carácter didáctico: si aquel que asume la tarea de evaluar la centra siempre sobre sí y además no propicia una reflexión sobre el error o lo inadecuado de los productos escritos, si eso no se convierte en un asunto del proceso forma-

湯西
井河

tivo, entonces el único que fortalece la competencia gramatical es el docente. Frente a esto resulta útil incorporar estrategias de autoevaluación, de corrección individual y grupal que consulte una serie de reglas públicas y visibles en el aula. Entonces se trata de invitar a mirar el texto del par e intervenir constructivamente para ofrecer pistas para la reelaboración.

De esta manera la evaluación de los textos escritos puede convertirse en un asunto tanto público como una tarea individual progresiva y consciente.

Cerremos este apartado con un aforismo que ofrece una perspectiva diferente e ingeniosa acerca de qué significa delinquir mediante la ortografía.

Criminal.- En la Gramática, como en las sociedades humanas, también abunda la delincuencia. De poco han servido los severos estatutos que prohíben, bajo pena de excomunión, tantos actos ilegales: construcciones aberrantes, traiciones léxicas y fónicas, abusos ortográficos. Unos incurren en delito por descuido, otros por ignorancia y algunos cuantos por maldad. Entre estos últimos se encuentra en individuo quizá más peligroso de la comunidad gramatical, para muchos el enemigo público número uno. Todos los juzgados han expedido orden de captura en contra suya. Pero el hecho es que el terrible delincuente persiste en sus fechorías. Estoy mirando un letrero: “Se busca”. Nadie conoce su nombre; sólo lo ubican por el apodo: alias Poeta (Gil, 2004: 53).

Medios y mediaciones, algunos sentidos de las TIC en el aula

*La máquina la hace el hombre
y es lo que el hombre hace con ella*²⁰.

Jorge Drexler

*La economía de las cualidades humanas debe
ofrecer una alternativa a la posibilidad de hacerse
subjetivo por inclusión, permitiendo a las perso-
nas proyectar tantas imágenes como quieran en
una variedad abierta de espacios colectivos. Así,
cada cual debería poder inventar sus identidades
(sus danzas, sus papeles) participando en
la constitución de un gran
número de comunidades (de bailes, de obras).
La persona se convierte en un vector molecular
de inteligencia colectiva, multiplicando sus áreas
activas, complicando sus interfaces,
circulando entre las comunidades,
enriqueciendo con el mismo movimiento
su identidad y la de ellas*²¹.

Pierre Lévy

En 1816, Mary Godwin (más adelante Mary Shelley), Percy Shelley, lord Byron y su médico John W. Polidori se encuentran en una tertulia; de la velada surgen, para la literatura y también para el cine, dos personajes célebres y monstruosos: *El vampiro* y un engendro que solemos identificar con el nombre de Frankenstein. Para ser más precisos, dicho engendro es el monstruo que arma el doctor Víctor Frankenstein, tomando trozos y partes de difuntos, y animándolos con el nuevo

prodigio de su tiempo: la energía eléctrica. Considerando el título completo, *Frankenstein, o el moderno Prometeo*, uno se pregunta ¿quién es el monstruo: la criatura que es incorporada bruscamente a una realidad en que no cabe o aquel que la concibe y la arroja al mundo? El cine de terror se encargaría de eliminar al creador y dejarnos la intimidante imagen de la criatura que, sin embargo, es un personaje de la primera novela de ciencia ficción. Efectivamente, se trata de un argumento propio de ese género: ¿es posible restituir la vida al cuerpo inerte mediante la ciencia, mediante la tecnología?, ¿qué pasa cuando jugamos a ser dioses?, ¿le es dado al hombre develar y controlar los misterios de la naturaleza en su provecho?

Entre ángeles y demonios: actitudes frente a la tecnología

Con la respuesta novelada a esas preguntas surge una nueva forma de terror, a la que podemos denominar el complejo de Frankenstein: el temor a que las criaturas devoren al creador²². En el caso de la novela de Mary Shelley, el monstruo comienza por formularse preguntas acerca de su sentido en el mundo y termina por buscar la destrucción de su creador. Esa trama central pasa a constituirse en uno de los argumentos fundamentales en la obra de otro escritor de ciencia ficción: Isaac Asimov, que cifra en el robot la nueva

²⁰ Jorge Drexler (2004). Canción "Guitarra y vos". En: *Eco*. DRO-Atlantic.

²¹ Pierre Lévy (2004). *Inteligencia colectiva: por una antropología del ciberespacio*. F. Martínez (trad.). Organización Panamericana de la Salud, p. 93.

²² En alguna medida este temor posee un carácter antropológico: se puede remontar a esas escenas de la mitología griega en el dios regente (Urano, Crono o Zeus) experimentaba constantemente el temor de ser derrocado por sus posibles relevos en el poder y actuaba engulléndolos, sofocándolos o destruyéndolos. Eso en Grecia y en lo simbólico: en adelante, y comenzando por los romanos, la práctica de la eliminación del contendor político suele ocurrir de las más violentas maneras en toda latitud.

expresión del temor del humano frente a sus criaturas. Y el terror se desplaza ahora sobre una de sus creaciones: la tecnología. ¿Qué va a ocurrir el día en que no tengamos control sobre nuestros prodigios tecnológicos? ¿Qué va a pasar cuando la máquina –o la cultura de la máquina– determine los asuntos del ser humano y no a la inversa?

El temor frente al impacto que puede tener la tecnología y sus productos no es, ni mucho menos, reciente. Encontramos, hacia 1811, en Inglaterra, un movimiento obrero llamado ludismo (por su líder Ned Ludd), que consistió en un ataque, más o menos desordenado, contra los instrumentos de producción. Pero aún más inquietante fue el neoludismo, ya en el siglo XX, cuyo sustento ideológico lo aportó Theodore Kaczynski, que veía en la informática, la inteligencia artificial y, en general, en la revolución digital, una forma de alienación de la humanidad. El siguiente es un fragmento de las famosas tesis de Kaczynski, también conocido como *Unabomber*, cuyo plan era, justamente, bombardear los principales complejos tecnológicos, comenzando por Silicon Valley.

El sistema tecnológico-industrial puede sobrevivir o puede fracasar. Si sobrevive, PUEDE conseguir eventualmente un nivel bajo de sufrimiento físico y psicológico, pero sólo después de pasar a través de un periodo de ajuste largo y muy penoso y sólo con el coste permanente de reducir al ser humano y a otros muchos organismos vivos a productos de ingeniería y meros engranajes de la maquinaria social. Además, si el sistema sobrevive, las consecuencias serán inevitables: no hay modo de reformar o modificar el sistema así como prevenirlo de privar a la gente de libertad y autonomía. Si el

sistema fracasa las consecuencias aún serán muy penosas. Pero cuanto más crezca el sistema más desastroso serán los resultados de su fracaso, así que, si va a fracasar, será mejor que lo haga antes que después. Por eso nosotros abogamos por una revolución contra el sistema industrial. Esta revolución puede o no usar la violencia: puede ser súbita o puede ser un proceso relativamente gradual abarcando pocas décadas. No podemos predecir nada de eso.

Frente al temor que sugiere esa visión apocalíptica, también podemos advertir una visión positiva, afirmativa, del papel que puede desempeñar la tecnología en la vida de los conglomerados humanos. Si de la tecnología en general pasamos al tratamiento de la información, nos encontramos con la noción de tecnologías de la información y las comunicaciones –TIC–.

Se denominan TIC al conjunto convergente de tecnologías de la microelectrónica, la informática (máquinas y software), las telecomunicaciones y la optoelectrónica, (Castells, 2000, citado por Francisco Javier Tejedor Tejedor, profesor Universidad de Salamanca) y tal vez uno de los desarrollos más espectaculares de este siglo son “las redes informáticas” (Rincón, 2006: 02).

En el ámbito de la educación, nos parece advertir tres tendencias en la relación que pueden tener los maestros y maestras con las TIC:

- Se presentan auténticas sacralizaciones de los instrumentos en una incorporación a ultranza, en un proceso de entronización, heredero de la promesa positiva según la cual la tecnología nos liberará y hará mejores como especie, como civilización.

- Se trata de una actitud de exclusión, que puede ser parcial o radical. Tiene su origen, usualmente, en la incomprensión, la falta de familiaridad o destreza para operar con los medios, con los instrumentos. A veces llega a concretarse en acciones contundentes, como en el caso citado del ludismo y el neoludismo
- Se utilizan los medios, los instrumentos, pero de una manera precaria, elemental o abnegada.

Frente a esto proponemos una incorporación estratégica, situada y, ante todo, organizada de tal manera que la máquina esté al servicio del ser humano y no al revés. En esto coincidimos con la revisión que hace Fernando García, de la Universidad de Berlín, quien se refiere a cómo la comunidad académica alemana ha abordado este tema (2006:1):

Considerada desde una perspectiva histórica, distinguen los pedagogos alemanes de medios dos tendencias básicas en el desarrollo de su campo. La primera revela una posición de defensa y rechazo frente a los medios y se propone proteger a niños y jóvenes de sus influencias perniciosas. La segunda reconoce en los medios posibilidades nuevas y valiosas para los procesos educativos. En esta tendencia de aceptación de los medios se pueden señalar a su vez dos perspectivas: una pedagogía de medios funcional, que se ocupa fundamentalmente de la introducción de recursos mediáticos como herramientas para lograr fines de enseñanza preestablecidos, y una pedagogía de medios crítica-reflexiva, que busca también tematizar los efectos sociales, culturales y socializatorios de los medios.

La última opción parece constituir un deseable justo término medio; implica entender que la incorporación de la tecnología en las aulas no es un asunto de medios sino de mediaciones (Martín-Barbero, 1988: 257). Lo que realmente importa no es el tipo de tecnología sino la calidad e intención de la mediación con que esta se pueda situar en un escenario de enseñanza y aprendizaje. Llamémosla, por lo pronto, mediación didáctica, que implica el esfuerzo estratégico y situado de incorporar determinado conjunto de saberes en la actuación formativa que tiene lugar en el salón de clases. Claro, esto pasa por situar en el centro de la reflexión la complejidad de la relación humana que ocurre en el aula; hacer de esto un punto de partida, a lo que ha de incorporarse, inteligente y complejamente, toda suerte de artificio o arsenal tecnológico. Esta perspectiva reclama una consideración en primer plano de la ética, en general, y la ética de la comunicación en particular.

Veamos un caso que permite ilustrar los anteriores planteamientos. Uno de los instrumentos tecnológicos más populares que ofrece internet, utilizado tanto por académicos de punta, celebridades, directivos docentes, docentes y estudiantes, es *Facebook*. Sabemos que se utiliza para realizar una proyección global de una diversidad de intereses y asuntos locales, particulares. Se trata, por lo tanto, de un asunto que vincula, claro, la tecnología, pero mayoritariamente la ética, la ética de la comunicación. Es un monstruo, en el sentido en que lo monstruoso es aquello que excede las dimensiones (físicas, morales, de eficiencia) del promedio; pero puede ser un monstruo de balbucear maligno e ininteligible (como ese cíclope, Polifemo, cuya hospitalidad consistía



“La escuela ha de generar las condiciones necesarias para la formación de sujetos que tengan suficiente criterio para elegir formas de existencia y comportamientos a pesar de las tendencias homogeneizantes”.

en convertir en su cena a los desgraciados compañeros de Ulises) o puede ser como esos feos y tiernos personajes del filme de Walt Disney *Monster Inc.* Retomando el verso de la canción de Jorge Drexler, la máquina es lo que decidamos hacer con ella.

Así, es perentorio hacer de la máquina algo al servicio de los fines que una comunidad defina como deseables. Recordemos el plan de formación del orador que preconizaba Quintiliano cuando planteaba que este debía *conmover, deleitar y educar* con su discurso y que eso no se logra plenamente si su calidad moral no es clara o suficiente. Esto nos remite al tema del criterio formativo. Khalil Jibrán afirma, refiriéndose al papel formador que tienen los padres respecto de sus hijos, que los primeros son como el arco y los segundos la flecha que el arco impulsa, dirige y proyecta. ¿Certeza de dónde va caer la flecha? Ninguna: el viento es un factor que no se puede anticipar. Lo que sí se puede hacer es templar muy bien el arco y dar el empuje inicial, lo que equivale, según lo planteamos aquí, a insistir sobre la fundación de criterios y la promoción de la autorregulación como acciones que, verosímilmente, puedan conducir a la formación de ciudadanos autónomos, que se hagan cargo de sí mismos.

Actitudes y límites frente al uso de las TIC en entornos escolares

Las TIC pueden estar al servicio de la globalización, entendida esta como la promoción de un estilo de vida estándar determinado en gran medida por una lógica de mercado cuyo efecto práctico es la identificación de la felicidad con el bienestar económico. Dicho mensaje (la acumulación de capital justifica pasar por encima de los seres humanos o de sus entornos ambientales) se realiza a través de la televisión, de la radio, de la prensa, porque en todos y cada uno de estos medios la potencia de la publicidad ocupa un lugar central. Pero como antes dijimos, se trata de medios que pueden utilizarse para fines diferentes. Es así como, frente a la meta central de promocionar productos para sostener y ampliar el número de consumidores efectivos (y la industria del entretenimiento hace parte de esos productos), la televisión y los otros medios ofrecen cada vez más espacios en que explícitamente se busca incidir en la formación de individuos con conciencia ecológica.

Entonces, la escuela ha de generar las condiciones necesarias para la formación de sujetos que tengan suficiente criterio para elegir formas de existencia y comportamientos a pesar de las tendencias homogeneizantes. En otras

palabras, autónomos y autorregulados. Es esta tarea resulta importante fomentar la discusión a propósito de la identidad y la manera como esta se construye en una cultura de masas.

García Canclini, en su libro *Consumidores y ciudadanos*, explica cómo una cultura híbrida orienta a los consumidores a lugares de encuentro que no son típicos de una cultura sino que son transnacionales, como el *mall* o el *shopping center*. Muestra cómo, para ciertas generaciones, los espacios, los territorios, son factores decisivos en la construcción de identidades y pertenencias.

En un estudio sobre Bogotá y Sao Paulo, Armando Silva²³ preguntó dónde se daban cita los habitantes de esas ciudades. Las respuestas mostraron que los lugares peculiares (las iglesias, las plazas, las cafeterías, y en Bogotá especialmente las panaderías) predominan entre los adultos, sobre todo si tienen más de 50 años; a medida que la edad desciende, la preferencia es mayor por los centros comerciales y las estaciones del metro (García Canclini, 1995: 87).

Frente a esa identidad territorial encontramos como una de las opciones que actualmente se elige con mayor frecuencia, las comunidades virtuales en internet. Estas implican un tipo de relación que no ocurre en el espacio –es atópica, no está anclada al territorio– y es cada vez más determinante, no solo para los jóvenes de 8º y 9º, sino para otras franjas de edad.

Una comunidad virtual, por ejemplo, puede organizarse sobre una base de afinidades a través de sistemas telemáticos de comunicación. Sus miembros están unidos por los mismos focos de interés, los mismos problemas: la geografía, contingente, deja de ser un punto de partida y un obstáculo. Pese a estar “fuera de ahí”, esta comunidad se anima con pasiones y proyectos, conflictos y amistades. Vive sin un lugar de referencia estable: dondequiera que estén sus miembros móviles... o en ninguna parte. La virtualización reinventa una cultura nómada, no mediante un retorno al paleolítico ni a las antiguas civilizaciones de pastores, sino creando un entorno de interacciones sociales donde las relaciones se reconfiguran con un mínimo de inercia (Lévy, 1999: 21).

Entonces, encontramos en nuestras escuelas una variedad de individuos que pueden transitar entre diversas comunidades y que se organizan de acuerdo con tópicos, intereses o estéticas. Es el caso de los *emos* y sus particulares expresiones de emotividad y ocultamiento, los grupos que eligen la indumentaria *cosplay* para los cuales son decisivas las imágenes producidas por el *anime* japonés y el *manga*, aquellos que se organizan en la estética asociable a determinada música (digamos el metal o el *punk*).

En el caso de ciudades como Bogotá, Medellín o Cali, donde el fenómeno de inmigración genera una diversidad regional en la escuela, la nostalgia de los modos de ser abandonados puede congrega individuos en pequeñas corporaciones que se reconocen en la gastronomía o el patrimonio musical o indumentario. Este consumo cultural, cada vez más veloz, diversifica la fisonomía de la escuela y nos plantea el reto

²³ El estudio citado por García Canclini es: Armando Silva (1993). *Imaginario urbanos. Bogotá y Sao Paulo: cultura y comunicación urbana en América Latina*. Bogotá: Tercer Mundo Editores.

a nosotros, los maestros y maestras, de afrontar una multiplicidad de identidades que vacila, da tumbos y se reconfigura permanente.

Una manera de afrontarla es hacerla visible y relevante para el aula, tenerla en cuenta, lo cual equivale a tener en cuenta sujetos diversos en ella y ajustar el entorno formativo desde esa diversidad, enriquecerlo con esa variedad que, inevitablemente, ha de conducir a conexiones complejas entre saberes. Hablar de región, identidad o cultura es algo que vincula saberes de tipo histórico, geográfico, literario, folclórico, estético, artístico, filosófico, etc. Es ocasión inmejorable para ensayar aproximaciones más interdisciplinarias.

Consideremos ahora el tema de cómo los medios masivos de comunicación inciden tanto en *ser* como en el *hacer* de nuestros estudiantes. Antes dijimos que, en una cultura de masas, los medios promueven, ante todo el consumo de bienes que pueden ser comprados. En el caso de la televisión los objetos de consumo no solo son las series televisuales sino también los estereotipos y las axiologías que subyacen a estos. De ahí que resulte preocupante la popularidad que alcanzó el personaje Jack Bauer, de la serie *24*, que coincidió con la polémica sobre los derechos humanos de los presos políticos en Guantánamo. Bauer es un personaje que no encuentra problema en saltarse las normas legales, que suelen estorbarle, para hacer justicia. Otro ejemplo. Cuando el cantante de rock Marilyn Manson fue entrevistado por el documentalista Michael Moore²⁴ acerca del

episodio en que los estudiantes de la secundaria Columbine masacraron a sus compañeros en la cafetería escolar, Manson llama la atención sobre el hecho de que esa semana, justamente, el presidente Clinton había ordenado el más grande ataque con bombas sobre Kosovo. Se pregunta el polémico cantante por cuál es, entonces, la mayor influencia: ¿el rockero o el presidente?

Ahora examinemos el mismo asunto pero en nuestras latitudes. Aunque desde hace muchas décadas nuestro país vive una época de violencia, es tan solo hasta hace poco que la industria del entretenimiento ha encontrado en ese tema una fuente de enriquecimiento. Resulta inevitable aludir en este apartado el efecto que tiene sobre los colombianos una serie de producciones televisivas que asumen el tema de la cultura del narcotráfico: *El capo*, *Las muñecas de la mafia*, *Sin tetas no hay paraíso*, *La viuda de la mafia* y más recientemente *Rosario Tijeras*. Preocupa que ahora los colombianos no solo seamos reconocidos como exportadores de droga sino también como exportadores de personajes que comercian con droga y que, inevitablemente y en un formato de melodrama como es el de las telenovelas, resultan convirtiéndose en héroes. No parece resultar suficiente que, al final de la serie, el “malo” sea castigado o traicionado; en realidad, en una cultura hedonista como la contemporánea, aquello que será captado con mucha atención será el alto grado de disfrute de que gozan los narcotraficantes, garantizado por los fabulosos ingresos económicos.

²⁴ Se trata del documental *Bowling for Columbine*, que se organiza según la pregunta ¿por qué los norteamericanos tienen la relación que tienen con las armas? La masacre en la secundaria Columbine tiene lugar en una comunidad que se en-

cuentra en las inmediaciones de la mayor fábrica de misiles de guerra en Estados Unidos. Moore encuentra una relación entre la cultura armamentista y esta actuación de los estudiantes.

Ahora bien, ¿ha de desprenderse de lo anterior que dichas series son nocivas y por lo tanto no aptas para nuestros estudiantes? No. Lo que resulta nocivo es que esos productos sean consumidos de una manera acrítica y que la escuela pierda una oportunidad inmejorable para promover la reflexión, el examen concienzudo de los textos y subtextos que se movilizan ahí. Habría otro riesgo, que ha marcado otras épocas de nuestra historia: la imposibilidad de referirse al tema, la prohibición. No es el caso; hoy por hoy lo que se presenta es, en cambio, una excesiva presencia del mismo en todos los medios. De ahí que la calidad y profundidad con que los distintos productos presenten la violencia es un factor decisivo para incorporarlo en la discusión en el aula, pero también su popularidad, la frecuencia en que éste es consumido.

Una consideración final sobre el tema de la identidad, en un terreno particularmente problemático para los jóvenes del cuarto ciclo. Históricamente la educación sexual ha estado asociada, al menos en una primera instancia, al área de biología dado que se la ha concebido como una aproximación al hecho sexual en términos funcionales, orgánicos, o como una suerte de medicina preventiva, focalizando el tema de las enfermedades venéreas y su prevención. Pero los seres humanos hemos hecho de nuestra vida sexual una vida erótica; recordemos aquí las reflexiones de Georges Bataille (1997) en su tratado *El erotismo*. Y en ese terreno, el del erotismo, es donde se realizan las operaciones de simbolización y fundación de sistemas de valores que determinan comportamientos, actitudes y actuaciones concretas. Haría falta incluir en la escuela, entonces, una “educación erótica”; por que

fuera de la escuela este tipo de formación existe y los medios de comunicación tienen un importante papel en ella.

