

SERIE DIALOGOS

VI FORO EDUCATIVO DISTRICTAL  
PEDAGOGÍAS DE LA  
LECTURA Y LA ESCRITURA  
8 Y 9 OCTUBRE 2001  
• MEMORIAS •



ALCALDIA MAYOR  
BOGOTÁ D.C.

Secretaria  
EDUCACION



VI FORO EDUCATIVO  
DISTRITAL

---

PEDAGOGÍAS DE LA LECTURA  
Y LA ESCRITURA

MEMORIAS

---

Alcaldía Mayor de Bogotá, D.C  
*Secretaría de Educación*  
Bogotá, 9 y 10 de octubre de 2001

**ANTANAS MOCKUS SIVICKAS**  
Alcalde Mayor de Bogotá, D.C

**CECILIA MARÍA VÉLEZ WHITE**  
Secretaría de Educación Distrital

**NOHEMY ARIAS OTERO**  
Subsecretaria Administrativa

**JESUS MEJÍA PERALTA**  
Subsecretario Académico

**GLORIA MERCEDES ÁLVAREZ**  
Subsecretaria de Planeación y Finanzas

**LUZ AMPARO MARTÍNEZ RANGEL**  
Directora de Evaluación y Acompañamiento

---

*Edición y diagramación*

Interforum Ltda.

Transversal 9b # 109-05. Bogotá  
Tel: 4806770-4806765-2133212-6088012  
e-mail: siarias@colomsat.net.co

---

© Secretaría de Educación Distrital  
VI Foro Educativo Distrital 2001  
*Memorias: Pedagogías de la lectura y la escritura*  
Primera edición, Bogotá, mayo de 2002  
Avenida El Dorado # 66-63. Bogotá  
Tel: 3241000 Fax: 3153200  
<http://www.sedbogota.edu.co>

La presente edición es propiedad de la Secretaría de Educación Distrital.  
Queda prohibida la reproducción total o parcial de esta obra para fines diferentes a los educativos, salvo los que la propia Secretaría autorice.

# CONTENIDO

## PRIMERA PARTE:

### Instalación

Palabras de Cecilia María Vélez - Secretaria de Educación Distrital .....	6
Palabras de Margarita Peña - Viceministra de Educación Nacional .....	8
Palabras de Antanas Mockus Sivickas - Alcalde Mayor de Bogotá, D. C. ....	11

## SEGUNDA PARTE:

### Conferencias

#### *Lectura, Literatura, Educación*

María Eugenia Dubois - Venezuela .....	20
--	----

#### *Selección de libros: Escogencias y Escollos*

Ana María Machado - Brasil .....	28
----------------------------------	----

#### *La enseñanza de la literatura en la escuela:*

##### *Una señora en vía de extinción*

Beatriz Helena Robledo - Colombia .....	34
---	----

##### *La lectura: ¿A favor de qué?, ¿a favor de quién?, ¿contra quien?*

Claudia López - Argentina .....	40
---------------------------------	----

#### *Leer es Representar*

Fabio Jurado V - Colombia .....	46
---------------------------------	----

### *Miremos a ver esta expresión:*

#### *Las enseñanzas sobre textos en la educación primaria*

Gloria Rincón - Colombia .....	52
--------------------------------	----

#### *Los procesos de lectura y escritura y otros lenguajes*

Rodrigo Argüello - Colombia .....	62
-----------------------------------	----

#### *Lenguajes no verbales y audiovisuales: algunos escenarios*

Carlos Valderrama - Colombia .....	66
------------------------------------	----

## TERCERA PARTE:

### Experiencias institucionales destacadas

Paneles por eje temático .....	75
Feria .....	77
Proyección en video continuo .....	79

## CUARTA PARTE:

Balance de las experiencias presentadas en los foros educativos locales 2001. ....	83
--	----

## QUINTA PARTE:

### Clausura

Palabras de Cecilia María Vélez .....	108
Conclusiones .....	111

---

# INSTALACIÓN

---

---

---

## Instalación

**Cecilia María Vélez**

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DISTRITAL

**D**octora Margarita Peña, Viceministra de Educación, Señor Alcalde Mayor, Doctor Antanas Mockus; Doctora Claudia López, conferencista de Argentina, Doctora Ana María Machado, conferencista del Brasil, Doctora María Eugenia Dubois, conferencista de Venezuela; conferencistas nacionales, invitados especiales, educadores y educadoras, participantes, señoras y señores.