Hay antecedentes muy claros al respecto; consideremos el caso del llamado “amor cortés”, una especie de código que reguló las relaciones amorosas en el seno del feudalismo y la cultura cristiana medieval. Conceptos como “fidelidad” o “adoración” provienen de esa conjunción entre el tipo de sociedad y el marco religioso. Muchas características de ese código aún permanecen en los imaginarios eróticos contemporáneos y afloran claramente en géneros musicales, como la balada o el bolero y fueron importantes factores en la manera como ciertas generaciones dijeron, gestionaron y sintieron el amor. Abundan ahí las metáforas románticas de conjunción o disyunción eterna (*El mar y el cielo se ven igual de azules, y en la distancia parece que se unen / mejor es que recuerdes que el cielo siempre es cielo, que nunca, nunca el mar lo alcanzará / permíteme igualarme con el cielo, que a ti te corresponde ser el mar*, de Julio Rodríguez, del Trío Los Panchos) o de hipérbole religiosa (*Y a veces pienso en la locura, que si no hubiera Dios, mi Dios tú fueras*, de Luis Demetrio Tranconis).

Pero pensando ahora en los jóvenes y en los horizontes de representación de que ellos disponen, los géneros más frecuentes son el *hip hop*, la “electrónica”, el *reguetón*, el vallenato y una variedad de salsa llamada “salsa del alcoba” o, a veces, “pornosalsa”. Un elemento común a estos géneros musicales, con la probable excepción del vallenato es la alusión explícita a la interacción sexual y la utilización de estereotipos de comportamiento y lenguaje que se alejan claramente de ese discurso romántico sobre el amor, herencia del amor cortés medieval. En

algunas canciones es notoria una perspectiva machista que sitúa al hombre como un macho alfa ante el cual las mujeres sucumben irremediablemente y el sexo es presentado de manera directa y con asociaciones contundentes que, además, determinan las maneras de bailar. Es el caso de la expresión “perreo”²⁵, que designa la manera de bailar reguetón y que alude a la cópula animal canina; esta se convierte en la silueta de los movimientos propios de este estilo de baile. Además de esta expresión, el reguetón introduce otros términos como “sandunguera”, “perro”, “gata”, todos ellos portadores de connotaciones sexuales.

Revisar el papel que se concede en la escuela a las nuevas alfabetizaciones

Si bien la escuela ha sido, desde hace muchos siglos, el espacio natural para el aprendizaje de la lectura y la escritura, el efecto de la evolución y ampliación del ámbito de influencia de los medios masivos de comunicación reclama nuevas maneras de comprender el mundo y las relaciones de los sujetos entre sí. Una de esas maneras es lo que Debes (1968:28 citado por Arizpe y Styles, 2004: 75) denomina alfabetización visual; según él una persona visualmente letrada debe ser capaz de: “discriminar e interpretar la acciones, objetos y símbolos visibles,



naturales o artificiales, que encontrase en su medio”; además de eso, señala la necesidad de que se haga algo con ello, reclama tanto usos creativos como valoración no inmediata de un texto visual.

Conforme pasan los años de este siglo, los estudiantes que actualmente se encuentran en 8º y 9º, nacidos en el seno de una cultura eminentemente visual, encuentran ofertas publicitarias de imagen fija y móvil, complejas relaciones entre texto e imagen en los libros, música vendida y promocionada a través del videoclip, toda la gama que ofrece la televisión tradicional (que poseía un arraigo nacional y local) y lo que ofrecen las transnacionales como paquetes de canales en señal digital (que combina tanto una

oferta transnacional como el acceso a otras localidades). Lo mencionado hace parte del conjunto expresivo de soportes de la información que Daniel Cassany denomina analógico. Pero, sin duda, el soporte expresivo más frecuente para ellos es la pantalla de un ordenador, que introduce un modo de leer diferente, un modo *digital*:

El entorno digital utiliza el *hipertexto* como estructura básica: el escrito lineal y unidireccional se rompe en diversidad de fragmentos autónomos que se conectan entre sí con enlaces (*links*) o *llamadas* que permiten saltar ágilmente de uno a otro, en cualquier dirección –como una araña que se desplaza a través de una telaña o de una red–. Además, hechos como el tamaño relativamente reducido de la *pantalla*

²⁵ El nombre puede provenir del inglés *grinding* (“moler” o “picar”). Wikipedia informa que “proviene de que los que bailan mueven su pelvis en un movimiento rítmico (como al moler, o picar) friccionando con las de los demás. *Bumping* (“impacto”), *freak dancing* (“baile desenfrenado”) y *houseing* (del estilo musical *house*) se utilizan con menos frecuencia”.

(que constituye la *unidad visual digital*, como la *página* lo es en el entorno analógico) o el interés de fomentar la interactividad (de que el lector pueda decidir qué fragmentos quiere leer y en qué orden) inducen a los autores a preferir los fragmentos breves de texto a los extensos (Cassany, 2000: 06).

La condición que ofrece un entorno digital de acceso total, teniendo en cuenta la hipertextualidad, reclama de quienes orientamos procesos formativos cualificar a nuestros estudiantes

en los nuevos modos de leer, de manera que no sucumban en un mar de información sin llegar, efectivamente, a utilizarla como una herramienta en la construcción del saber y el conocimiento. Se requiere de un lector sumamente activo y selectivo, capaz de seguir una ruta posible de hipertextualidad pero habilitado para retornar a las labores que se le encomienden. En esa tarea de crear condiciones para una lectura selectiva, puede resultar útil el Recuadro 1, que contiene criterios para seleccionar la información.

Recuadro 1 Condiciones para una lectura selectiva
Calidad del contenido del documento
<ul style="list-style-type: none"> • Objetividad de la información • Tono, estilo, vocabulario, ortografía, gramática • Organización y estructura de la información • Facilidad de lectura y comprensión • Estética, originalidad y creatividad • Enlaces operativos y pertinentes • Opciones de búsqueda y facilidad de navegación
Rigor, credibilidad y fiabilidad de la información
<ul style="list-style-type: none"> • Acceso a la dirección electrónica del autor • Contenido contrastable • Frecuencia de actualización • Actualidad temática • Frecuencia de consultas • Seguridad del sistema
Ajuste al tópico de la búsqueda
<ul style="list-style-type: none"> • Facilidad de acceso a la información • Orden en la presentación de la información • Integridad y profundidad de la información

Fuente: Francisco Javier Tejedor Tejedor (2003), *Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación y la investigación educativa*, basado en Fuentes (2001).

Relación con las TIC: del consumidor al gestor

Hemos visto, a lo largo de esta sección dedicada a los medios, cómo existe un riesgo cuando el instrumento o la máquina o la tecnología está al servicio de intereses formativos en abierta oposición a los fines compartidos por la comunidad educativa colombiana o cuando el instrumento adquiere un lugar tal que desplaza y anula a los seres humanos que deberían beneficiarse de su uso. En el epígrafe a esta sección, el cantante Jorge Drexler plantea que la máquina es lo que el hombre hace con ella. Igual ocurre con las TIC en nuestras aulas y con el tremendo efecto de los medios masivos de comunicación que circundan y penetran en la escuela. Es necesaria una renovación y cualificación de la manera como los maestros y maestras nos relacionamos con esas tecnologías y medios, es necesario porque esto implica buscar la simultaneidad en lo no simultáneo, ya que procedemos (nuestros estudiantes y nosotros) de culturas de la información diferentes y resulta necesario el diálogo y la cualificación para comprender los ritmos y modos del otro.

Jesús Martín-Barbero (1987: 254) llama la atención sobre cómo las tecnologías, “no son meras herramientas transparentes, y no se dejan usar de cualquier modo, son en últimas la materialización de la racionalidad de una cultura y de un modelo global de organización del poder”. Sin embargo, es posible (y necesario) modificar esas intenciones que se inscriben inicialmente en las máquinas y ponerlas al servicio de la formación de ciudadanos que participen de manera equitativa y ecorres-

ponsable en su formación y sociedad. Como cierre del capítulo titulado “De los medios a las mediaciones”, que es también el título del libro que lo contiene, el autor citado nos ofrece la siguiente anécdota, que aclara y ejemplifica su postura frente al tema que hemos venido tratando:

En un barrio pobre de Lima, un grupo de mujeres organizó un mercado. En él se contaba con una grabadora y unos altoparlantes que sin embargo no eran usados sino por el administrador. Con la colaboración de un grupo de comunicadores las mujeres del mercado comenzaron a usar la grabadora para saber qué pensaba el barrio del mercado, para musicalizar y celebrar las fiestas y otras funciones. Hasta que llegó la censura en la persona de una religiosa que ridiculizó la forma de hablar de las mujeres y condenó la osadía de quienes “sin saber hablar” se atrevían a hablar por los altoparlantes. Se produjo una crisis y las mujeres durante unas semanas no quisieron saber más del asunto. Pero al cabo de un tiempo el grupo de mujeres buscó a los comunicadores y les dijo: “Amigos, hemos descubierto que la religiosa tiene razón, no sabemos hablar y en esta sociedad quien no sabe hablar no tiene la menor posibilidad de defenderse ni de poder nada. Pero también hemos comprendido que con este aparatito –la grabadora– podemos aprender a hablar”. Desde ese día las mujeres del mercado decidieron comenzar a narrar su propia vida, y dejando de usar la grabadora únicamente para escuchar lo que otros dicen empezaron a usar para aprender ellas a hablar (Martín-Barbero, 1998: 256).

La literatura en la escuela: referente interdisciplinario y patrimonio de lo humano

La experiencia vital del lenguaje tiene esas sangres, esas babas. El maestro no es puro ímpetu, su saber, la decantación, la concentración, vienen a equilibrar el gozar y el conocer. Tal vez este ajuste de vida y literatura era lo que le permitía el acto de dar, de enseñarnos, de traducir en lenguaje ese gusto, sopesar, balancear... El maestro ofrecía solo eso, como la única donación cuyo compromiso no es una carga, cuya cárcel supone la reja abolida de la liberación: la felicidad y la ética de la palabra. Eso era la pedagogía. Eso.

*Aprender con él, fue un compartir razonado sobre un objeto ausente, que siempre retirado y vuelto a poner sobre los carriles del razonamiento compartido, hacía surgir el entusiasmo. Eso creo que es enseñar literatura: enseñar únicamente algo así como una hipótesis de fervor que llamo entusiasmo²⁶.
Daniela Gutiérrez*

Propongamos, como punto de partida, que la literatura es la forma artística de la lengua escrita, comparable a lo que es la pintura respecto de la imagen, la música respecto de los sonidos del mundo, la danza respecto del movimiento, el canto respecto de la voz. La literatura sería, entonces, la dimensión *poiésica*, es decir creativa, de la palabra.

²⁶ Daniela Gutiérrez (2006). "El cuerpo del meastro... O ¿qué otro cuerpo en la literatura que el cuerpo mismo de la literatura?". En: Jorge Larrosa y Jorge Skliar (coords.). *Entre pedagogía y literatura*, Buenos Aires, Miño y Dávila. p. 46.

Otras dimensiones de la palabra le permiten al ser humano apropiarse del mundo para diversos fines: con la descripción recupera los rasgos del mundo, con la clasificación y el resumen considera las regularidades del mundo, con la argumentación razona su lugar en el mundo o las lógicas con que este se mueve. Pero es en la palabra artística, literaria, poética, donde se revela una de las más potentes condiciones del ser humano: ser creador, ser capaz no solo de nombrar el mundo que le ha sido dado sino de reinventarlo para, incluso, comprenderlo o mejorarlo. J. R. R. Tolkien propone que, cuando creamos a través de la palabra, lo hacemos según fuimos hechos. Lo dice en un hermoso poema titulado *Mitopoeia*, del que citamos el siguiente fragmento.

Miras los árboles y los denominas así,
(los árboles, "árboles" son, el "crecimiento"
[debe ocurrir];
recorres la tierra y hollas con paso solemne
uno de los muchos globos menores del Orbe:
una estrella es una estrella, una esfera de
[materia
obligada a seguir matemáticas sendas
entre lo reglamentado, frío e Inerte,
donde a cada rato átomos predestinados
[mueren.
[...].

Mas los árboles no son "árboles"
[hasta que se los nombra y contempla,
y nunca se los designó así hasta que hubo
[aquellos
que desplegaron el intrincado aliento del
[lenguaje,
débil eco y borrosa imagen del mundo,
mas ningún archivo ni fotografía,
siendo vaticinio, juicio y risa,

mujer que, en medio de un combate entre el Ejército y las Farc, se vio obligada a permanecer encerrada en la escuela del pueblo. Su hermano estaba fuera y un proyectil le alcanzó; ella quiso socorrerlo, recogerlo, pero la orden de los violentos era permanecer ahí dentro, so pena de perder la vida. La mujer se vio en una disyuntiva: cumplir su deber de hermana o perder la vida, y recordó la trama de *Antígona*, de Sófocles, quien es condenada por enterrar a su hermano caído en combate para evitar que errara por la Tierra, antes que obedecer la ley, elección que le acarrea una pena atroz. Entonces, esa tragedia hace referencia al conflicto que vivimos muchos: favorecer las lógicas familiares o los preceptos sociales u oficiales.

Dice Jorge Luis Borges en su “Arte poética” (1960: 261).

A veces en las tardes una cara
nos mira desde el fondo de un espejo.
El arte debe ser como ese espejo
que nos revela nuestra propia cara.

La literatura no solo nos ofrece una imagen de tiempos idos, de reinos vencidos y de gestas remotas; si la leemos en función de comprender nuestro mundo, en función de comprendernos, puede “revelarnos nuestra propia cara”. Y el símbolo elegido por Borges está muy bien: el espejo, el único artefacto que permite que nos veamos fijamente a los ojos y nos miremos. Entonces, la literatura es una manera de indagar en el sí mismo. En *Odisea*, de Homero, el

小直
池山

protagonista, Ulises, ante sus anfitriones (los Feacios) pide a Demódoco, el bardo de la corte, que cante una historia en particular.

- ¡Demódoco! Yo te alabo más que a otro mortal cualquiera, pues deben haberte enseñado la Musa, hija de Zeus, o el mismo Apolo, a juzgar por lo primorosamente que cantas el azar de los aqueos y todo lo que llevaron a cabo, padecieron y soportaron, como si tú en persona lo hubieras visto o se lo hubieses oído referir a alguno de estos. Mas, ea, pasa a otro punto y canta cómo estaba dispuesto el caballo de madera construido por Epeo con la ayuda de Atenea; máquina engañosa que el divinal Ulises llevó a la acrópolis, después de llenarla con los guerreros que arruinaron Troya.

Luego de escuchar de boca de otro su propia historia, de la cual él ha sido protagonista, Ulises, conmovido y con un “pesar en su corazón”, se dirige a sus anfitriones y relata su propia historia, la ofrece como solo él podría ofrecerla ya que, a la sazón, todos sus compañeros, los testigos de los eventos, han muerto. Tan solo contamos ahora con su palabra sobre sí. Estas palabras, esta narración, esta autonarración, es la odisea en sí misma. La odisea entendida (aún lo hacemos) como un vagar, un errar, pero que en algún momento ha de ser tramada con palabras. Es lo que hacemos día a día cuando volvemos del cine, cuando contamos las travesuras, cuando instigamos con el chisme, cuando admitimos el pecado. En el caso de *Odiseo*, el personaje, le es restituído un

ser perdido en la marea furiosa de Poseidón, quien ha castigado con dura mano su arrogancia, explícita al jactarse de su ingenio ante el cegado Polifemo, a quien previamente ha dicho que su nombre es “Nadie”. Así, tomando como referencia el relato de Odiseo, podemos concebir la literatura en su dimensión de indagación narrativa: recuperar la travesía para entregarla de manera febril, regocijada o temerosa a un otro y, en ese instante, de manera inevitable, a sí mismo.

La literatura entrega mundos posibles

El autor de una novela es como un demiurgo, un creador de un vasto territorio que tiene sus reglas, sus geografías, sus leyes y mitos y supersticiones. Es, claro, un proyecto ambicioso, que en algunos novelistas lleva por nombre “novela total”; mencionemos algunas: Mario Vargas Llosa, *Conversación en la catedral*; de Gabriel García Márquez, *Cien años de soledad*; J. R. R. Tolkien, *El señor de los anillos* y *El silmarillón*; de Thomas Mann, *La montaña mágica*, y de James Joyce el *Ulysses* o, quizá el primero de todos los de este tipo, *La Divina Comedia* de Dante Aligheri.

Esas novelas se proponen ofrecer una especie de visión completa y compleja del mundo, arman un universo en el que podemos detenernos sobre las leyes y las formas de la autorregulación, las relaciones con el espacio, las determinaciones del tiempo en los individuos; en fin, una aproximación enciclopédica, es decir, una captura del mundo a través de distintas disciplinas del conocimiento.

La excesiva ambición de propósitos puede ser reprochable en muchos campos de actividad,

no en literatura. La literatura sólo vive si se propone objetivos desmesurados, incluso más allá de toda posibilidad de realización. La literatura seguirá teniendo una función únicamente si poetas y escritores se proponen empresas que ningún otro osa imaginar. Desde que la ciencia desconfía de las explicaciones generales y de las soluciones que no sean sectoriales y especializadas, el gran desafío de la literatura es poder entretejer los diversos saberes y los diversos códigos en una visión plural, facetada del mundo (Calvino, 1989: 127).

La cita de Calvino pone de manifiesto que la literatura posee, de partida, un rasgo interdisciplinar y relacional. Ofrece una correlación de carácter antropomorfo, una manera de presentar las cosas (los hechos, los datos, los argumentos, las medidas) que se parece o emula el modo como los seres humanos habitamos el mundo. La vida nos ofrece personas, la literatura personajes; unos y otros habitan paisajes y territorios semejantes (aunque los nuestros son de materia y los de ellos palabras, los percibimos como imágenes), en una sucesión de eventos en el tiempo, que a veces no tienen sentido o cuyos sentidos son comprendidos tan solo cuando se han vivido los acontecimientos.

Consideración final: los modos de requerir la lectura de la literatura en el entorno escolar

Silvia Castrillón señala el carácter de “forastera” que tiene la literatura (libre o liberadora, transgresora, cuestionadora) en la escuela, entorno donde la tradición, el control y la norma son el telón de fondo de la interacción de los sujetos. Pero, y si no es ahí donde se puede fundar el hábito de la lectura de literatura, entonces ¿cuándo y dónde?

Como hemos planteado a lo largo de este documento, los estudiantes de este ciclo tienen la oportunidad (o el riesgo) de acceder a los productos de lo oral, lo escrito, lo mediático por fuera de la escuela. ¿Quién se encarga de esta manera de realización del lenguaje que da lugar al hecho artístico, a la palabra en su función estética? Es cierto que la esencia misma de la literatura puede cuestionar y confrontar la escuela; recordemos la crítica de las instituciones escolares en *La ciudad y los perros*, de Mario Vargas Llosa, o la alusión a los modos de formar sujetos en esas novelas que se han denominado “de formación” (*El retrato del artista adolescente*, de Joyce; *Bajo la rueda*, de Hermann Hesse), que abundan en denunciar los vicios y las consecuencias de las acciones formativas de instituciones formales o de la sociedad misma. Coincidimos con el criterio de Graciela Montes (citada por Castrillón, 2006: 10):

La literatura no es una especie natural de la escuela, aunque sea bueno, y hasta extraordinariamente bueno, que la escuela le haga un sitio. En el fondo la literatura es una extraña, una forastera, una rara, nativa de otros campos.

Pero esta extraña es, sin duda, uno de los más valiosos patrimonios que, como especie, poseemos. Deberíamos poder tener las mejores condiciones de acceso a ese patrimonio, a pesar de que ello no haya sido siempre (tal y como hoy en día lo es), libre y generalizado. La lectura de literatura ha estado, históricamente, acompañada de una serie de episodios de censura, control y manipulación; su poder para ampliar la conciencia, para incidir en los sujetos y promover la crítica, para cuestionar, hacen que muchas veces no se favorezca o se promueva la lectura de literatura: a veces se queman los libros, otras

veces, simplemente, se dificulta el acceso a los mismos. Este comentario nos remite a la trama central de la novela de Umberto Eco, *El nombre de la rosa*, donde todo gira en torno del efecto que pudiera tener, en la cultura de los lectores de la abadía medieval, un libro perdido: la sección del *Arte poética* de Aristóteles dedicada a la comedia. Frente a esto, Ana María Machado (2004: 29) propone salvaguardar el derecho a la lectura de literatura:

Tal es mi reivindicación para leer literatura (que, evidentemente, incluye a los clásicos), porque es nuestro derecho y, además, la determinación de leer es una forma de resistencia. Este patrimonio viene acumulándose desde hace miles de años, está a mi disposición, una parte de él es mía y nadie me la va a usurpar. Y tampoco voy a dejarme engañar por nadie, ni a dejar que alguien me venga con un discurso engañoso para eliminar la posibilidad de que yo dedique cierto tiempo y atención a los libros, de buena calidad, claro está, porque hay tantas cosas atractivas en la vida y tan poco tiempo para todo, que no vale la pena desperdiciar la vida en nimiedades.

Pero no basta con disponer, en una biblioteca escolar o pública, de una buena colección de estos libros, no basta tener el baúl en que se atesora el patrimonio. Borges ha dicho que, antes de ser leído, un libro es una cosa de cuero y papel, pero que una vez se abre el libro y se le lee, algo mágico ocurre. Avanzamos otra idea: el acceso a ese patrimonio, en términos escolares, pasa por poder presentar de una manera atractiva, desafiante y efectiva los libros a los estudiantes. Y esto supone pensar seriamente en la manera como son requeridas las tareas de lectura.

Umberto Eco, en un delicioso texto titulado *Seis paseos por los bosques narrativos*, utiliza como metáfora para la narrativa el bosque; afirma que uno puede vagar por el bosque de lo narrativo al menos de dos maneras. La primera, la más rápida, consiste en atravesar lo más pronto posible el camino conocido e iluminado hasta salir de allí; esto equivale a entrar en posesión del argumento del texto. Pero la segunda manera demanda una labor de lectura más detenida, morosa, lenta. Y eso impone un ritmo diferente y promueve un tipo de lector que pueda estar atento al murmullo de arroyos cantarinos, a las formas del bosque, a los variados matices de las sombras, a los seres ocultos que acechan tímidos o temibles. Hace unas páginas nos referíamos, citando a Cassany, a cómo las velocidades de los lectores cambian en el vertiginoso escenario del ciberespacio; con la literatura ocurre que, cualquiera que sea el formato en que se presente, hay un reclamo de esa “máquina perezosa” que es el texto, de cooperar, de tomarse el tiempo, de permanecer en él y devolverse y luego avanzar para tal vez devolverse...

Esta manera de abordar la literatura permite que sea pertinente para nuestros estudiantes, que tenga relevancia, que adquiera el estatus de algo importante que tiene que ver con el aquí y con el ahora.

Esos ideales de alfabetización para todos y el libre acceso a los libros son muy recientes en la historia. Pero como están ahí, y no hay otra forma de mantener a las masas en la ignorancia total, parece ser que ha aparecido una táctica deliberada: aquella de distraer a la mayoría de la población con otras cosas, para que no perciba que tiene a su disposición un baúl lleno, con un tesoro muy rico, en el rincón de la sala. Es mucho mejor hacer que todo el mundo ansíe más y más cosas que comprar, siempre más, en un consumo incesante que se estimula para que siga vigente, en lugar de darnos tiempo para leer, para reflexionar y para pensar en otras posibilidades de vida diferentes, por medio de la experiencia de vivir simbólicamente una infinidad de vidas alternativas junto con los personajes de la ficción y, de ese modo, tener elementos de comparación más variados (Machado, 2004: 28).



“Resulta importante, para cualquier persona que actúe en un rol de educador, identificar el lugar desde el cual habla, es decir, explicitar qué tipo de representación posee de lo que implica o significa educar, enseñar, aprender”.

Alternativas didácticas para la enseñanza del lenguaje

En esta sección ofrecemos, en primer lugar, una breve declaración de principios o exposición de convicciones formativas, que busca explicitar nuestra percepción tanto de la didáctica como de algunos conceptos clave para su comprensión. Por otra parte, dedicamos el resto de la sección a sugerir algunas rutas o estrategias para incorporar, de una manera tanto rigurosa como dinámica, el trabajo de lenguaje con los estudiantes de este ciclo.

La didáctica como un campo de indagación: algunos conceptos clave

Resulta importante, para cualquier persona que actúe en un rol de educador, identificar el lugar desde el cual habla, es decir, explicitar qué tipo de representación posee de lo que implica o significa educar, enseñar, aprender. Se trata de una condición *sine qua non* para pasar de un reconocimiento a una movilización en el oficio; y, como parece desprenderse de lo dicho, la condición del docente debe identificarse más con la dinámica que con la estática. Esto es, partir del principio de que no somos profesionales que llegamos o que estamos ya consolidados en lo que hacemos y, en cambio, convivir con la idea de que estamos en permanente construcción, en proceso, con la sospecha de que nuestros modos de ser en el aula son susceptibles de ajustarse, de reconfigurarse.

Por la necesidad de ese ajuste, es necesario sopesar las aproximaciones didácticas estandarizadas que, con frecuencia, tienen su origen en los llamados modelos pedagógicos. O bien se sirve a los fines de un modelo (se

Cree en él, se le estudia, se le promueve, se le prueba y se le ajusta) o atendemos a un aula en particular, la nuestra, con sus características, en la que se conjugan tanto nuestra historia como la de nuestros estudiantes. Y en esa tensión, nuestra apuesta es favorecer el aula antes que un modelo pedagógico en particular.

Nos situamos críticamente frente a la herencia del pensamiento y de los paradigmas elaborados a partir de un libro en particular publicado en 1679 y titulado *Didáctica magna*, de Jan Amos Komensky. Decimos “a partir de” pues a veces es notoria, en el discurso pedagógico, una tendencia a exportar nociones, ideas, conceptos de diversos pensadores o sistemas de pensamiento para superponerlos o uniformizarlos. Una cita nos permite situar el plan general de la obra:

Nosotros nos atrevemos a prometer una Didáctica Magna, esto es, un artificio universal para enseñar todo a todos. Enseñar rápidamente, sin molestia ni tedio alguno para el que enseña ni el que aprende, antes al contrario, con el mayor atractivo y agrado posible para ambos. Y enseñar con solidez, no superficialmente, ni con meras palabras, sino encauzando al discípulo a las verdaderas letras, a las suaves costumbres, a la piedad profunda (Komensky, 1628: 23).

¿Qué implicaciones se desprenden de la anterior afirmación? Muchas, al punto que la herencia del pensamiento de Komensky (no solo con el tratado *Didáctica Magna* sino también con el

Orbis Pictus) resultó decisivo en la manera de concebir la didáctica como un instrumento, como una receta que no tiene en cuenta ni al sujeto docente ni a los sujetos estudiantes. Revisemos tres implicaciones, a efecto de esta sección.

- Funda un vínculo inseparable entre didáctica y método, entendido como una forma segura (modelo, técnica o programa) de lograr la consecuencia del binomio enseñanza-aprendizaje.
- Propone un carácter de validez general, único, totalizando del método que, aplicado correctamente, funciona no obstante los sujetos.
- Sugiere que es posible enseñar todo a todos, porque todo lo que se aprende o se sabe ya ha sido alguna vez enseñado.

Frente a esa posición, encontramos más procedente la comprensión de la didáctica como un campo en emergencia o en construcción. Más que un conjunto acabado de conceptos y protocolos (que sí se puede citar a propósito de disciplinas positivas como la lingüística o la antropología), encontramos en esta percepción de la didáctica una estela o un campo de indagaciones diversas que parecen gravitar en torno a una serie de problemas que reclaman una mirada reflexiva del docente.

Vamos, a continuación, a caracterizar brevemente tres conceptos clave en didáctica, a los que haremos referencia de manera frecuente en este documento. Comencemos por constatar que la escena del aprendizaje despliega una situación de comunicación y hace aflorar

unos determinados roles que son asumidos por los sujetos que ahí se dan cita. A esta conjunción vamos a denominarla *sistema didáctico*. Al respecto, Rincón (2007: 04) plantea que está constituido por:

La interrelación entre los participantes en las situaciones de enseñanza y de aprendizaje, maestro y estudiantes, y el objeto que se enseña y que se aprende, que, en nuestro caso, es la lengua. Como se trata de una interrelación, estos elementos no pueden ser considerados independientemente y, desde la perspectiva de una concepción constructivista, es, por tanto, la interactividad entre los sujetos (maestro-estudiantes, estudiantes entre sí) y entre éstos y las características específicas del objeto que se pretende enseñar o aprender, el concepto central de este sistema.

La segunda noción es la *transposición didáctica*. Designa el tipo de operación discursiva que transforma un saber disciplinar en un saber adaptado para el aula. Esta operación de adaptación, señala Delia Lerner (2006: 52), debe ser sumamente cuidadosa porque “la intención de enseñanza hace que el objeto no pueda aparecer exactamente de la misma forma ni ser utilizado de la misma manera que cuando esta intención no existe”. Es decir, debemos interrogar los desplazamientos que suelen realizarse directamente desde las operaciones propias de las disciplinas hacia la escena del aula, puesto que la intención ahí es otra y, probablemente, no tengan mucho sentido para nuestros estudiantes. Habría que poder situar esos saberes sin desconocer ni las circunstancias del entorno ni los sujetos que ahí conviven. Al respecto, advierte Rincón (2006: 06):

Pero, si bien estas modificaciones son inevitables, es necesaria una *vigilancia epistemológica* que permita que, por ejemplo, el afán de segmentar, de fragmentar para simplificar y controlar el aprendizaje, no lleve a ignorar la complejidad de los objetos a aprender y enseñar, que se garantice una semejanza fundamental entre, por ejemplo, las prácticas escolares de la lectura y la escritura y las prácticas sociales de las mismas, que haya una correspondencia entre las prácticas y objetos de enseñanza con los objetivos sociales y culturales que las escuelas proclaman tener como fin.

La manera como esa transposición ocurre en el marco de un sistema didáctico nos conduce a la tercera noción clave: la *secuencia didáctica*. Por tal entendemos el encadenamiento estratégico de las diversas acciones que propician el aprendizaje en el aula. Por supuesto, habría que concebir la secuencia en una relación dinámica con las nociones antes revisadas: las acciones que un profesor diseña para su aula suponen un tipo de relación intersubjetiva entre él, los estudiantes y los saberes (más o menos adaptados) que constituyen el horizonte curricular, el cual, a su vez, se inserta en el dispositivo escolar. Pérez Abril (2005: 2) ofrece una caracterización de las secuencias didácticas:

Una SD debe permitir identificar sus propósitos, sus condiciones de inicio, desarrollo y cierre, los procesos y resultados involucrados. De otro lado, una SD no es necesariamente una secuencia lineal ni es de carácter rígido. Debe comprenderse como una hipótesis de trabajo. Como vemos, las nociones de Configuración y Secuencia, se refieren a una toma de posición respecto de los saberes, las creencias, los ritua-

les, la cultura escolar, el marco de políticas, el discurso disciplinar, las concepciones sobre el enseñar, el aprender y el interactuar. Enmarcada esta complejidad en una reflexión sobre los fines políticos de la enseñanza.

Propio de las secuencias didácticas es la explicitación de los soportes teóricos de las actuaciones didácticas y la construcción de un sistema de acciones con sus correspondientes propósitos de aprendizaje y enseñanza.

El agrupamiento de textos como estrategia para la reconfiguración del canon

Entendemos por canon un mecanismo para incluir –y, por ende, excluir– un conjunto de obras consideradas *más* que otras. ¿Más qué? Más importantes, representativas o típicas, trascendentes, coyunturales. El canon, entonces, constituye un culto a la tradición. Werner Jaeger (1992: 12), en su canónico libro *Paideia*, se refiere a esto:

Los griegos posteriores, al comienzo del Imperio, fueron los primeros en considerar como clásicas, en aquel sentido intemporal, las obras de la gran época de su pueblo, ya como modelos formales del arte, ya como prototipos éticos. En aquellos tiempos, cuando la historia griega desembocó en el Imperio Romano y dejó de constituir una nación independiente, el único y más alto ideal de su vida fue la veneración de sus antiguas tradiciones.

El canon está compuesto, al menos, por tres dimensiones:

- *Catálogo de obras y/o autores.* El canon como catálogo de obras y/o autores determinado por la institución literaria para ser leídos como auténticamente literarios, lo cual los convierte en un objeto privilegiado de lectura y estudio.
- *Modelo o tipo ideal.* Las selecciones de obras y/o autores catalogados como canónicos “ilustran” determinadas categorías literarias y/o extraliterarias, y constituyen modelos de imitación/socialización que cumplen una determinada función social.
- *Precepto o decisión.* El canon como precepto implica el establecimiento de criterios sobre los cuales se basa la inclusión/exclusión en el canon literario.

El trabajo de la escuela opera, en gran medida, según la adscripción y uso de una serie de cánones que proceden de las disciplinas con las que se relacionan las asignaturas. En suma, se trata de aquello que el dispositivo escolar considera válido y necesario para la formación de los y las estudiantes. Podemos hablar de cánones conceptuales (la geometría euclidiana, paradigmas mecánicos de la física, la gramática descriptiva y oracional), de libros canónicos (el Álgebra de Baldor, *María* de Jorge Isaacs, la Biblia, los manuales de texto para cada asignatura); incluso existen ciertas tradiciones didácticas que revisten un carácter canónico (en algunas instituciones ciertos enfoques pedagógicos como la *pedagogía por proyectos* o el *constructivismo* o la *enseñanza para la comprensión* se erigen como paradigmas únicos e incuestionables) y, finalmente, el uso de un instrumento como el examen, puede llegar a ser la expresión más frecuente y confiable de evaluación.

El sustento de dichos cánones se encuentra en diferentes lugares: en la palabra oficial (hasta el año de 1994 existieron los denominados Programas Oficiales del Ministerio de Educación Nacional), en las autoridades académicas de cada disciplina, en la tradición, en las decisiones de los equipos editoriales que sitúan los manuales de texto en el mercado. Pero justamente con la publicación de los *Lineamientos Curriculares*, documento que complementa una serie de planteamientos sobre currículo contenidos en la Ley 115 de 1994, en la educación colombiana se generó la posibilidad y la necesidad de reconfigurar el canon en función de las características y necesidades de cada comunidad escolar. Esto es, que los cánones emergentes encuentran su sustento en el acontecimiento del aula, en la convergencia situada, singular, de la historicidad de los sujetos que interactúan en el sistema didáctico. Y esto implica una actitud claramente propositiva por parte de los maestros y maestras, una voluntad por conocer, a fondo, las características de los grupos de estudiantes a su cargo, además de una actitud dialogante con el entorno contractual en que estos se sitúan.

Frente a lo anterior, la experiencia que arrojan opciones didácticas como la pedagogía por proyectos, resulta vital. Entre otras razones, porque da lugar a un ejercicio cooperativo e inclusivo de toma de decisiones acerca de qué se quiere aprender, cómo y para qué, en donde el lenguaje tiene un papel preponderante. Sin embargo, dicha opción no ha sido adoptada o utilizada de manera frecuente en los niveles de básica secundaria y media vocacional, a diferencia de los grados iniciales, donde ya podemos hablar de toda una tradición. Esto se explica, en parte, por el carácter fuertemente disciplinar

que posee la formación en el bachillerato, que hace que los conceptos y modos de decir de las distintas asignaturas se diferencien tajantemente y no encuentren fácilmente puntos de encuentro o nexos comunicantes.

Por lo dicho, una alternativa para reconfigurar el canon en el interior de las disciplinas puede ser la denominada agrupación de textos –AT–. En su sentido más básico se trata de tomar como base un problema de conocimiento propio de alguna disciplina para construir una red textual diversa que permita a los estudiantes un marco de referencias amplio, complejo y relacional. De esta manera, el criterio de inclusión está determinado por el grado de aporte que pueda ofrecer determinado texto al esclarecimiento del problema que se desea resolver en el aula; así, la lectura reviste un carácter investigativo y los textos que se leen son necesarios.

Los agrupamientos, lejos de ser reuniones aventureras de elementos misteriosamente asociados, deben componer series cuya combinación y curso de ordenamiento tejen una coherencia sólida que debe menos a los textos mismos que a la voluntad de quien ha arreglado esa coyuntura, consciente de los objetivos de aprendizaje a que apunta (Jordy, 1992: 10).

En su presentación de la AT (que recoge también algunos elementos de la llamada *Literacy*), Moreno-Blanco (2001: 113-114) propone tres bases o precondiciones para la eficacia de esa red textual coherente e intencionada: la inseparabilidad del leer, / estudiar y / escribir; la actividad religante o intertextual, y la reacción de lectura como fase activa de

construcción de nuevos conocimientos. El ejemplo lo ofrece parte del estudio de una figura histórica colombiana, Inés de Hinojosa, y convoca para tal efecto tres textos en cuanto a agrupación textual: el capítulo X de *El Carnero* (Juan Rodríguez Freyle, 1638); *Los tres Pedros en la red de Inés de Hinojosa* (Temístocles Avella Mendoza, 1864), y *Los pecados de Inés de Hinojosa* (Próspero Morales Pradilla, 1988). Comprender la figura histórica, sirviéndose para ello de las tres perspectivas que ofrecen, exige del estudiante:

Una actuación comunicativa, un desempeño que dé cuenta de su distancia o separación ante los textos sometidos a su palabra de lector. Y ese desempeño no puede ser más que un texto en el que los procesos de apropiación son explicitados. El lector, en su condición de persona, introduce modificaciones en los marcos discursivos pre-existentes y su toma de posición se convierte en un discurso nuevo. Por su hacer con el lenguaje los textos son recontextualizados. La palabra lectora se hace lectura autógrafa en la construcción intencionada de un edificio comprensivo que aprehende el mundo de los textos y lo vitaliza al hacerlo objeto de una aplicación, en el mundo del lector en el cual se selecciona, se valora, se imprimen valoraciones. A ese edificio de intenciones y de apropiaciones Perelman le llama “argumentación” (Moreno-Blanco, 2001: 119).

La agrupación de textos es una práctica ampliamente difundida en la educación secundaria en Francia desde hace varias décadas y aún en nuestros días. Veamos un ejemplo tomado de un manual escolar, dirigido a estudiantes del primer nivel de *Lycee*, que se llama *Terminal*

Recuadro 2 Audacias y cuestionamientos del humanismo de Erasmo a Montaigne		
Cuestionar la autoridad	Renovar los fines	Leer una obra
<i>Elogio de la locura</i> (Erasmo) <i>Un estudiante contestatario</i> (Rabelais) <i>Discurso sobre el servicio voluntario</i> (La Boétie)	<i>Prólogo a Gargantúa</i> (Rabelais) <i>Ensayos</i> (Montaigne)	<i>Ensayos III</i> <i>De la experiencia</i> (Montaigne) <i>Retrato de embajadores</i> (Holbein)

(los dos últimos niveles de bachillerato, o sea nuestro 10º grado). El contexto temporal de nuestro ejemplo es el siglo XVI; el objetivo que anuda la red textual se titula *Audacias y cuestionamientos del humanismo: de Erasmo a Montaigne* y se desagrega en tres asuntos subordinados: el cuestionamiento de la autoridad, la renovación de los fines y la lectura de una obra. El Recuadro 2 muestra la red textual emergente de las anteriores consideraciones u objetivos de formación.

Desde el punto de vista del método, la agrupación textual propone una lectura sistemática y dirigida de la diversidad textual antes mencionada (que corresponde a diferentes tipos textuales o que revela diversas tipologías), reconoce la producción textual como especie del comentario literario, estudia la estructura argumentativa como base para una disertación oral y suele incluir la comparación de productos que provengan de los medios masivos de comunicación o del universo de las representaciones visuales o audiovisuales.

En una perspectiva semejante la argentina Beatriz Actis propone la noción de “itinerarios” o “recorridos” de lecturas posibles. A diferencia de la propuesta previa de agrupación textual, aquí el punto de partida no es una pregunta o una problemática: el proceso de la red textual arranca con un texto en particular cuya elección puede depender de un fenómeno de mercado (digamos, la explosión editorial de la novela de Jorge Franco Ramos ocurrida a continuación del filme *Rosario Tijeras*), los saberes previos o los intereses de los lectores, según sus edades (la interdeterminación del mundo del cómic y el del cine, como en el caso del filme *Sin City*, los videojuegos del tipo *Resident Evil* o los temas de actualidad, como el de la entronización de artistas o deportistas). Entonces, encontrado ese libro inicial, el itinerario explora qué hay antes y después del mismo. El ejemplo que ofrece Actis propone como puerta de entrada la saga de J. K. Rowling, *Harry Potter*, el aprendiz de mago que vive con sus tíos normales (o *muggles*) y en ciertos momentos del año pasa a un mundo mágico.

El paso de un mundo a otro remite por supuesto a *Alicia en el país de las maravillas* y *Alicia a través del espejo*, de Lewis Carroll, y el universo paralelo, al menos, al País de Nunca Jamás (en *Peter Pan*, de J. M. Barrie) y al País de Oz (en *El mago de Oz*, de L. Frank Baum). Pero las notas intertextuales son inacabables: incluyen además desde los autores paradigmáticos de géneros que tienen que ver con la “fantasía heroica”, como J. R. R. Tolkien y Úrsula Le Guin, hasta el humor de Oscar Wilde en *El fantasma de Canterville*, por ejemplo, y las referencias literarias mencionadas –que podrían ser muchas más–, son sólo contemporáneas, aunque en realidad en la saga de Harry Potter aparecen los mitemas fundacionales, es decir, los núcleos esenciales de los mitos, de los grandes relatos clásicos (su autora, la escocesa Joanne K. Rowling, estudió literatura clásica en la Universidad de Exeter, en el Reino Unido) (Actis, 2003: 66).

Los casos que se han mencionado son de tipo literario. Pero, considerando la AT como un tipo de estrategia didáctica, su aplicabilidad no se restringe al estudio de la literatura o las problemáticas asociadas a ella: según varíen los propósitos formativos, la red textual adquirirá rasgos diferenciales. En el ejemplo del manual de texto francés, el propósito es revelar los rasgos del humanismo como fenómeno letrado (se eligen dos autores paradigmáticos que son Erasmo de Rotterdam y Michel de Montaigne); de ahí que los autores sean Rabelais, Erasmo, Montaigne, La Boétie. Se puede elegir otra serie que, por ejemplo, priorice el ámbito de las representaciones visuales, o los idearios religiosos en contienda, o los sistemas económicos emergentes y en controversia: cada elección dará lugar a un grupo de textos diferente. Pensemos ahora que el propósito

formativo es la consideración del ADN. En ese caso tendremos una serie conformada por artículos científicos especializados o de divulgación, definiciones que provienen de una u otra perspectiva teórica, estudios de caso, ensayos sobre las implicaciones éticas de, por ejemplo, la manipulación genética. Y resulta casi inevitable considerar la incorporación de filmes como *Gattaca*, *Los niños del Brasil* y la serie *X Men*, que exploran e interrogan el tema de la manipulación genética y lo asocian con la discriminación, la tecnología y la percepción que los grandes públicos tienen de estos temas.

Al poner en evidencia estas redes textuales o estas conexiones, estamos en el terreno de lo que Gerard Genette (1989) entiende como *intertextualidad*. Es importante aclarar que, en su caso, la intertextualidad hace parte de una categoría más amplia, la transtextualidad, es decir, la trascendencia textual (que se opondría a la inmanencia textual).

Hoy (13 de octubre de 1981), creo percibir cinco tipos de relaciones transtextuales, que enumeraré en un orden aproximativamente creciente de abstracción, de implicación y de globalidad. El primero fue explorado, hace algunos años, por Julia Kristeva, bajo el nombre de *intertextualidad*, y esa nominación nos proporciona, evidentemente, nuestro paradigma terminológico. Yo lo defino, por mi parte, de una manera ciertamente restrictiva, por una relación de copresencia entre dos o más textos, es decir, eidéticamente, y, la mayoría de las veces, por la presencia efectiva de un texto en otro (Genette, 1989: 32).

La perspectiva de Genette nos permite, por ejemplo, hacernos a un léxico específico que

oriente el estudio de, digamos, los títulos, los subtítulos, los epígrafes y las notas al pie, es decir, de la paratextualidad, en la tarea de reconstruir el sentido de una novela, que es lo que resulta necesario hacer con el epígrafe a *Crónica de una muerte anunciada*, de Gabriel García Márquez, ese poema de Gil Vicente: “La caza de amor es de altanería”, que alude, respectivamente, tanto al cultivo de aves de presa como al juego de la seducción.

Así, las redes textuales que hemos citado constituyen casos de intertextualidad y esto habría que diferenciarlo de una perspectiva (investigativa o didáctica) interdisciplinaria o transdisciplinaria. En el primer caso hablamos de propiedades textuales; en el segundo estamos ya refiriéndonos a tipos de análisis, más o menos relacionales, más o menos anclados en lo disciplinar.

Cerremos esta sección proponiendo la definición que ofrece Manfred Max-Neef (2005: 2) de lo que él entiende por transdisciplinariedad, que aquí planteamos como el paso siguiente a los ejercicios de AT que hemos mencionado pero involucrando el diálogo productivo entre las disciplinas.

Si hacemos una enumeración de algunas de las problemáticas que están definiendo el nuevo siglo, tales como: agua, migraciones forzosas, pobreza, crisis ambientales, violencia, terrorismo, neo-imperialismo, destrucción de tejidos sociales, debemos concluir que ninguna de ellas puede ser adecuadamente abordada desde el ámbito de disciplinas individuales específicas. Se trata de desafíos claramente transdisciplinarios. Ello no sería preocupante si la formación que se entrega a quienes pasan

por las instituciones de educación superior fuera coherente con tal desafío. Lamentablemente no es así, ya que sigue dominando ampliamente la enseñanza unidisciplinaria. Hay excepciones, pero pocas, de intentos interdisciplinarios, particularmente en torno a la planificación, el derecho y la filosofía, que son de por sí disciplinas integradoras.

Algunas consideraciones sobre la evaluación en el cuarto ciclo

Si comparamos los sentidos base (de diccionario) que posee la siguiente serie terminológica: “evaluar”, “calificar”, “probar”, “promover” o “promocionar”, “acreditar”, “examinar”, podemos destacar dos rasgos dignos de consideración para el tema que aquí tratamos. Por una parte, cada uno alude a una operación comparativa, en donde se confronta un fenómeno o actuación efectiva con una norma o ideal (que puede preexistir o que es generado por la situación de evaluación). Por otra parte, tienen en común que pueden generar información de diversa índole: sobre los fenómenos o actuaciones examinados, sobre el instrumento que evalúa, sobre la correlación existente entre los casos evaluados, sobre los presupuestos o prejuicios sustentadores del acto evaluativo.

¿Qué hacemos, en términos formativos, con el resultado de la evaluación? Al menos dos operaciones: clasificar y cualificar. A veces se hace lo uno y no lo otro. Lo ideal, sin duda, es que la evaluación sirva a los dos propósitos; es decir, que permita la clasificación en el sentido de indicar quién ha alcanzado las metas comunes propuestas en un proceso formativo y quiénes no, lo cual conduce al tema de la promoción;

pero también es deseable que la evaluación sea el mecanismo que, por excelencia, cualifique dicho proceso formativo.

Sobre el carácter amplio de la evaluación, en términos de la comunidad a que se refiere, se ha pronunciado el Ministerio en la Ley General de Educación:

El Sistema [Nacional de Evaluación de la Educación] diseñará y aplicará criterios y procedimientos para evaluar la calidad de la enseñanza que se imparte, el desempeño profesional del docente y de los docentes directivos, los logros de los alumnos, la eficacia de los métodos pedagógicos, de los textos y materiales empleados, la organización administrativa y física de las instituciones educativas y la eficiencia de la prestación del servicio (Ley 115 de 1994).

Pero, adentrándonos en el ámbito específico del aula, existe un riesgo cuando la evaluación comienza a adquirir un protagonismo tal que llega, incluso, a desvirtuar o a invertir la función propia del instrumento evaluativo. Es decir, cuando la evaluación deja de ser un indicador de desempeño y pasa a ser entendida como un criterio generador de currículo; en otras palabras, cuando se estudia únicamente para responder el examen y cuando se diseñan las secuencias didácticas en función de qué va a ser evaluado y no de lo que se quiere proponer como objeto de aprendizaje. El pedagogo mexicano Díaz Barriga (citado por Litwin, 1998: 62) se ha referido a este asunto de la “inversión”:

Es el examen, según este autor, el instrumento que permite invertir los problemas sociales en

pedagógicos y el que favorece que el debate educativo deje de ser un problema conceptual para convertirse en un problema técnico. Son las inversiones las que traicionan la función que se le pretende asignar al instrumento.

Edith Litwin, basada en esa idea de Díaz Barriga, extiende el campo sobre el cual reflexiona y distingue cuándo la evaluación posee un carácter periférico o central con relación al proceso formativo, y se inclina por la idea de que esta es un repliegue o bucle crítico y propositivo:

Nosotros sostenemos, además, que en las prácticas de enseñanza, la actitud evaluadora invierte el interés de conocer por el interés por aprobar en tanto se estudia para aprobar y no para aprender. Es el mismo profesor que, cuando enseña un tema central o importante de su campo, destaca su importancia diciendo que será evaluado y lentamente va estructurando toda la situación de enseñanza por la próxima situación de evaluación. Sin embargo, estos debates acerca de la centralidad como patología podrían modificarse si los docentes recuperan el lugar de la evaluación como el lugar que genera información respecto de la calidad de su propuesta de enseñanza. Desde esta perspectiva, la evaluación sería tema periférico para informar respecto de los aprendizajes de los estudiantes, pero central para que el docente pueda recapacitar respecto de su propuesta de enseñanza (Litwin, 1998: 62).

En las experiencias de aula que más adelante vamos a analizar encontramos consonancias con esta perspectiva de la evaluación expresada por Litwin, es decir, entenderla como una forma de recapacitar sobre la propuesta



“Aquello que es objeto de evaluación trasciende, con mucho, lo informativo o lo estrictamente cognoscitivo: involucra también el desarrollo del pensamiento, la dimensión ética (en términos de las relaciones interpersonales y el cultivo de valores democráticos)”.

de enseñanza de cada docente. Un signo de ello es la puesta en escena de actuaciones evaluativas de carácter no terminal: se evalúa, de manera recurrente a lo largo de un proceso para entender la forma como los estudiantes comprenden y esto conduce al acto de escritura, espacio epistémico por excelencia para que los docentes realicen repliegues y bucles en actitud autocrítica.

Este matiz formativo que reviste la evaluación se complementa, en la perspectiva de la Secretaría de Educación Distrital, con el carácter dialógico e integral. Veamos:

Integral, en tanto abarca todos los elementos que conforman el sistema de evaluación, el proceso de enseñanza y aprendizaje, las estrategias, los sujetos, los ambientes: físicos, sociales, familiares y culturales. *Dialógico* como ejercicio de reconocimiento, encuentro de nuevos saberes, de nuevas experiencias y prácticas de evaluación sobre el proceso educativo, y *Formativo* como escenario para desaprender y aprender lo nuevo, lo diferente, aquello que las prácticas de evaluación ponen a disposición de docentes, autoridades educativas, estudiantes y ciudadanía como herramientas para el mejoramiento sostenido de la calidad educativa (*Evaluando ciclo a ciclo. Lineamientos Generales*, 2009: 04).

En la perspectiva del trabajo por ciclos, aquello que es objeto de evaluación trasciende, con mucho, lo informativo o lo estrictamente cognoscitivo: involucra también el desarrollo del pensamiento, la dimensión ética (en términos de las relaciones interpersonales y el cultivo de valores democráticos), las habilidades para la vida cotidiana, la propositividad, la aplicabilidad del conocimiento adquirido y producido, la maduración de la personalidad. Todo esto, que ha de verificarse de manera concreta y clara, está íntimamente relacionado con los rasgos de los estudiantes de cada ciclo.

En promedio, los estudiantes del ciclo cuatro son adolescentes entre los 13 y los 15 años, sujetos que experimentan un periodo de cambios de diverso orden y a quienes les son requeridas movilizaciones en términos del pensamiento abstracto y de la apropiación de las lógicas y metalenguajes disciplinares vinculados con las asignaturas. En lo social, dimensión que pasa a ocupar un lugar preponderante en la vida de los adolescentes, es notoria la búsqueda de una identidad que trasciende el espacio familiar y se proyecta ahora sobre los grupos de coetáneos o de intereses comunes: los amigos pasan a constituirse en la familia que les es dado elegir. Es también el momento en que emerge de manera plena y decisoria la dimensión erótica, lo que se revela en una reconfiguración de los

modos de relación con el otro; todo esto, como exploraremos en detalle más adelante, está claramente permeado por los medios masivos de comunicación y las diversas tecnologías de la información.

Por lo dicho, resulta conveniente que, dentro de las opciones evaluativas que pueden conectarse con los rasgos de los estudiantes del ciclo cuatro, se habiliten espacios de trabajo en grupo que demanden la participación solidaria, el respeto por la opinión ajena, la formulación pública del disenso y la capacidad y propensión a la construcción de consensos de manera pacífica y argumentada.

Asimismo, como lo señala el documento SED sobre la evaluación por ciclos, “es una etapa de construcción de estructuras de pensamiento meta-cognitivo para la solución de problemas teórico-prácticos”. En este punto resulta decisivo que, en las diversas áreas, los docentes expliciten el sentido y función de los lenguajes especializados en la construcción de conocimiento en cada disciplina o asignatura. Importa no solo aquello que se dice sino también cómo se dice, eso es parte tanto de la economía lingüística de una disciplina como de su lógica interna y conceptual; así, expresiones como “algoritmo”, “factorización”, “enlace covalente”, “actividad anaeróbica” o “función adverbial”, consideradas en su dimensión lingüística y nocional, ofrecen claridades para la construcción y uso de conceptos.

Por último, la metacognición, entendida como un *saber qué se sabe* y un *saber cómo se sabe*, permite que los estudiantes asuman su proceso formativo. Esto implica crear espacios en los que, de manera explícita, cada estudiante revise aquello

que ha podido aprender, la manera como lo ha hecho y pueda visualizar aquello que le hace falta e, incluso, planear la mejor manera para alcanzarlo. Aquí retomamos el planteamiento de Litwin según el cual la evaluación permite cualificar el proceso formativo. Esto concuerda con la recomendación de la Secretaría de Educación del Distrito, que es además la conclusión de sus planteamientos sobre evaluación en el ciclo cuatro:

Teniendo en cuenta todas las características de estos estudiantes, la evaluación de los aprendizajes debe hacerse a través de estrategias en las cuales los estudiantes sean sujetos y protagonistas de su proceso educativo. Es fundamental que ellos comprendan que tienen control sobre su proceso y se apropien de él. Por eso es importante construir con ellos los parámetros de aprendizaje y de evaluación. Por lo tanto, es necesario fortalecer el trabajo independiente con el fin de que el estudiante asuma con responsabilidad su propio proceso y el mismo de cuenta de sus avances y dificultades y junto con sus pares y su maestro diseñen estrategias de mejoramiento en las cuales los estudiantes sean realmente los protagonistas (*Evaluando ciclo a ciclo. Lineamientos generales*. 2009: 14).

Concluamos esta sección con un comentario necesario: las observaciones que hemos hecho hacen referencia a la evaluación interna, entendida como el conjunto de acciones que tienen lugar en el ámbito específico del aula o en el más amplio de la institución. Sin embargo, existe el espacio más amplio de la llamada evaluación externa: los estudiantes participan en el examen de Estado (grado 11º) y las pruebas Saber (5º y 9º); en el Distrito Capital algunos

participan de las pruebas Comprender (5º y 9º) y a escala internacional existen las pruebas de referenciación como PISA, SERCE, TIMSS e ICCS.

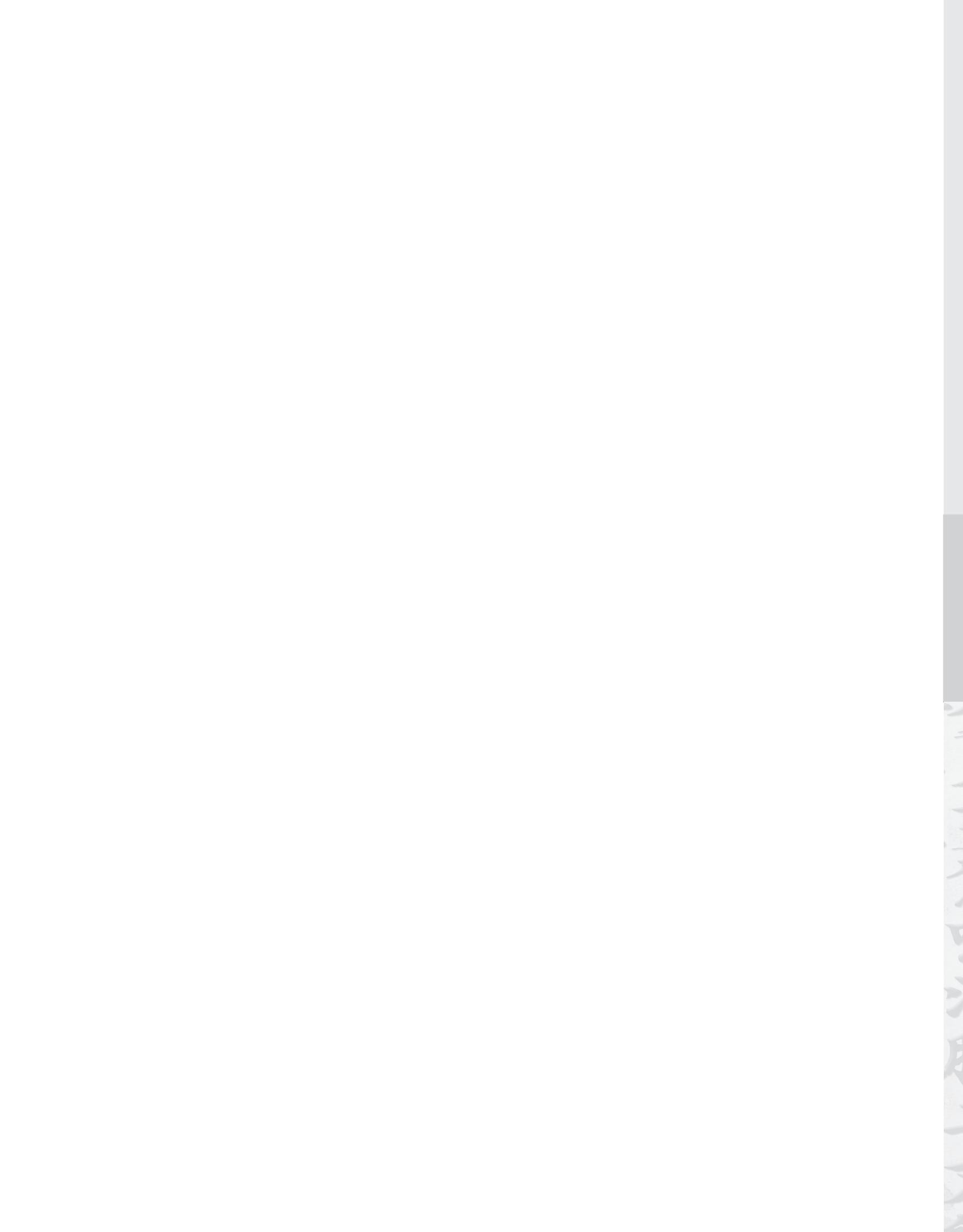
No obstante la movilización que han tenido este tipo de pruebas, poseen un inevitable carácter masivo y despliegan una serie de rituales y presupuestos que, a veces, difieren sustancialmente de las perspectivas evaluativas que antes aludimos. Baste un ejemplo: en la evaluación interna desempeña un papel decisivo el momento de la corrección grupal y la eventual corrección individual en cuanto estrategia metacognitiva; en la mayor parte de las pruebas masivas esto no es posible. ¿Convendría, entonces, asimilar la una a la otra, propender por la incorporación en el aula de pruebas cerradas o, en cambio, matizar la prueba masiva de proceso y autocorrección? De ninguna manera: cada una tiene sus mecanismos y sus propósitos. Teniendo en cuenta eso sugerimos que la comunidad docente adquiera tal claridad sobre las diversas modalidades y usos de la evaluación que pueda fundar una auténtica cultura de esta en el aula; eso supone, entre otras acciones posibles, las siguientes:

- Insistir en la consideración crítica del discurso oficial sobre educación en Colombia,

problematizándolo, comprendiéndolo en cuanto a sus circunstancias profundas de enunciación, viéndolo en su complejidad social, política y económica más allá de los ámbitos curriculares, pedagógicos, didácticos –aunque incluyéndolos como factores decisivos en la comprensión de ese discurso–.

- Naturalizar, asumiéndolo como algo consustancial a la optimización de las posibilidades pedagógicas, la experiencia de revisar o reevaluar las prácticas específicas de evaluación en el aula.
- Adelantar procesos urgentes para constituir redes colegiadas que permitan comunicar esa experiencia de reevaluación, el resultado de la crítica del discurso oficial (o de cualquier otro que afecte nuestra labor, por ejemplo el que aflora en las ofertas editoriales) y nuestras apuestas –porque esta es una labor de esperanza– a futuro. Esto último supone el intercambio afectuoso y riguroso de nuestras elecciones didácticas y superar sus límites a partir de la presencia del otro en mi elección. Implica, además, utilizar los canales que se están abriendo y hacer pública una mirada de los y las docentes sobre la evaluación, asumir con seriedad ese reto y dar el debate académico requerido.

理處
湯有



EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS EN EL CUARTO CICLO QUE DAN LUCES

土脉甚熱。處處有温湯。土記云。玖倍理湯井。此湯井在郡西河直山東岸。也。所謂湯井小池也。潤。又餘深丈許。旁有小洞。泉出焉。盈涸自有定候。盈則霹靂鳴動。熱湯奮發。天氣特甚。風土記云。竊聞發大言。驚鳴沸騰。二丈餘。

Una recuperación de la memoria a través de la oralidad y la escritura

Una experiencia de Edgardo Ulises Romero Rodríguez

Gestó esta propuesta Edgardo Ulises Romero Rodríguez quien era docente de educación media en la Normal Superior Montes de María. Con ella se hizo merecedor al título de Maestro Ilustre Compartir en 2005.

La experiencia pedagógica fue sistematizada por el autor con el título, “La historia oral como recurso metodológico para la enseñanza de las ciencias sociales”, y publicada en la colección *Nuestros mejores maestros. Experiencias educativas ejemplares*, 2005, del Premio Compartir al Maestro, con el título de “Tras los indicios de un pasado oculto”, de donde se tomaron los textos literales que acompañan este análisis.

El análisis que se presenta aquí es de Gustavo Adolfo Aragón.

El documento base para la descripción de esta experiencia de aula se titula, “Tras los indicios de un pasado oculto” y fue compuesto por el docente Edgardo Ulises Romero, quien la orientó en la Normal Superior Montes de María de San Juan Nepomuceno. La experiencia fue titulada por su autor “La historia oral como recurso metodológico para la enseñanza de las ciencias sociales”, y constituyó, además, su propuesta para presentarla al Premio Compartir, del que es Maestro Ilustre. Incluye tres componentes fundamentales: la memoria, la oralidad y la lectura, y la investigación. El proyecto surge

en la búsqueda de una manera de cualificar el trabajo disciplinar de la historia, anclado en la percepción del maestro de la falta de interés expresada por los estudiantes no solo por la clase sino por todo aquello que constituye su entorno inmediato y su raigambre histórica.

Su apatía por las ciencias sociales y en especial por la historia me preocupaba, así como su desesperanza y la prevención de hablar sobre lo que ocurría en su entorno, signo evidente de una cultura del silencio en una comunidad donde los agentes del conflicto han arremetido

contra la población civil para apoderarse de la zona. Ver y callar aseguraba seguir viviendo. Eran jóvenes sin identidad, sin conciencia histórica.

Descripción de la experiencia

La estrategia encontró en el libro *Historia oral, una guía para profesores*, de Sitton, Mehaffy y Davis, un interesante punto de partida que implicó para los estudiantes elegir un tema del pasado de su localidad, diseñar y hacer entrevistas y elaborar un informe escrito final. Esta región, San Juan Nepomuceno (y, en general la zona de los Montes de María) se caracteriza por la tradición oral, en figura de miembros de la comunidad que cuentan hechos del pasado, sin que tengan formación alguna en historia o disciplinas semejantes.

Después de una primera fase del trabajo el profesor se dio cuenta de que había un factor que necesitaba incorporar a la aproximación inicial (centrada sobre una técnica de recolección de información): la dimensión investigativa. Decidió, entonces, transformar la idea inicial en un proyecto de intervención escolar, y este pasó a ser un auténtico trabajo de investigación, con todas las características y fases que son anejas a esta forma de producir el saber en el aula.

Estrategias y actividades propuestas a los estudiantes

La experiencia se organizó según la lógica de la investigación. En primer lugar se trataba de escoger un tema teniendo en cuenta por una parte, alguno de los ocho ejes curriculares y preguntas problematizadoras propuestas por el Ministerio de Educación Nacional para las

escuelas normales y, por otra, la consulta de aquello que estuviera trabajando en el aula. Esto dio lugar a la elaboración de un anteproyecto de investigación, que incluyó la definición de los objetivos y la justificación del trabajo. Asimismo, se iniciaron tareas de rastreo de posibles colaboradores para la investigación, que pertenecieran a la comunidad y fungieran como entrevistados.

Como punto de partida, el docente trabajó con sus estudiantes la técnica de la historia oral y, con el aporte de miembros de la comunidad (historiadores sanjuaneros) realizó un foro sobre el uso de las fuentes orales con el fin de construir la historia de la localidad. La indagación de antecedentes se llevó a cabo mediante la lectura de periódicos o revistas viejas y visitas a lugares públicos donde fuera factible obtener información. Algunas de las actividades propuestas fueron: el videoforo, a partir de documentales o filmes que dan lugar a debates; el teatro-foro, que implicó un montaje cuyo eje fue la violación de un derecho y la sugerencia de una alternativa o solución, y el juego de las imágenes de la historia, hecho con unos dados que tienen imágenes en cada una de sus caras y que demanda de los estudiantes la producción de discursos argumentativos y de contextualizaciones y comprensiones de los referentes implicados. A esto se sumaron las actividades de recuperación de memoria: teatro-imagen y el teatro-foro.

Lo anterior condujo al trabajo de campo, momento en que se plantearon unas consideraciones técnicas sobre cómo realizar una entrevista de este tipo y los aspectos que se deben tener en cuenta. Para afianzar este aporte se hicieron simulacros:

...un estudiante hace el papel de entrevistado y otro de entrevistador y al terminar el resto de compañeros los evalúan para mirar las fallas y cómo poder subsanarlas. Con estos simulacros se pretende que la primera entrevista salga lo mejor posible. Allí se hace énfasis en los cuidados que hay que tener cuando se quiere reconstruir una historia cargada de dolor, que son muchas; el entrevistador tiene que ser muy cauteloso en el diálogo con el entrevistado. En este caso acudo a metodologías y técnicas de cómo se construye memoria en comunidades afectadas por el conflicto.

Una vez hechas las entrevistas, el resultado de esta experiencia específica fue evaluado por toda la clase y dio lugar a ajustes y recomendaciones para una segunda entrevista. Se destaca la importancia del diario de campo y su función y usufructo en la composición de un informe final. También se creó el llamado “archivo de baúl”: fotografías antiguas, documentos, cartas relacionadas con el tema. Transcribir la información dio lugar a una labor de análisis, cuyos criterios y estrategias fueron pautados y aclarados públicamente y se hizo tanto de manera cronológica como desde la lógica investigativa que se ha propugnado. En este punto resulta muy interesante destacar que el docente puso de relieve la validez de la aproximación, en este caso, del valor heurístico de lo oral.

La fuente oral a pesar de ser desestimada desde la historiografía tradicional y el enfoque positivista, hoy en día es reconocida como una herramienta válida para la reconstrucción de la historia local y regional siempre y cuando el proceso de análisis sea riguroso. Su veracidad es puesta en consideración comparando

versiones y sopesándolas con la información documental.

Como técnica para dinamizar este proceso se procede a *cortar y pegar*; es decir, definir una categoría de análisis y rastrear información que pertenezca a ella para cortarla y pegarla en una lámina de cartulina o papel periódico. Los estudiantes manipulan, recortan, se tiran al suelo a pegar la información en las láminas, se sienten muy entusiasmados y encuentran la investigación no como una tarea sino como un juego. Finalmente llegaron a la composición de un texto para tejer la información obtenida. Esto implica proponer una silueta textual que permita recoger la diversidad de datos de forma coherente y organizada.

Así por ejemplo en un tema de investigación sobre la Guerra de los Mil Días en San Juan se encontró que uno de los hechos ocurridos fue que el ejército liberal pasó por el municipio y permaneció en esta población durante un tiempo; en consecuencia, una categoría fue “El ejército liberal en San Juan”. Luego de que toda la información obtenida sobre esta categoría fue pegada en la lámina, el grupo se dedicó a construir un texto a manera de crónica (podría haber sido un artículo o un ensayo).

En el conjunto textual resultante, cada categoría se convirtió en un capítulo del informe final y fue objeto de socialización en el aula o en un evento público, como la Semana Científica de la institución, ocasión para que otras personas de la comunidad participaran de la construcción colectiva de conocimiento. La experiencia dio lugar a fenómenos no contemplados inicialmente. Un ejemplo: el archivo de historia oral, que surgió de la

necesidad de contar con una colección de las investigaciones adelantadas por los estudiantes para ser utilizadas en nuevas exploraciones. El otro elemento es el grupo GIHO, que nació con la intención de presentar un proyecto de investigación a Colciencias a través del programa Ondas. Aunque el registro oficial del grupo no ha tenido lugar, sí existen iniciativas, como publicar una revista, órgano de circulación del saber histórico local y pedagógico. Se titula Minigiho y la experiencia ha generado un auténtico afecto por la historia y las ciencias sociales, es decir, aquel asunto que dio lugar a todo este proceso que aquí recuperamos.

Comentarios sobre esta experiencia

Vamos a destacar en esta experiencia algunos aspectos vinculados con el uso del lenguaje para aprender que conectan con los planteamientos sobre, principalmente, oralidad, lectura y escritura, asuntos a que nos hemos referido teóricamente en las páginas previas.

La reivindicación de lo oral como fuente de conocimiento

Frente a lo que hemos denominado antes una cultura de lo escrito, uno de cuyos efectos es la subordinación del valor que pueden poseer las manifestaciones orales, el proyecto que orienta el profesor Romero rescata el sentido que tiene la oralidad. Al apoyarse en un saber que discurre por el cotidiano de la comunidad, pone en evidencia la pluralidad de las formas de conocer y se muestra consecuente con los fines de la educación que, a su vez, se inspiran en una Constitución que renueva su mirada sobre Colombia y la asume como un territorio amplio y plural.

Una de las características que tiene la forma como se muestran las tradiciones no letradas en nuestro entorno académico es su presentación como remotas o subalternas. Los manuales de texto, por ejemplo, utilizan expresiones que presentan a los enunciadores de dichas tradiciones como seres de otra época, que habitaban “estas tierras” o seres completamente ajenos y diferentes a una forma de ser modelada según el patrón de la ciudad o de las urbes globalizadas. El sentido que adquiere lo oral aquí es categóricamente diferente; como se señala en una sección del texto del profesor Romero, la recuperación de la memoria histórica es una manera de reconciliar el pasado con el presente en la perspectiva de una transformación de los sujetos; la memoria se presenta, por lo tanto, como una alternativa para educar hacia o en la paz.

Esta transformación no se logra, exclusivamente, entrenando a los estudiantes en el dominio de alguna técnica; es necesario incorporar a esa destreza (necesaria, de partida) otros fines para vincular de una manera más potente la dimensión ética que se expresa, concretamente y en la actuación de aula, en la producción de textos argumentativos o en la cualificación del debate oral. Un ejemplo lo encontramos en la actividad del videoforo, organizado según la pregunta, “¿promueven y viven los hombre relaciones de equidad, respeto y aceptación por la diferencia?”. Los filmes de referencia son, entre otros, *La lista de Schindler*, *El secuestro de Ingrid Betancur* y *María llena eres de gracia*. Como es notorio, el recurso del cine es utilizado aquí en su plena dimensión textual, es decir, no se trata de un complemento audiovisual a un tema tratado sino que constituye un documento integral que da lugar a análisis y valoraciones

que permite a los estudiantes tanto rastrear isotopías (lugares comunes, ejes) en los filmes, como formular posiciones respecto de los asuntos ahí tratados, por ejemplo, la condición de la mujer y la histórica violación de sus derechos civiles. Entonces lo oral es aquí la conversación o el debate, se aprende de la emisión regulada y dialogante respecto de un tópico común. Otro tanto ocurre con el juego de las imágenes de la historia, que demanda de los estudiantes clarificar el porqué de la ubicación de alguna imagen en una línea de tiempo. Se trata de un ejercicio en permanente diálogo, en primer lugar por equipos y a continuación con todo el grupo.

Pero, sin duda, donde se revela lo oral como fuente de conocimiento es cuando se considera a la comunidad como una fuente de consulta. Esto permite, además, proponer esta forma como válida frente a otras técnicas (letradas) de acceso al saber. Asumir la comunidad como una fuente de conocimientos no es solo una declaración de principios: es algo que con- voca, también, el manejo de determinadas técnicas de entrevista. Romero propone a sus estudiantes acudir al libro de Sitton, Mehaffy y Davis sobre la historia oral para hacerse a pautas, realizar simulacros y fundar un saber operativo que permita la interactividad con los

entrevistados. Estas habilidades parcialmente adquiridas se cualifican con las reflexiones a que da lugar una salida a terreno (una vez más, la conversación como estrategia para permitir la emergencia de saberes y posturas críticas y recomendaciones).

El papel epistémico de la escritura

La escritura es concebida, según lo propusimos antes siguiendo la postura de Paula Carlino y como lo analizaremos aquí, en una doble dimensión: como registro y como productividad. En el segundo sentido, los estudiantes que participan del proyecto utilizan la escritura como una estrategia epistémica, como una manera para producir saber en el aula. Y este es un factor digno de imitar en nuestros contextos educativos: que la escuela no solo reproduzca algún canon heredado sino que se permita avanzar en la reconsideración de lo que se sabe e, incluso, que permita la emergencia del saber.

En el caso de esta experiencia, la escritura es inicialmente registro: entrevistas, diarios de campo, registros de observación, rastreos documentales, imágenes. Pero la perspectiva que engloba las tareas de registro y sistematización están potenciadas por la dimensión investigati-



“Donde se revela lo oral como fuente de conocimiento es cuando se considera a la comunidad como una fuente de consulta. Esto permite, además, proponer esta forma como válida frente a otras técnicas (letradas) de acceso al saber”.

va, que revela una eficaz apropiación de lo que ahí se nombra como el paradigma indiciario, es decir, como una manera de indagar que se apoya en el aporte que entrega el examen de un sinnúmero de situaciones y signos observados atentamente en el proceso. En esta visión, por otra parte, reclama una manera de investigar que anula la separación clásica o tradicional entre sujeto y objeto de investigación, y nos entrega, en cambio, un valioso ejercicio de indagación anclada en el sujeto. Es decir, una manera de conocer acerca de sí (en este caso, una comunidad que aprende cosas acerca de sí misma apoyándose, en un primer momento endógeno, en sus fuentes).

Sin embargo, paulatinamente se va pasando a un terreno más analítico, que da lugar al afloramiento de nuevos saberes en el aula. Se analiza, por ejemplo, el grado de seguridad o de certeza exhibido por los entrevistados, las conexiones entre las distintas fuentes, las tendencias que se van imponiendo (entendidas como hallazgos). Esta consideración compleja (en red) de la información registrada encuentra su mejor expresión en la técnica de cortar y pegar. Así la describe Romero:

□consiste en definir una categoría de análisis y rastrear información que pertenezca a ella para cortarla y pegarla en una lámina de cartulina o papel periódico. Esta es una actividad muy dinámica y recreativa donde los estudiantes manipulan, recortan, se tiran al suelo a pegar la información en las láminas, se sienten muy entusiasmados y encuentran la investigación no como una tarea sino como un juego.

Cuando la información ha sido rastreada, producto de la lectura atenta y cuidadosa

de las entrevistas y demás instrumentos de investigación, y pegada en cada categoría, se observa qué tanta información se recogió por categoría y si es necesario se llevan a cabo más entrevistas para ampliarla.

Sobre la evaluación en esta experiencia

La evaluación, en primer lugar, es la valoración que hace el docente de la actitud de sus alumnos frente a su entorno inmediato y su raigambre histórica. En cuanto estrategia dirigida a los estudiantes, podemos destacar la producción de un texto y un informe escrito de final de proceso, que implica la comprensión de un tema del pasado de su localidad a través de la sistematización de la palabra viva de miembros de la comunidad.

El proceso contempla distintos momentos evaluativos que van paulatinamente calificando el resultado final: la elaboración de un anteproyecto, la puesta en común que ofrece pistas y alternativas al colectivo de estudiantes, el simulacro de entrevista, la anticipación de una silueta textual. Puede afirmarse también que, además del producto en sí (el informe), otros aspectos que sirven para evaluar el proceso de los estudiantes es la decisión de presentar un proyecto de investigación ante Colciencias y la publicación de una revista.

Por último, la escritura de la experiencia implica una autoevaluación de la labor del docente, y queremos poner en evidencia el valor que posee escribirla, no solo para la formación de los maestros sino como un aporte para la comunidad educativa en general. No hay duda de que nuestras aulas son testigos

mudos de lo que Borges ha llamado “magias parciales”: situaciones extraordinarias en que se dan cita la inteligencia, la estrategia, el conocimiento, la intersubjetividad. Pero muchas de estas valiosas ocasiones de emergencia del saber quedan confinadas a la memoria de maestros y estudiantes que las vivieron. Un estudio realizado sobre la percepción que poseen docentes en ejercicio en programas de formación continua, muestra que este es un sector neurálgico, con claras carencias y aspectos por resolver. Puede afirmarse, incluso y siendo consecuentes con las ideas expresadas previamente, que las rutinas de escritura de los maestros y maestras se orientan más hacia el paradigma del registro que al epistémico.

Entonces, cabe preguntarnos qué respuestas solemos dar cuando nos encontramos con estas carencias en los trayectos de formación docente continua o inicial. Una podría ser la de argumentar que esas competencias ya debieron adquirirse y que su desarrollo es una tarea que debió ser resuelta en otras etapas de la vida escolar y, en consecuencia, cualquier trabajo que conlleve ese objetivo es una pérdida de tiempo (Bojacá, Vadori y Novoa, 2001: 121).

La experiencia que aquí analizamos nos muestra la otra cara de la moneda que antes se describe. El trabajo que presenta Edgardo Romero, *Tras los indicios de un pasado oculto*, es un texto que podemos denominar “experiencia de aula”, una categoría que funde un componente descriptivo (se cuenta qué se hizo, de qué manera) y uno argumentativo (se demuestra qué sentido tuvo o tiene aquello que se hizo, se citan algunos referentes teóricos para sustentar dicha demostración

o se realizan análisis que permiten sustentar esa posición, es decir, se convoca tanto el argumento de autoridad como el argumento lógico).

La recuperación de la experiencia de aula permite al docente organizar aquello que se hizo y, en esa labor, realizar sucesivas comprensiones de lo acontecido. Una parte importante de esa experiencia de aula es lo que ocurre por fuera de la misma: Romero relata cómo participó, en el año 2004, en un programa internacional coordinado por el Instituto Paulo Freire de la Universidad de Berlín, que abordó temáticas como equidad de género, interculturalidad, educación en derechos humanos y filosofía. Esta experiencia de toma de distancia reclama del docente servirse de la escritura como estrategia de comprensión, de revisión de lo realizado y como factor de trascendencia. Frente a la inmanencia de la labor silente de aula, opuso la trascendencia de la divulgación a través de lo escrito, al postularse al Premio Compartir al Maestro y consagrarse como Maestro Ilustre en el 2005.

El relato de Romero no solo registra, analiza o argumenta; es, además, un hermoso ejemplo de fluidez a través de la palabra, un modelo de organización textual, un caso claro de eficacia comunicativa. Es aquí donde se puede señalar que hemos de enseñar de lo que somos: una actuación formativa que quiera incidir positivamente en la manera como nuestros estudiantes se relacionan con el lenguaje, con la cultura de lo escrito, pasa por aventurarse en la escritura y en hacer de esta aventura algo cada vez más frecuente y consciente.

La crónica como herramienta para construir textos situados en una realidad social y cultural

Una experiencia de Yolanda López

Gestó esta propuesta y la puso en práctica Yolanda López, docente de la Institución Educativa Nuestra Señora de Fátima de Ibagué.

La propuesta fue sistematizada por la autora con el título, “Una secuencia didáctica para la escritura de una crónica en el marco de un concurso”, y presentada en el VI Congreso de la Red Pido la Palabra celebrado en Ibagué en noviembre de 2004.

El análisis de la propuesta fue hecho por: Gustavo Adolfo Aragón.

Este trabajo surge en el marco de las actividades adelantadas por un colectivo de docentes que reflexionan de manera organizada sobre su quehacer formativo. Se trata de la *Red Pido la Palabra*, que funciona en el departamento del Tolima hace más de 10 años. El referente de partida de la experiencia es la labor desarrollada por la docente Yolanda López, quien procuró desarrollar y fortalecer las habilidades comunicativas y literarias de un grupo de estudiantes con los cuales compartió a lo largo de cinco años.

Descripción de la experiencia

En su recuperación de la experiencia, la maestra se refiere a tres grandes momentos del proceso de cualificación de la escritura de los alumnos, que tienen que ver con la crónica, la lectura de la imagen y la creación literaria. Aunque no exploramos aquí en profundidad lo relativo a la imagen, a lo literario, nos parece necesario incluir

una alusión que contextualice ya que, como se dijo, se trata de un proceso de largo alcance.

La crónica: comprensión, proceso y apertura

La profesora recuperó una labor preliminar abordando la escritura en el aula a través del periodismo escrito. En el año 2000 inició un trabajo con los estudiantes de grado 9º del colegio *Carlos Lleras Restrepo* (Ibagué), consistente en la composición de crónicas, algunas de las cuales fueron publicadas en el periódico regional *Tolima 7 Días*, luego de un proceso de selección y de ser evaluadas en el ámbito escolar.

Esa experiencia inicial fue un antecedente importante para el diseño de una secuencia didáctica en la institución, Nuestra Señora de Fátima, a la cual fue trasladada la maestra y donde le asignaron el grado séptimo. La secuencia didáctica insiste en el trabajo sobre la crónica. La primera fase consistió en la caracterización del tipo discursivo a través de la

lectura y análisis de crónicas de autores como Germán Santamaría, Gabriel García Márquez y Truman Capote. El propósito de esta caracterización era ofrecer a los estudiantes un tipo de silueta textual, un horizonte de expectativas de escritura; en otras palabras, esta fase perfila la intención de los estudiantes, lo que equivale a decir que les muestra hacia dónde debe tender el texto que van a elaborar.

Luego vino la selección de temas para la composición de crónicas. Señala la docente

Yolanda que las temáticas elegidas tuvieron que ver con la cotidianidad de los salones de clase, con los docentes y en algunos pocos casos se eligieron tópicos que salían del espacio de la institución. El interés inicial de estos escritos no era la textura misma sino que resultó más relevante el resultado de la indagación por determinados personajes del bios social escolar. Los resultados se acompañaban con una fotografía. En el Recuadro 3 se puede apreciar un ejemplo de las producciones de los estudiantes.

Recuadro 3
Crónica elaborada por una estudiante

El bus de los sueños*

Temprano en la mañana, 5:45, para ser exactos, llega hasta la esquina del barrio el bus escolar para recoger a Natalia, grado noveno.

Natalia se sube al bus más dormida que despierta, el agua fría del baño no le ha espantado el sueño ni el ligero desayuno que tomó. Se sube al bus y como es una de las primeras estudiantes que recogen en el barrio Belén, sabe que podrá echarse un “motoso” mientras que llega al colegio pues aún faltan 45 minutos de recorrido.

El conductor, amable le sonrío y enseguida busca en el dial “La vallenata”. Uno a uno van subiendo al bus los demás estudiantes cargados de trabajos, máquinas de escribir, van cantando “hay hombe olvidarla no es posible...” y Natalia piensa que con ese ruido será imposible el “motoso”.

Los muchachos de los grados superiores le hacen bromas, le tocan la cabeza, hablan más fuerte y en fin, Natalia sabe que tendrá que conformarse con mirar por la ventana e ir recorriendo con sus grandes ojos los paisajes mañaneros con el sol ya tibiando las ventanas del bus.

De pronto, mira hacia el lado y ve a un niño angustiado porque dejó su trabajo encima de la mesa, a otro joven pálido y con ganas de traspasar, más allá ve a unos estudiantes haciéndole la broma a un compañero y cuando quiere cerrar los ojos no puede porque ya ha llegado al colegio.

Estudiará, se verá con sus amigos y luego volverá a mecerse en la rutina del bus de los sueños.

Andrea Martínez 7B
2003

* Este texto se encuentra en la ponencia presentada por la profesora Yolanda en el encuentro de la Red Pido la Palabra en el año 2009.



“Frente a esa serie de preguntas la maestra, aunque no poseía todas las respuestas, sí consiguió concluir que tanto ella como sus estudiantes debían acceder a un nivel de mayor consciencia sobre su proceso de escritura”.

Como vemos, hasta el momento la maestra había hecho dos incursiones en el tema de la escritura de crónicas: cada experiencia la iba nutriendo y cuestionando. La tercera incursión tuvo lugar cuando el grupo de estudiantes recién aludido cursaba el grado noveno (2003). La secuencia didáctica sobre crónica experimentó una serie de modificaciones (producto de la socialización y examen crítico de este trabajo por parte de la mencionada Red Pido la Palabra) que incidieron en la cualificación del proceso de escritura de los estudiantes. Fundamentalmente se trataba de preguntas estratégicas: ¿Cómo llegaron a construir el texto final? ¿Cuántos borradores se hicieron necesarios para que llegaran a producir dicho texto? ¿Cómo se hizo para hacer conscientes a los estudiantes en su proceso de escritura? ¿De qué manera se asumió en el aula la reflexión de esos procesos de escritura y cuanto tiempo se tomó cada uno?

Frente a esa serie de preguntas la maestra, aunque no poseía todas las respuestas, sí consiguió concluir que tanto ella como sus estudiantes debían acceder a un nivel de mayor consciencia sobre su proceso de escritura. En esa perspectiva se presentó una variación sensible en cuanto a los tópicos: se verificó un paso de los entornos a los sujetos; los estudiantes querían hablar

de sus padres (la mayor parte pertenecientes a la Policía) y de las implicaciones de su profesión. Evaluar esta nueva tarea de escritura involucró actividades como el análisis grupal de una producción (desde el punto de vista del tipo discursivo y de los rasgos de coherencia y cohesión del texto) y dio lugar actividades en que los estudiantes hablaban sobre sus textos, fundando sus intervenciones en criterios explícitos y concertados, que luego fueron registradas por escrito. Así lo oral se convirtió en un soporte o estrategia para fortalecer el proceso de escritura.

Como cierre de este proceso, el grupo (la docente y los estudiantes), decidió participar con los resultados de su proceso de escritura en un evento público (un concurso departamental de crónica), lo que confirió a los textos un valor de inserción en una práctica sociocultural concreta. Ahora bien, este giro implica comprender otra forma textual, la prescriptiva, como el documento que plantea las bases del concurso. A partir de ese momento, y contando con la experiencia ganada, el grupo diseñó y ejecutó un plan de trabajo consciente en la perspectiva de la participación en el evento: conversatorios sobre el periodismo como práctica sociocultural, análisis de textos escolares y expertos, identificación de la silueta textual y de la forma

discursiva que se pretende producir, escritura y evaluación de diversas versiones de los textos, análisis colectivos de producciones y entrega de versiones finales. En total, se remitieron al Concurso Departamental de Crónica Germán Santamaría, veinte producciones y dos de ellas (de la categoría 9º a 11º) obtuvieron el segundo lugar.

La lectura de la imagen mediática y la diversificación de la percepción del lenguaje

El punto de partida de este segundo momento es la necesidad de fundar una cultura de la argumentación entre los estudiantes de secundaria; esta es, aclaremos, una necesidad de la escuela como agente formador. Siendo un grupo que ya había construido unas maneras de relacionarse con la docente tales que era posible concertar temas a partir de sus intereses o necesidades, surgió la idea de asumir como objeto de estudio la imagen fija y en movimiento, como expresión concreta de los medios de comunicación que inciden de manera decisiva en el mundo en que ellos viven. La profesora Yolanda señala

en su documento la necesidad de que la escuela hable con propiedad y eficiencia de este tema en el aula. Al respecto, plantea que:

El estudio de la imagen vista a través de los medios visuales y audiovisuales subyuga y provoca, es una herramienta fuerte en el aula porque a los jóvenes les gusta y opinan sobre ella. Si se enfocara en la escuela a los jóvenes para tales propósitos, se formarían jóvenes televidentes con criterio, que toman distancia del contenido para analizarlo, para no “comer entero”.

Nuevamente se utiliza la estrategia de la secuencia didáctica, la cual inicia con el estudio de la caricatura. Se tomaron casos de las páginas editoriales de revistas y periódicos de circulación nacional; se indagó, a través de análisis e interpretaciones, por la intención de estos textos y por su repercusión en la comunidad lectora que es paciente de los temas ahí puestos en cuestión. En el Recuadro 4 se puede observar un ejemplo de tipo de trabajo realizado en clase.



Recuadro 4
Análisis de una caricatura elaborado por un estudiante*

31/10/2006

MÁS DE VEINTE MILLONES DE DISFRAZADOS



Es alarmante el nivel de pobreza y desempleo que tiene Colombia. Estamos entre los primeros lugares en comparación con otros países latinoamericanos. Si queremos llegar a mejorar (o por lo menos salir de esta situación), habría que hacer caer en cuenta a Álvaro Uribe que más importante que la guerra, es el bienestar de los colombianos. ✓

* El análisis es realizado por el estudiante Ramón Fernando Villanueva en el IET Nuestra Señora de Fátima de Ibagué.

En un segundo momento se consideró analíticamente un conjunto de imágenes (fijas y en movimiento) tomadas de revistas y de la televisión. El objeto de análisis de la imagen fija fue la publicidad de Fabricato Tejicóndor, una guacamaya multicolor. En el caso de la televisión se utilizó el comercial en que una adolescente afirma que su felicidad consiste en tener el cabello de Cristina Aguilera, el *piercing* de Britney Spears los *jeans* de Madonna. Los respectivos análisis, la puesta en común de sus semejanzas, de sus procedimientos de construcción de sentido a través de la conjugación imagen-texto, entregaron al aula una serie de herramientas para utilizar en un proceso creativo: realizar su propia publicidad de un producto (nuevo o conocido). La mayor parte de los productos eran imágenes en movimiento y pautas radiales, tan solo un grupo eligió la publicidad impresa. Una vez más, el proceso no culminó con la entrega del producto requerido (un texto publicitario) sino que dio lugar a una evaluación grupal y finalmente los resultados fueron presentados en un evento público (la Semana Cultural).

Además del trabajo referenciado, y teniendo en cuenta el recorrido formativo a lo largo de cinco años, los estudiantes compusieron otro texto audiovisual: un documental. Su elaboración les significó no solo apelar a la formación como lectores críticos de textos audiovisuales sino que reclamó de ellos un esfuerzo de tipo técnico cuando debieron utilizar la cámara de video como instrumento para capturar la imagen y equipos de edición para procesarla. Así, nuevos conceptos y terminologías enriquecieron

su acervo: planos de imágenes, tipos de documentales, intención y verosimilitud, soporte documental de imagen, etc. Este trabajo fue realizado por equipos de nueve estudiantes y siguió el mismo método de los anteriores productos: diseñar un plan de acción, ejecutarlo, evaluarlo y divulgarlo. Revisemos brevemente este proceso.

En primer lugar los estudiantes agotaron un proceso de documentación, que implicó la producción de resúmenes, pasaron a una planeación escrita de las actividades, elaboraron un guión técnico (que fue socializado y examinado críticamente por el colectivo), registraron testimonios, elaboraron cuadros de estadísticas y redactaron cartas solicitando las autorizaciones necesarias para llevar a cabo la labor de registro audiovisual.

Cumplida la fase de preparación, se pasó a otra forma de composición textual: la audiovisual. El cambio de registro exigió incorporar las nociones pertinentes: manera de registrar la imagen y el sonido, tipos de planos, ángulos y mecanismos de adjetivación, incorporación de la voz del narrador en el documental. El reconocimiento de este conjunto de recursos puede favorecer la formación de sujetos con una conciencia de todo lo que se despliega en la cultura audiovisual; es decir, el proceso de escritura (verbal o icónica o sonora) entrega a los estudiantes criterios que fortalecen y diversifican su competencia para leer. En el Recuadro 5 aparece un ejemplo de la ficha técnica utilizada para socializar el guión que dio lugar al documental.

Recuadro 5

Ejemplo de ficha técnica utilizada para analizar de manera colectiva un guión

INSTITUCIÓN EDUCATIVA TÉCNICA NUESTRA SEÑORA FATIMA DE IBAGUÉ

CLASE: CASTELLANO
 TRABAJO: DOCUMENTAL: MANEJO DE LA IMAGEN EN MOVIMIENTO CON SOPORTE
 PROFESORA: YOLANDA LOPEZ
 GRADO: ONCE
 PERÍODO 2
 COMPETENCIAS A EVALUAR: COMUNICATIVA/ENCICLOPÉDICA

GRUPO No. _____

INTEGRANTES:

1. Camilo Andrés Calderón Murcia
2. Mónica Adriana Montoya Murcia
3. Juan Freddy Ruiz Murcia
4. Jairo David Castro Espinosa
5. Luis Escobar Díaz Salazar
6. Jhovanny Andrés López Baldir
7. Christian David Franco Arias
8. Jonathan Andrés Muñoz Escobar
9. _____

TÍTULO DEL DOCUMENTAL: La importancia del reciclaje

CLASE DE DOCUMENTAL: Expositiva

JUSTIFICACIÓN: Porque es el documental se intenta resaltar lo que de los chicos que hacen un video la importancia es muy relevante para la vida, las cosas están en off y las imágenes nos hablan de la investigación.

SINOPSIS: Nuestro documental trata de mostrar estadísticamente como ha crecido desde la práctica del reciclaje, ofrece datos estadísticos de cómo se van mejorando la calidad de vida de los recicladores. Nuestra es segunda medida sobre el proceso de reciclaje, como cada uno de esos residuos orgánicos son procesados para su posterior reutilización, como se deben separar los residuos para un proceso más fácil, también se habla de la parte humana de estos procesos que aunque son tratados con desprecio y se les da la debida importancia a este trabajo. Por último muestra un trabajo de reflexiones acerca del tema de hacer el reciclaje para mantener limpio nuestro planeta.

ELEMENTOS UTILIZADOS:

1. Cámara de video
2. Cámara digital de 6 megapíxeles
3. Un computador e internet

	SI	NO
1. Las imágenes están soportadas con notas de pie de imagen		
2. Todos los integrantes del grupo manejan voz en off	X	
3. El documental tiene de 12 a 15 minutos de duración	X	
4. La documentación se hace con rigor tomando otros documentos fuera de las personas entrevistadas	X	
5. Todos los integrantes del grupo trabajaron.	X	
6. De no ser así no podrán responder a las preguntas individuales que se les hará con respecto a la temática propuesta en el documental y les bajará la calificación considerablemente al grupo. Por eso es mejor decir la verdad.		

Comentarios sobre la experiencia

A la vista de la experiencia que se acaba de describir, proponemos una distinción teórica a propósito de la escritura en el aula: entenderla (practicarla, requerirla) como un mecanismo de indagación subjetiva, y asumirla como una forma de inserción en lo social. En el primer caso el proceso de escritura implica un repliegue sobre el sujeto productor de textos, la escritura supone una lectura y una comprensión del material mismo que está siendo organizado como texto. En el segundo caso, se escribe para un otro social, que es un marco de expectativas; la escritura, entonces, permite participar en el funcionamiento de una sociedad letrada.

El valor social y subjetivo de la escritura

En su trabajo sobre la crónica, la profesora Yolanda cuenta cómo se pasó de elegir temáticas relacionadas con lugares (y personas vinculadas con ellos, por ejemplo el ámbito de la escuela) a otras más cercanas y personales: el oficio de sus padres (policías), sus vicisitudes y problemáticas. La composición de una tarea escolar entró a constituir una manera de comprender mejor (o de otra manera, o en otra perspectiva o dimensión) un aspecto vital de sus vidas: los padres. Sin ser una autobiografía, la crónica que alude a los padres es una forma de repliegue, una manera de, inevitablemente, insertarse en la historia narrada; de comprender el sí mismo en un relato sobre el otro.

La experiencia permite aludir otra manera de vuelco sobre lo subjetivo; se trata del efecto de

las elecciones sobre la manera de evaluar las producciones en el aula. Las actividades que ocurren en esa comunidad (o bien, las distintas acciones que constituyen esa secuencia didáctica) parecen responder a una configuración didáctica que asume la evaluación como un evento social y como una manera de formar a los sujetos que en ella participan. Es decir, la evaluación no funciona aquí bajo la especie de la clasificación; en cambio, está organizada y agenciada según la especie de la cualificación. Por eso, aún siendo puesta en escena de manera pública, consigue aportar elementos a cada estudiante sobre la movilidad y rasgos de su desempeño comunicativo escrito. De esta manera, al descentrarse el acto de evaluación de la figura del maestro, y al recaer sobre los pares y sobre los autores mismos, comienza a resultar frecuente y natural que cada cual piense sobre su proceso de escritura.

“Se escribe para un otro social, que es un marco de expectativas; la escritura, entonces, permite participar en el funcionamiento de una sociedad letrada”.

Por otra parte, las crónicas que se producen en la secuencia didáctica poseen dos tipos de enunciatarios (es decir, los destinatarios del enunciado, aquellos a quienes los enunciadores destinan su enunciado): los que pertenecen al entorno

del aula o de la escuela y los externos a la misma. En cuanto a los primeros (la docente, los pares), constituyen el primer caso de referentes para la regulación del proceso de escritura. Es decir, el enunciatario del aula se convierte en un horizonte de expectativas que incide y ayuda a regular la manera como el productor de textos actúa, ya que es conocedor de la forma ideal a la que el texto en proceso debe aproximarse; pero no solo eso: al realizar el mismo tipo de

tarea, se constituye en un interlocutor ideal en la medida en que, en términos generales, está o ha afrontado el mismo tipo de obstáculos epistemológicos para la producción de sentido a través del código escrito.

Revisemos de manera específica cómo ocurre esto. Los comentarios del par estudiante van desde la calificación (“muy bueno”, “no estuvo nada mal”), pasan por el análisis (señalar que faltan elementos de referencia o pronunciarse sobre la segmentación de párrafos o la puntuación, en fin, sobre la cohesión textual) y llegan a la recomendación (mejorar la organización de

ideas y no la reformulación de las mismas, lo que revela una discriminación entre la materia y la estructura de lo narrado). La representación de la escritura como un proceso y como un acto que requiere del otro, uno de los factores que caracterizan la configuración didáctica que subyace a esta secuencia didáctica, hace posible la emergencia de una cultura de la evaluación donde la tolerancia y la consideración seria del otro tienen un papel primordial.

En el Recuadro 6 aparece un ejemplo donde podemos notar la actuación de los pares estudiantes de manera explícita.

Recuadro 6
Ejemplo de trabajo de pares

bajo tan enfocados se el logro de contar que el cañon estaba casi barrido de árboles y que la deforestación era la causante de Sangre - torres - Nuyeda y carmenza gracias a esto concientizo a la gente sobre el grave peligro que corren sin tener árboles a las riberas del cañon del combana

OPINIONES.

(Que) (yo) Proyecto de realizar una cronica Fue muy bueno.)

(Para un comienzo no estuvo nada mal.)

Le falta un poco más de investigación, la segmentación de párrafos estuvo muy buena pero...

1- Debe organizarse mejor los párrafos, está bien pero por la falta de orden de los párrafos...

- A pesar de que está revuelto tiene puntuación

Todo lo anterior se complementa cuando se propone aun otro enunciatario externo al aula. Se trata de quienes participen y funjan como lectores en eventos como la Semana Cultural o en alguna difusión pública de los resultados del aula, sea en la institución misma o en un evento completamente externo como un concurso. En este último caso los estudiantes tienen oportunidad de participar en lo público, confrontar las habilidades con las de otros alumnos y divulgar sus lecturas de mundo.

Argumentación e imagen

En el proyecto vinculado con la imagen resulta clara la relación entre la escritura, entendida como la producción de sentido a través de signos lingüísticos organizados intencionalmente mediante un código (gramática), y la producción de textos a través de soportes expresivos gráficos y sonoros. La experiencia narrada permite evidenciar que un aspecto de esa relación, en cuanto a producción de sentido (semiosis), es que el control de las posibilidades expresivas de lo escrito optimiza las posibilidades expresivas en lo audiovisual.

Aflora aquí una pregunta, muy pertinente para el momento que atraviesan los estudiantes de este ciclo: ¿Garantiza esta apropiación de herramientas para manipular creativamente la imagen, una actitud ética frente a los contenidos que se ponen en circulación?

Si bien hace algunos años el acceso a instrumentos para registrar y procesar la imagen era restringido, en parte por razones económicas, hoy por hoy los avances tecnológicos incorporan a productos como los teléfonos celulares recursos para capturar la imagen, asimismo las cámaras fotográficas garantizan, al menos, el almacenamiento de varios minutos de material audiovisual. Para el procesamiento de dicho material, se pueden obtener programas de edición (de los más rudimentarios a los más complejos, legalizados o en forma de *software* libre) que incluyen *demos* e instrucciones y ejemplificaciones para la producción de, por ejemplo, videoclips. Y

además, todo esto puede ser publicado ya que cargar material audiovisual en la red es sumamente sencillo y gratis. En síntesis, se puede en estos días, en cuanto a producciones audiovisuales, decir o mostrarse cualquier cosa a escala global.

Es en este punto donde la labor de la escuela debe orientarse no solo hacia la formación de lectores

con criterio de textualidades audiovisuales, sino también, y de manera urgente, a generar estrategias que garanticen que los productores de textos audiovisuales puedan estar más allá del pasquín anónimo o la publicación irresponsable de cualquier tipo de imágenes y, en cambio, se transfieran a ese ámbito nociones como la situación de enunciación, la responsabilidad del autor, la presentación crítica y comprensiva de ofertas mediáticas.





“En la experiencia audiovisual la silueta del texto se cifra en el guión técnico (cuya elaboración, a su vez, supone el dominio de una serie de nociones y procedimientos propios del trabajo con la imagen) que da lugar a una socialización y a un examen crítico. Aquí se utiliza un instrumento en particular: la ficha evaluativa del guión”.

Sobre la evaluación en esta propuesta

En esta experiencia llama la atención que la evaluación ocurre en dos ámbitos solidarios: en las tareas específicas de cada secuencia didáctica y también en el marco más general y amplio de la cualificación del desempeño en escritura de un grupo de estudiantes a lo largo de varios años de escolaridad. Pero también podemos hacer notar cómo la docente se percibe a sí misma en proceso; esto está claramente vinculado con su participación en una red colegiada que, justamente, cifra su razón de ser en la revisión crítica y en la reformulación propositiva de las prácticas de aula.

En lo relativo al lugar de la evaluación en el marco de cada secuencia, es necesario destacar que en su estructura desempeña un papel importante el diseño de la consigna (la instrucción que desata el hacer de los estudiantes en el aula). Como podemos observar en el caso de la secuencia didáctica sobre crónica, esta consigna es clara, explícita y dialogada; se expresa, por ejemplo, a través del anuncio de una silueta textual, la que corresponde al tipo discursivo en que se inscribe el texto que se va a componer.

Como antes dijimos, se trata de un horizonte de expectativas que, a la postre, opera como criterio de evaluación pública. Luego ocurre el análisis grupal de los textos en proceso, actividad oral que es registrada por escrito, y después viene la producción final, pero como hicimos notar con la experiencia previamente analizada, no es ese el único producto para tener en cuenta; el grupo de la profesora Yolanda decide participar en un concurso público, lo cual es ocasión para confrontar sus procesos con los de otras aulas.

En la experiencia audiovisual la silueta del texto se cifra en el guión técnico (cuya elaboración, a su vez, supone el dominio de una serie de nociones y procedimientos propios del trabajo con la imagen) que da lugar a una socialización y a un examen crítico. Aquí se utiliza un instrumento en particular: la ficha evaluativa del guión.

Por otra parte, el hecho de haber compartido a lo largo de varios años ha permitido a esta aula el afloramiento de un cierto tipo de contrato didáctico que podemos asimilar a lo que antes denominamos una cultura de la evaluación.

Una de las más importantes ganancias del proceso formativo del grupo de estudiantes a que hace referencia la experiencia que aquí comentamos, es la posibilidad de apropiarse metacognitivamente de lo que hacen. No se trata únicamente de referirse a lo realizado con el propósito de cotejar intenciones proyectadas y realizaciones efectivas; aquello que el grupo hace es utilizar la palabra oral para cualificar la palabra escrita. Es decir, avanzan en su proceso formativo a través de actividades metaverbales. Revisemos, por tanto, la definición que ofrece Joaquim Dolz (2000: 4) de lo metaverbal:

La actividad metaverbal puede ser considerada como una forma particular de actividad verbal caracterizada por un distanciamiento y una objetivación del lenguaje a fin de adaptar el proceso peculiar a las actividades verbales. En otras palabras, la actividad verbal es una realización concreta de una producción oral (por ejemplo, un debate en el aula) o escrita (por ejemplo, un texto argumentativo) y una actividad metaverbal está constituida por un conjunto de intercambios en el aula entre el docente y los alumnos y entre estos entre sí, cuando están programando la actividad o realizan un juicio crítico sobre la misma una vez realizada. Consideramos, por

lo tanto, a la actividad metaverbal como una actividad externa.

Si conectamos esta definición y con la manera de *ser* y de *actuar* del aula objeto de análisis, verificamos una importante característica en la manera de relacionarse a través del lenguaje: la circulación de la palabra está garantizada, es decir, tanto la docente como los estudiantes tienen la posibilidad, la prerrogativa, el deber, de participar oralmente, en relaciones de horizontalidad, respetando al otro y reconociendo

los rasgos de su proceso. Esto es producto, en gran medida, de una decisión de la maestra a cargo del aula: democratizar el uso de la palabra. Así lo revela una de sus conclusiones:

Pensar que en un aula de clase, donde el 95 % del tiempo habla el docente, se puedan mejorar competencias argumentativas en los estudiantes es, desde mi punto de vista, una falacia. Nos quejamos

mucho “que no saben hablar ante un público” pero no creamos las condiciones para que lo hagan. Es importante generar condiciones de clase que permitan el desarrollo de la cultura de la argumentación como medio posible para que discutan, interactúen, contra argumenten, saquen sus propias conclusiones. Las reflexiones metaverbales son una buena vía para ello, sin ser la única.



El lugar de la poesía y el amor en el entorno juvenil

Una experiencia de Carmen Elena Moncada

Gestó esta propuesta y la puso en práctica Carmen Elena Moncada, docente del Colegio Jefferson de Cali, Valle.

La propuesta fue sistematizada por la autora con el título “La producción textual como proceso formador. Sistematización de una experiencia pedagógica (2010)”, aún no publicado.

Análisis que aquí se presenta fue hecho por Gustavo Adolfo Aragón.

Esta experiencia de aula fue desarrollada con los estudiantes de 8º grado en el Colegio Jefferson de la ciudad de Cali. Para recuperarla se tuvo en cuenta la sistematización del trabajo de aula, aporte de la profesora Carmen Elena Moncada a un documento en que el colectivo de profesores del área de Literatura y Lengua Castellana reflexiona sobre los modos como se incorpora la poesía en el trabajo con los estudiantes de bachillerato. También serán tenidas en cuenta para esta sección una serie de conversaciones sostenidas con la docente a propósito de su visión del binomio poesía-juventud en un entorno escolar. Si bien el eje temático de dicha experiencia tiene que ver con un género o escuela literaria (el romanticismo), queremos poner en evidencia que se trata de una experiencia de aula que busca situar el hacer poético como un mecanismo de sensibilización y de indagación sobre la dimensión subjetiva de los adolescentes a través de la puesta en escena de una diversidad textual que el tópico del romanticismo cohesionara.

Descripción de la experiencia

Ante todo ha de señalarse que esta experiencia tiene lugar en una institución en que los colectivos docentes han construido unas dinámicas de evaluación colegiada y diseño curricular conjunto tales que les permite, como es el caso, formular preguntas que dan lugar a una reconfiguración de las prácticas de aula. Es así como el Área ha llegado a formular, como objetivo general, formar estudiantes lectores y productores de distintos tipos de textos. Para ello, han definido explícitamente qué entienden por lectura y escritura. Veamos:

La **lectura** se entiende aquí como el proceso que supera la decodificación para instalarse en el terreno del análisis, la crítica y la generación de nuevos textos que comentan, recrean o desglosan el texto inicial. La **producción escrita** se plantea como un proceso de producción de sentido dentro de ciertas restricciones o exigencias derivadas de un trabajo contextual;

se proyecta como la posibilidad del sujeto para utilizar su lenguaje con el propósito de resolver situaciones concretas de comunicación; de ahí la necesidad de abordar la escritura de diferentes tipos de textos: narrativos, prescriptivos, argumentativos y poéticos (documento de área, Colegio Jefferson).

Antecedentes de la propuesta: la poesía pensada por un colectivo de docentes

Ahora bien, históricamente el colegio o los docentes, por tradición, por frecuencia, o simplemente por elecciones, han recurrido al texto narrativo en sus múltiples variables, y este ha constituido el punto de partida para la organización de secuencias didácticas, integradas a su vez en proyectos de nivel. No obstante, la inclusión, por parte de profesores y profesoras, de textos líricos en sus prácticas de aula, es una constante. Como colectivo, esto da lugar a una discusión sobre el lugar de la poesía en el currículo de bachillerato. La primera pregunta que formulan es: “¿Qué estamos trabajando en cuanto a poesía y cómo lo estamos haciendo?” El propósito era, señala el colectivo, “iniciar una labor de análisis y reflexión en la que se pretendía ordenar, caracterizar y ajustar la propuesta de trabajo en poesía” para la institución. Esto conduce a una segunda pregunta “¿Para qué la poesía en el aula?”. He aquí algunas de las apuestas o hipótesis de partida del colectivo.

- Leer y producir textos poéticos contribuye a mejorar las formas expresivas y permite crear un espacio para manifestar lo íntimo, y construir sentido a partir de lo simbólico y relacionarse con lo armónico, lo rítmico y lo musical a través del lenguaje.
- Incorporar este tipo textual tiene como objetivo que el disfrute de la poesía se acompañe de un aprecio por el trabajo de calidad, tanto en el manejo del lenguaje, como en la generación de sentido simbólico.
- Trabajar con la poesía está ligado a un acercamiento a la experiencia estética relacionada con lo bello, lo armónico, la expresión (por distintos medios) de una relación íntima con el mundo, la creación transgresora y la trascendencia del sentido evidente.
- Tener contacto con la experiencia poética incorpora en los sujetos que la vivencian una forma de sentir particular, que halla identificación entre el sujeto lírico y sus propias alegrías, tristezas, esperanzas, dudas y melancolías.

Frente a lo anterior se llega a un acuerdo según el cual cada docente explorará, a través de talleres de creación poética en el aula, distintas maneras de detonar lo sensible y lo sensitivo. En este punto señala Moncada que el contac-



“Trabajar con la poesía está ligado a un acercamiento a la experiencia estética relacionada con lo bello, lo armónico, la expresión (por distintos medios) de una relación íntima con el mundo”.

to con objetos diversos para percibir olores, sabores, texturas, formas y sonidos deferentes permiten vincular sensación y expresión. Se trataría entonces de desarrollar lo sensitivo antes que trabajar lo poético sobre la base del conocimiento o la información, lo cual resulta muy interesante en el proceso de constitución del sujeto. Por otra parte, se resalta que la consideración del poema como resultado de un proceso (una labor de “carpintería” verbal) en que se despliegan diversos recursos y sensibilidades, resulta interesante o revelador para los estudiantes. En fin, el encuentro con la poesía debe ser significativo y, en lo posible, impactante, en el sentido de permitirle a cada estudiante expresar algo sobre el mundo y sobre sus vivencias, es decir, dar lugar a la producción

de algún texto en el que esté puesto él o ella como sujeto, con sus angustias, percepciones y esperanzas. En el Recuadro 7 se muestran las propuestas acordadas para cada grado.

Sigue a los talleres la composición de los poemarios de acuerdo con los poetas, los movimientos y los “ismos” elegidos para cada grado. Estos poemarios implican seleccionar, comentar y crear poemas, además de incorporar imágenes en el producto final. Antes se dijo que una de las metas del colectivo era la organización del trabajo con poesía; en el Recuadro 8, por su parte, aparecen los énfasis acordados por nivel en torno de recursos expresivos y poéticas o escuelas o tendencias gremiales de producción poética.

Recuadro 7 Propuestas de trabajo con poesía de sexto a décimo	
Nivel	Actividades
6°	Personificar objetos cotidianos (ejemplo, “un lápiz cuenta su vida”. Sacar objetos de una bolsa negra (a la suerte) e inventarle versos.
7°	Declamar poemas cortos para parodiar la función de los aedos, juglares, cantores y copleros. Escuchar a los narradores y cantores del Pacífico. Invitar a algunos para que hagan una presentación en el colegio.
8°	Visionar <i>El Cartero</i> , película sobre un episodio de la vida del poeta chileno Pablo Neruda. Taller sobre creación de metáforas, de la manera como lo sugiere un pasaje de la película.
9°	Llevar a cabo talleres de sensaciones con frutas. Creación de metáforas para describir la fruta, su color, olor, sabor, textura. Ejemplo, Camino de sensaciones: caminar descalzos sobre un sendero preparado con suelos de diversa textura para luego expresar las sensaciones experimentadas. Visionaje de la película <i>Buscando a Forrester</i> , para explorar el tema de la creación de imágenes a partir del acto de escritura.
10°	Realizar un ciclo de cine, música y cámara. A partir del filme <i>Bailarina en la oscuridad</i> , elaborar un comentario analítico.

Recuadro 8 Énfasis acordados por nivel en torno de recursos expresivos y poéticos	
Nivel	Temáticas
6°	Se toman las fábulas en verso y los cuentos en verso de Perrault (cuento de hadas) para introducir el tema de la poesía (verso, estrofa, clases de verso; metáfora, símil, personificación e hipérbole).
7°	Poesía: Verso, estrofa, clases de versos y estrofas; metáfora, símil, epíteto.
8°	Romanticismo. Poesía: rima, ritmo, licencias poéticas, sinéresis, metáfora, onomatopeya, jitanjáfora, metonimia y sinestesia.
9°	Vanguardias (Simbolismo-Creacionismo). Poesía: poema / poesía; anáfora, reduplicación, oximorón, asíndeton, antítesis, paradoja.
10° 11°	Poetas malditos – Literatura española (de Cervantes a Sabino). En poesía se retoma todo lo estudiado antes y se agregan más figuras como imprecación, sinécdoque, ironía, etc. Expresión: tono, intención, actitud, momento.

La secuencia didáctica con poesía romántica

El actual programa de Español y Literatura del grado octavo incluye, además de la literatura de terror y la policiaca, la literatura romántica hispanoamericana y colombiana, pues el romanticismo, como género antecesor, influye en los relatos de misterio y en los detectivescos. Se abordaron textos de diferentes tipologías por ejemplo narrativos, *María* de Jorge Isaacs; epistolares, “La carta de Jamaica” de Simón Bolívar, y líricos, *Antología de poesía colombiana e hispanoamérica*, compilación de Jaime García Mafla, y una antología de poemas de amor realizada por la profesora Moncada. En el segundo y tercer bimestre del año lectivo se trabajó sobre la definición de romanticismo como género literario, el contexto histórico del romanticismo hispanoamericano, las características y el ideal

romántico hispanoamericano, la poesía romántica en Hispanoamérica y la novela *María* como obra representativa de la narrativa romántica hispanoamericana. Los propósitos generales de la propuesta fueron:

- Identificar los ideales románticos presentes en la narrativa y en la poesía en el ámbito hispanoamericano y conocer el contexto histórico en el que se produjo ese movimiento.
- Acercarse al lenguaje poético para interpretar los simbolismos que lo conforman (contenido), y para reconocer los elementos que los estructuran (forma). Reconocer y emplear diferentes figuras literarias como: la metáfora, el símil, la hipérbole, el epíteto y la personificación y manejar el vocabulario trabajado en los poemas románticos.

- Reconocer los elementos estructurales que generan musicalidad en un poema.
- Hacer la comparación entre los aspectos formales de algunos poemas clásicos y las características de algunos contemporáneos.

Revisemos una descripción de las principales actividades propuestas a los estudiantes, que en su conjunto fueron alrededor de 16, a lo largo de dos bimestres. Las que aparecen señaladas aquí resultan relevantes para entender el proceso desarrollado.

- Verificaciones de lectura sobre la novela (dos de 21 capítulos y una de 22).
- Desarrollo de las clases con apoyo del material “El romanticismo en latinoamérica a partir de *María*”, elaborado por las profesoras Nohora Viviana Cardona y Carmen Elena Moncada.
- Caracterización de lo romántico en *María*.
- Lectura en clase de un fragmento de “La carta de Jamaica”. Propósito: estudio del género epistolar e identificación de las características del ideal romántico en un texto con tono libertario.
- Análisis del lenguaje utilizado por María y Efraín en las cartas que intercambiaron durante la estadía de este último en Londres.
- Escritura de una carta con elementos románticos.

Detengámonos un poco en esta última propuesta de escritura. Para realizarla, los estudiantes

debían tener en cuenta la caracterización del género. Como ejemplo se entregó un texto de Esteban Echeverría titulado *Cartas a un amigo* (1850) y un fragmento del capítulo LIV de *María* en el que la joven protagonista le dice a Efraín cuánto lo extraña. La consigna de escritura que se entregó a los estudiantes fue la siguiente:

Elabore una carta que desarrolle en su temática uno de los ideales románticos: *el amor imposible, la búsqueda de la libertad, la comunión con la naturaleza*. Para la elaboración de la carta tenga en cuenta uno de los ejemplos adjuntos; puede usarlo como modelo, puede insertar una parte del mismo y escribir a partir de él o, si quiere, puede hacer un texto que dialogue con el ejemplo a manera de respuesta.

Otra actividad de la serie fue la sensibilización del lenguaje poético a través de la música. Veamos las actividades propuestas:

- Se habló del lenguaje directo (denotativo) y del lenguaje indirecto (connotativo).
- Con anticipación se había pedido que llevaran a la clase un disco (en letra y audio) de cualquier músico o grupo musical y se escucharon algunas piezas en el aula.
- Se clasificaron las imágenes contenidas en las canciones escuchadas así como las frases que responden al lenguaje directo.
- Se concluyó que la mayoría de las canciones escuchadas usan lenguaje connotativo.
- Se hizo una reflexión sobre la creación poética y sobre las denominadas frases comunes o clichés.

La lectura de *Arte poética* de Jorge Luis Borges y *Arte poética* de Vicente Huidobro, funge como anticipación a la lectura de poemas románticos latinoamericanos. El grupo se organizó en parejas, a cada pareja se le asignó un poema del libro *Antología de poesía colombiana e hispanoamericana*, capítulo de los románticos. Se organizaron reuniones a manera de “Café Literario” (o mejor, un “Jugo Literario”) en el que las parejas de trabajo hablaban sobre la imagen, el sentimiento poético y los ideales románticos presentes en los poemas. La secuencia didáctica cierra con una audición de poemas en la voz de los poetas: Borges, Cortázar, Sabina y Benedetti.

Comentarios sobre la experiencia

En esta experiencia de aula resulta importante hacer notar la concatenación que existe, en términos de diseño curricular, entre los propósitos formativos y la serie de textos y tareas que se proponen para alcanzarlos. Si bien subsiste un criterio historiográfico a la decisión de estudiar el romanticismo hispanoamericano en el grado octavo (lo cual nos recuerda a la organización curricular previa a la Ley 115 de 1994, donde se requería estudiar las literaturas por ámbitos nacionales y en estricto orden de progresión histórica), rápidamente nos damos cuenta de que la armazón didáctica responde a preguntas mucho más ancladas en los sujetos y en sus momentos vitales. El colectivo docente indaga por cuestiones que se relacionan con

“Los juglares y los narradores
orales, los artistas
de la palabra, albergan
en sí un arsenal de recursos
expresivos y tratamientos
de la palabra que proceden
del hacer poético”.

la manera como los estudiantes de esa edad pueden vivenciar una experiencia estética en el contacto con la poesía.

Importancia y efecto de la diversificación de las tipologías textuales

Esto se hace a través de una diversidad textual que se justifica, a la manera de la agrupación textual que antes mencionamos, en la formulación de propósitos: dado que la meta es el estudio de los textos románticos en términos de comprensión y producción, la red textual se construye a partir de categorías diversas y complementarias.

Mencionemos, en primer lugar, que se retoma la distinción entre los géneros literarios y los paraliterarios; del primer grupo (conformado por lo narrativo, lo lírico y lo dramático) se utilizan narraciones como la novela *María*, poemas en distintos formatos y compilados por sujetos profesionales o seleccionados por la docente a cargo del aula; se incluyen también textos que no son considerados teóricamente literatura, como la epístola de Simón Bolívar, en la cual, no obstante, se reconoce no solo el espíritu romántico sino algunos de sus procedimientos típicos de construcción de sentido.

Otra oposición convocada es la de la materialidad expresiva: según este proyecto, la poesía se puede encontrar tanto en las manifestaciones letradas (como los poemas que integran las antologías de Mafla y Moncada) como en las emergentes (las producciones de los estudiantes

en el aula). La poesía se encuentra en lo lingüístico, pero también entrelazada con otras manifestaciones expresivas no lingüísticas, con otros lenguajes o soportes expresivos, como la música.

Allí hay un acierto fundamental: efectivamente el origen de la poesía está claramente vinculado con la música; con el antecedente de los rapsodas y los aedos épicos (que cantaban la *klea*, la gloria imperecedera de los héroes, en cortes y batallas, acompañándose de la cítara), el género lírico en la Grecia de los siglos VI y VII requería que el poeta cantara su composición. Un poco más adelante, en el contexto de la tragedia, el tragediógrafo compondrá la música de sus puestas en escena. En adelante tendremos esta hermandad entre poesía y música realizada de diversas maneras y en géneros distintos, como la balada, el madrigal y la oda. Los juglares y los narradores orales, los artistas de la palabra, albergan en sí un arsenal de recursos expresivos y tratamientos de la palabra que proceden del hacer poético. Recordemos, a este respecto, algunas líneas del citado poema “Mitopoeia”, de J. R. R. Tolkien.

*No ve ninguna estrella quien no las ve ante
[todo
hechas de plata viva que estalla de pronto
en llamas, como flores en lo más hondo
[de una antigua canción,
cuyo eco musical desde hace mucho persigue.*

En un claro acto inclusivo y de aula abierta y vital, la maestra invita a sus estudiantes a ampliar el corpus de estudio de lo poético compartiendo canciones con los demás. Así, no solo se lee lo que la tradición dice que hay que leerse (por ejemplo, la antología de Mafla como el caso

canónico de corpus para la poesía romántica), sino que además la maestra misma introduce su recorte particular (la selección personal de poemas) y los estudiantes sitúan y exponen aquello que consideran, o bien poético, o bien construido con procedimientos poéticos. En este punto es necesario destacar cómo esta decisión implica una apertura estética suficiente y clara para, dado el caso, admitir y poner en evidencia lo poético en manifestaciones musicales típicamente románticas (como el caso que mencionamos del discurso amoroso que moviliza el bolero o la balada) y otras que no (digamos, por ejemplo, canciones de *reguetón* o de música norteña). Este ejercicio puede revelar que, así como se puede afirmar de otras formas textuales, la poesía tiene una circunscripción sociohistórica y está habitada por trazados culturales y por dominantes estéticas. Por lo tanto, la lectura de la poesía se puede convertir en una manera de comprender una cultura, una época, una comunidad, un sujeto.

Hagamos notar, finalmente, que la inclusión de la antología personal de Carmen Elena como la incorporación a la secuencia didáctica de un material teórico elaborado en compañía de una colega (Nohora Viviana Cardona) es una expresión de lo que hemos llamado la necesaria reconfiguración del canon.

La poesía al alcance de los adolescentes

Retomemos dos de las respuestas del colectivo docente acerca de la pregunta *¿Para qué la poesía en el aula?*, respuestas que son tanto antecedente como criterio de actuación didáctica en esta secuencia. Por una parte se plantea que el trabajo con la poesía está ligado a un acercamiento a la experiencia estética que revela una relación

íntima con el mundo, el carácter de la creación transgresora y la posibilidad de trascender el sentido evidente. Por otro lado, se cree que la experiencia poética incorpora en los sujetos que la vivencian una forma de sentir particular, hallando identificación entre el sujeto lírico y sus propias alegrías, tristezas, esperanzas, dudas y melancolías.

Todos estos planteamientos son importantes y seguramente estaremos inclinados a aceptar su valor de verdad. Pero emerge aquí otra pregunta: ¿Cómo situar la poesía al alcance de los adolescentes? Formulamos la pregunta, claro, en un juego de espejos con el texto de Gabriel García Márquez titulado, *La poesía al alcance de los niños*; he aquí el párrafo de cierre de ese texto.

Tengo un gran respeto, y sobre todo un gran cariño, por el oficio de maestro, y por eso me duele que ellos también sean víctimas de un sistema de enseñanza que los induce a decir tonterías. Uno de mis seres inolvidables es la maestra que me enseñó a leer a los cinco años. Era una muchacha bella y sabia que no pretendía saber más de lo que podía, y era además tan joven que con el tiempo ha terminado por ser menor que yo. Fue ella quien nos *leía en clase* los primeros poemas que me pudrieron el seso para siempre. Recuerdo con la misma gratitud al profesor de literatura del bachillerato, un hombre modesto y prudente que *nos llevaba por el laberinto de los buenos libros* sin interpretaciones rebuscadas. Este método nos permitía a sus alumnos *una participación más personal y libre* en el prodigio de la poesía. En síntesis, un curso de literatura no debería ser mucho más que *una buena guía de lecturas*. Cualquier otra pretensión no sirve para nada

más que para asustar a los niños. Creo yo, aquí en la trastienda (1981, los resaltados son nuestros).

En él, nuestro Nobel de literatura cuestiona lo que llama “manía interpretativa”, que raya en el disparate. Hemos destacado del texto de Gabo algunas expresiones que remiten a una serie de tareas básicas que permiten poner en contacto a los estudiantes con la literatura: leer para ellos, proponerles buenas lecturas, permitir la participación personal y libre y, en fin, enseñar, en el sentido de mostrar un camino.

El caso de esta experiencia no se vincula con niños; se trata de adolescentes, y eso requiere imaginar otras rutas, ensayar otros métodos. La profesora Carmen Elena pone en escena actividades que permiten experimentar, en primer lugar, y luego razonar, la manera como la poesía llega a concretarse en un texto en particular llamado poema. Es el caso del *Taller de sensaciones con frutas*, que consiste en diligenciar una encuesta de cómo una persona va describiendo lo que experimenta al oler, probar y beber el jugo de una fruta cítrica: el ejercicio pone tanto en evidencia las problemáticas asociadas con la adjetivación y las figuras sinestésicas como los elementos para, en el paso de la sensación al sentimiento que el recuerdo recoge, aludir la construcción de imágenes poéticas. El procedimiento ha sido utilizado por Neruda en una de sus *Odas elementales*, la *Oda al tomate*, recientemente popularizada en un trabajo musical del canta-autor Jorge Drexler (compositor de la canción central del filme *Diarios de motocicleta*). Veamos unos versos del poeta, que se sirve de la alusión al tomate para recuperar la escena cotidiana de la familia chilena en torno de la mesa.

Y sobre la mesa, / en la cintura del verano, / el tomate, / astro de tierra / estrella / repetida / y fecunda, / nos muestra / sus circunvoluciones, / sus canales, / la insigne plenitud / y la abundancia / sin hueso, / sin coraza, / sin escamas ni espinas, / nos entrega / el regalo / de su color fogoso / y la totalidad de su frescura.

En la misma línea (y con el mismo poeta) encontramos el *Taller de construcción de metáforas*, que se inspira en una escena del filme *El cartero de Neruda*, dirigida por Michael Radford en 1994 y basada en la novela de Antonio Skármeta titulada *Ardiente paciencia* (1985). La novela y el filme narran la estancia del poeta chileno en Italia, durante los años 70: la trama pone en escena un cartero que lleva la correspondencia al ilustre visitante y, entre conversación y conversación, comienza a amar, comprender y usar la poesía. En una de esas conversaciones, sostenida junto al mar, Neruda revela a Mario, el cartero, la manera como surge o acontece una metáfora. La explicación, el ejemplo, el uso posterior que el personaje da a lo aprendido, constituyen tanto un punto de partida como un modelo de consigna de escritura para la profesora Carmen Elena.

Consideremos, finalmente, la propuesta de escritura de una carta con rasgos románticos. Se haya experimentado o no, el amor, las relaciones amorosas, la conquista o el abandono o la indiferencia, este conjunto temático constituye un fuerte atractivo para los estudiantes de este ciclo. Por eso Mario Benedetti, particularmente con sus poemas amorosos,

理處
湯有

resulta un éxito de taquilla en casi todos los contextos adolescentes. Una propuesta como esta capitaliza una circunstancia de identificación o reconocimiento en los textos que bien vale la pena desplegar, de manera que la escritura permita, a quien escribe, comprender cómo siente y de qué manera concibe el amor. Por ese repliegue sobre el sí mismo, la propuesta de escritura se puede conectar con la autonarración, con la autobiografía. El sujeto que examina su individualidad a través de la escritura ofrece, mediante su experiencia, una importante reflexión:

Punto (po)ético y estético; nos permite aproximarnos hacia la comprensión del cómo se llegó a ser el que se es, al cómo se formó ese sujeto que narra en primera persona del singular. Y al mismo tiempo, del cómo esos ojos que leen / escuchan lo narrado son también llevados / conmovidos a pensar, a reflexionar sobre sí, con base en los acontecimientos singulares y al mismo tiempo repetidos, nuevos y viejos, con esas vivencias que se creen compartidas, y que terminarán por afectarle en su yo íntimo, que terminan por trans-formar a ese lector (Valera y Madriz, 2006: 203).

Tanto el ejercicio de la carta como las conversaciones que se sostienen en el Café Literario, ponen sobre la mesa una serie de textos que, en virtud de las opciones didácticas estratégicamente situadas, convocan a los estudiantes. Así, los poemas resultan pertinentes porque los revelan a ellos mismos; para decirlo con palabras de Sarland (2003),

esta propuesta es un caso en que encontramos *los textos en uno mismo*, lo que permite “una exploración de la búsqueda juvenil de identidad” (p. 163).

Sobre la evaluación en esta propuesta

El caso que nos ofrece esta experiencia también vincula la dimensión colegiada, el trabajo mancomunado de un colectivo docente (en este caso, el grupo de área) que asume como una de sus tareas naturales la revisión de las prácticas individuales en el conjunto de las prácticas formativas que se piensan y proyectan para un ciclo formativo (en este caso nos referimos a la sección que en el colegio Jefferson se denomina *Junior y Senior High School*).

Así, encontramos que la labor de la profesora Carmen Elena se encuentra coordinada con la de los docentes, lo que tiene como consecuencia que la formación en poesía está articulada y concatenada. Esa consistencia procede, en primer lugar, de una acción evaluativa que es desatada por dos preguntas: la primera pretende establecer un estado de la cuestión (¿Qué estamos trabajando en cuanto a poesía y cómo lo estamos haciendo?), la segunda indaga por el sentido de incorporar esa dimensión estética en las labores formativas (¿Para qué la poesía en el aula?). Aquí entonces podemos recuperar el planteamiento de Litwin sobre el lugar central de la evaluación como estrategia para reconfigurar las prácticas formativas. Efectivamente, y como se puede observar en los dos cuadros sinópticos que acompañan la descripción de la experiencia, la evaluación ofrece criterios para la reformulación de estrategias y para clarificar los horizontes y sentidos de la formación en poesía.

Adentrándonos en la secuencia didáctica con poesía romántica podemos hacer notar que la evaluación del desempeño de los estudiantes está al servicio del logro de unos objetivos generales. La meta del nivel noveno es la comprensión de los sentidos de la literatura romántica, de terror y policiaca; estas últimas encuentran un antecedente –de manera directa o por contraste– en la estética romántica (que se interesa no solo por lo sentimental, herencia del amor cortés, sino también por lo sobrenatural y el misticismo).

Ahora bien, los desempeños que permiten evaluar la manera como los estudiantes se apropian tanto de los rasgos del género como del ideal romántico son textos analíticos, argumentativos y epistolares. Para ello resulta muy importante que los estudiantes hayan realizado previamente una aproximación comprensiva a trabajos de expertos de cada una de esas tipologías; es así como analizan fragmentos de la novela *María*, *La carta de Jamaica* y *Cartas a un amigo*. La estrategia que aquí tenemos consiste, entonces, en el estudio de un texto típico de un género en la perspectiva de la producción textual; se trata de una lectura intencionada y subordinada al acto de producción; implica, para los estudiantes, leer como autores. En otro lugar nos hemos referido a este procedimiento:

¿Qué tipo de trabajo se puede realizar con un género en particular? Interrogar el texto, discutirlo, analizarlo, llegar a conclusiones a partir de recurrencias. Lo más importante consiste en utilizar ese caso (el texto) que pertenece a una categoría (el género) para reflexionar sobre la lengua en las dimensiones que arriba mencionamos como los ámbitos de

los Lineamientos Curriculares, dando cabida a trabajos de escritura y de reflexión sobre la escritura. Se quiere así que los estudiantes, además de poder disfrutar la literatura, sean capaces de detenerse en la manera como ésta se encuentra organizada, que sean capaces de desentrañar el modo en que se presenta (Aragón, 2003: 06).

Finalmente resulta importante destacar, como lo hemos hecho a propósito de las otras experiencias comentadas, que la profesora Helena ha alcanzado un interesante nivel de consciencia sobre su labor académica a través del ejercicio de la escritura. Cerremos, pues, con su palabra.

En el proceso descubrí aportes teóricos importantes para las prácticas que he venido desarrollando: por ejemplo, el término de *secuencia didáctica* (que Mauricio Pérez toma de Joaquim Dolz) me permitió entender el marco en el que se desarrollaba mi propuesta de sistematización. Pero llegar a esta caracterización teórica implicó arrojar una mirada de sospecha sobre el uso, más bien libre y general, que yo daba inicialmente a esta expresión. Esta “sospecha” da lugar a una labor de renovación de mi formación inicial y pasa por la lectura de fuentes teóricas en el seno de las cuales, además, encontré otros insumos (por ejemplo, la noción de metaverbalidad, según Camp y el mismo Dolz) de gran utilidad para describir lo que ocurre en mi aula (Moncada, 2010: 25).

Referencias bibliográficas

- AA.VV. (2001). “Los procesos de lectura y escritura como estrategias de formación docente”. En: *La formación docente en América Latina*. Red Latinoamericana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- ACTIS, B. (2003). *¿Qué, cómo y para qué leer? Un libro sobre libros*. Argentina, Homo Sapiens Ediciones.
- ARAGÓN, G. (2003). “De cómo Ulises lloró cuando el aedo cantó su historia”. En: *De viajes y cíclopes*. Cali: Universidad del Valle.
- ARIZPE, E. Y STYLES, M. (2004). Lectura de imágenes. *Los niños interpretan textos visuales*. México: Fondo de Cultura Económica.
- BARTHES, R. (1989). “Introducción al análisis estructural del relato”. En: *La aventura semiológica*. Barcelona: Editorial Paidós.
- BAZERMAN, C. (2000). Shaping Written Knowledge. The Genre and Activity of the Experimental Article in Science. Disponible en: <http://wac.colostate.edu>. Recuperado el 15 de junio de 2010.
- BIAGI, E. (2005). Entrevista a Pier Paolo Passolini. En: *Revista Adversus*, año 2, n. 04, diciembre. Buenos Aires. Disponible en: http://www.adversus.org/indice/nro4/dossier/dossier_entrevista.htm. Recuperado el 6 de julio de 2010.
- BOJACA, B., VADORI, G., NOVOA, P. (2001). “Los procesos de lectura y escritura como estrategias de formación docente”. En: *La formación de docentes en América Latina*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- BORGES, J. L. (2007). “Arte poética”. En: *El hacedor (Obras Completas II)*. Buenos Aires: Emecé.

- CABREJO, E. (2007). *Lenguaje y construcción de la representación del otro en los niños y las niñas*. Bogotá: Universidad Distrital.
- CALVINO, I. (1989). *Seis propuestas para el próximo milenio*. Madrid: Ediciones Siruela.
- CARBONELL, A.; LE FUSTEC, A.; PAGES-PINDON, J., y SIVAN, P. (1996). *Lettres. Textes. Méthodes. Histoire littéraire. 1re*. En la colección *Nouveau BAC*. Francia: Ediciones Nathan.
- CARLINO, P. (2005). *Prácticas y representaciones de la escritura en la universidad. Los casos de Australia, Canadá, Estados Unidos y Argentina*. Buenos Aires: Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación.
- CARLINO, P. (2005). "Representaciones sobre la escritura y la forma de enseñarla en las universidades de América del Norte". En: *Revista de Educación* n.º 336. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- CARVAJAL, G. (2008). *Lecturas y escrituras juveniles. Entre el placer, el conformismo y la desobediencia*. Colección Libros de Investigación. Cali: Universidad del Valle.
- CASSANY, D. (2000, jun.). "De lo analógico a lo digital. El futuro de la enseñanza de la composición". En: *Lectura y Vida*. Revista Latinoamericana de Lectura, año 21 n.º 02.
- CASTRILLÓN, S. (2006). "El control escolar de la literatura". En: *Memorias del II Encuentro Didáctica de la Literatura*. Cali: Universidad del Valle, Escuela de Estudios Literarios.
- COLOMBIA, MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (1994). Ley 115 de 1994. Ley General de Educación. Disponible en www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/norma1.jsp?i=292. Recuperado el 06 de julio de 2010. Bogotá.
- COLOMBIA, SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DISTRITAL (2009). Evaluando ciclo a ciclo. Lineamientos generales. Disponible en: http://redacademica.redp.edu.co/evaluacion/attachments/015_ciclo_ciclo_ok.pdf. Recuperado el 06 de julio de 2010. Bogotá.
- CUE, A. (ed.) (1999). *Cultura escrita, literatura e historia. Coacciones transgredidas y libertades restringidas. Conversaciones de Roger Chartier con Carlos Aguirre Amaya, Jesús Anaya Rosique, Daniel Goldin y Antonio Saborit*. México: Fondo de Cultura Económica.
- ECO, U. (1996). *Seis paseos por los bosques narrativos*. Barcelona: Lumen.
- ELIADE, M. (1991). *Mito y realidad*. Barcelona: Labor.

- FALS BORDA, O. "Las dos cartagenas y la historia doble de la costa". En: Noventaynueve, n.º 05. Disponible en <http://www.revistanoventaynueve.org/admin/docs/Fals-ensayo.pdf>. Recuperado 22/06/2010.
- FERREIRO, E. (2001). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. México: Fondo de Cultura Económica.
- FOUCAULT, M. (1998). *Historia de la sexualidad*, vol I: La voluntad de poder. Madrid: Siglo XXI.
- FOUCAULT, M. (2002). *La arqueología del saber*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- GARCÉS, C. (2010). "Escrituras de la fauna sagrada. La orfebrería sinú como expresión de su pensamiento mítico". En: *EnRedate Vé*, n.º 12, Boletín de Maestros del Valle del Cauca para la Transformación de la Cultura Escolar desde el Lenguaje. Cali: Universidad del Valle.
- GARCÍA CANCLINI, NÉSTOR (1993). *Imaginarios urbanos. Bogotá y Sao Paulo: cultura y comunicación urbana en América Latina*. Bogotá: Tercer Mundo Editores.
- GARCÍA F. (2006). *Las tecnologías de la información y la comunicación y la pedagogía de medios. Hacia la construcción de una nueva competencia mediática*. Berlín: Universidad de Berlín.
- GARCÍA MÁRQUEZ, G. (1981). "La poesía al alcance de los niños". Disponible en <http://sololiteratura.com/ggm/marquezlapoesiaal.htm>. Recuperado el 06 de julio de 2010.
- GENETTE, G. (1989). *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*. Madrid: Taurus.
- GIL, D. (2004). *El homo litterarius*. Cali: Fundación Literaria Botella y Luna-Deriva Ediciones.
- GREIMÁS, A. J. y COURTÉS, J. (1982). *Diccionario de semiótica*. Madrid. Editorial Gredos.
- GUTIÉRREZ, D. (2006). "El cuerpo del maestro □ o ¿qué otro cuerpo en la literatura que el cuerpo mismo de la literatura?". En: J. Larrosa y J. Skliar (coords.). *Entre pedagogía y literatura*. Argentina: Miño y Dávila Editores.
- HOMERO. (1982). *La Odisea*. Barcelona: Círculo de Lectores.
- JORDY, J. (1992). "Pour une typologie du groupement de textes". En: *Le Français aujourd'hui. Le groupement de textes*, n.º 97. París.
- JAEGER, WERNER (1992). *Paideia. Los ideales de la cultura griega*. México: Fondo de Cultura Económica.

- JURADO, F.; BUSTAMANTE, G. Y PÉREZ, M. (1988). *Juguemos a interpretar, evaluación de competencias en lectura y escritura*. Bogotá: Plaza y Janés.
- KOMENSKY, J. A. (2000). *La didáctica magna*. México: Editorial Porrúa.
- LERNER, D. (2003). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- LÉVY, P. (1999). “¿Qué es la virtualización?”. En: *¿Qué es lo virtual?* Barcelona: Editorial Paidós.
- LÉVY, P. (2004). *La inteligencia colectiva. Por una antropología del ciberespacio*. Washington, Organización Panamericana de la Salud.
- LITWIN, E. (1998). “La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza”. En: *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. México: Editorial Paidós.
- MACHADO, A. M. (2004). *Clásicos, niños y jóvenes*. Colección Catalejo. Bogotá: Norma.
- MARTÍN-BARBERO, J. (1987). *De los medios a las mediaciones*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- MAX-NEEF, M. (2005). *Fundamentos de la transdisciplinariedad*. Chile: Universidad Austral de Chile.
- MONCADA, C. H. (2010). “La producción textual como proceso formador. Sistematización de una experiencia pedagógica”. Cali, Colegio Jefferson.
- MORENO-BLANCO, J. E. (2001). “El agrupamiento de textos”. En: *Revista Universidad de Medellín*, n.º 73.
- OSPINA, W. (2002). “El placer que no tiene fin”. En: *La decadencia de los dragones*. Bogotá: Alfaraguara.
- PAOLU, Y. (2005). *La lengua oral en la escuela*. Barcelona: Graó.
- PÉREZ, M. (2005). “Un marco para pensar configuraciones didácticas en el campo del lenguaje en la educación básica”. En Vásquez F. (ed.). *La didáctica de la lengua materna: estado de la discusión en Colombia*. Cali: Universidad del Valle- Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES.

- PRADELLI, A. (2002). "Entrevista a Juan Sasturain". En: Literaturas.com. Disponible en: <http://www.literaturas.com/juansasturain.htm>. Recuperado el 22 de junio de 2010.
- QUINTILIANO, M. F. (1887). *Instituciones oratorias*. Versión digitalizada con traducción directa del latín de Ignacio Rodríguez y Pedro Sandier. Biblioteca Virtual Cervantes. Disponible en: www.cervantesvirtual.com. Recuperado el 15 de junio de 2010.
- RAIMONDO, G. (1999). *Antropología de la escritura*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- RASTIER, F. (1989). *Situaciones de comunicación y tipología de los textos*. Sens et textualité. Paris: Hachette.
- RINCÓN, G. (2006). *Tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y enseñanza del lenguaje escrito. ¿Qué cambia?* Cali: Universidad del Valle.
- RINCÓN, G. (2007). *La didáctica de la Lengua Castellana. Reconceptualizaciones y retos actuales*. Cali, Universidad del Valle.
- RODRÍGUEZ, M. E. (1995). *Hablar en la escuela ¿para qué?* Madrid: Visor.
- SANTAMARÍA, F.; REINA, C. ARTURO; B., KARINA C. Y BALANTA, N. (2008). *Mundos y narrativas de jóvenes*. Instituto de Estudios e Investigaciones Educativas (IEIE). Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- SARLAND, CHARLES (2003). *La lectura en los jóvenes: cultura y respuesta*. Serie Espacios para la Lectura. México: Fondo de Cultura Económica.
- SITTON, T.; MEHAFFY, G. Y DAVIS, JR. (1983). *Historia oral, una guía para profesores*. México: Fondo de Cultura Económica.
- TEJEDOR, F. J. (2003). *Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación y la investigación educativa*. Universidad de Salamanca. España. Disponible en rabida.uhu.es/dspace/bitstream/10272/3517/1/b15761769.pdf. Recuperado: 5 de julio de 2010.
- TORRES, A., ET AL. (2009). "La oralidad en la escuela". En *LEO. Lectura/ Escritura/ Oralidad*. México: Red Latinoamericana para Transformación de la Formación Docente en Lenguaje.
- TOLKIEN, J. R. R. *Mitopoeia (de filomito a misomito)*. Disponible en: <http://www.anarda.net/tolkien/mitopoeia.html>. Recuperado el 04 de mayo de 2010.

VALERA, G. Y MADRIZ, G. (2006). “Las letras en el tejido de la vida. Literatura del yo y educación”.
En: *Entre pedagogía y literatura*, Jorge Larrosa y Carlos Skliar (coord.). Argentina, Miño y Dávila Editores.

VIGOTSKY, L. S. (1989). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.