La temática del foro 2001 "Pedagogías de la lectura y la escritura", busca básicamente ver cómo estamos desarrollando las competencias en lenguaje.

Desde 1998 estamos evaluando en Bogotá cuatro competencias básicas: lenguaje, matemática, el desarrollo del pensamiento científico y la comprensión y convivencia ciudadana.

En el 2002 discutiremos las competencias en matemáticas, en el 2003 las de ciencias. Incluso en el 2002 en un Foro distrital, estaremos discutiendo las competencias ciudadanas. Pensamos que es una manera real de promover la reflexión, aprender de las experiencias de otros y mejorar la calidad de la educación del Distrito.

En los 20 foros locales, en los que se seleccionaron las experiencias que se presentaron, participaron más de 6.000 personas con la colaboración de las autoridades locales. Se presentaron más de 400 experiencias de instituciones educativas bogotanas públicas y privadas; de las cuales el 73% pertenecen a instituciones del sector oficial.

Los comités locales seleccionaron 100 experiencias que fueron enviadas al Comité Distrital

en el que se analizaron, se agruparon y finalmente serán expuestas en este foro. Además de los foros y la discusión de estas experiencias, estamos haciendo muchas más cosas para promover realmente esta competencia comunicativa en los niños de Bogotá. Primero, obviamente, con la evaluación, los resultados y la discusión que se está haciendo en las instituciones.

Con programas de formación de maestros en el área: entre 1998 y el 2000, se beneficiaron 1.350 de ellos. Con la Vitrina Pedagógica, que apoya la oferta de textos en el sector oficial. Con la construcción de la Red Distrital de Bibliotecas: las tres grandes bibliotecas, y las seis menores que en este momento están a disposición de los bogotanos. Todas estas acciones están apoyando todo este proceso de mejorar la competencia comunicativa de los ciudadanos.

¿Qué esperamos de este foro? Con la ayuda de expertos internacionales: Ana María Machado, María Eugenia Dubois, Claudia López; de los nacionales: Gloria Rincón, Rodrigo Argüello, Fabio Jurado, Mauricio Pérez, Beatriz Helena Robledo y Carlos Valderrama, las 100 experiencias y los aquí presentes, esperamos avanzar en la respuesta a unos interrogantes básicos: ¿cómo fortalecer la lectura y la escritura para mejorar la competencia básica de comunicación en todo ciudadano?; ¿cómo hacer más equitativo el acceso público a la información e incrementar el uso de las bibliotecas?; ¿qué hacer para que todos los medios y los materiales de las instituciones educativas se beneficien y apoyen el desarrollo curricular?; ¿cómo articular la formación de docentes en todo este proceso?; ¿cómo lograr que los

---

---

modelos de acompañamiento de las instituciones repercute efectivamente en las competencias de los muchachos?; ¿cómo logramos que los muchachos Bogotanos se comuniquen y respeten al otro?; ¿cómo vamos a aportar al proceso de paz del país?; ¿cómo vamos a aportar a la convivencia desde la competencia de comunicación?

Estamos seguros que muchachos que se comuniquen mejor, que lean más y escriban mejor, van a

tener mucha más facilidad de acceso a todos los otros niveles de conocimiento. Ello justifica afirmar que en la base de todas las competencias existe la competencia comunicativa.

Les agradezco mucho la participación, todos los aportes que nos van a hacer y felicito a todos, en especial a quienes están mostrando hoy sus experiencias, porque nos están enseñando, nos están abriendo caminos. Muchas gracias.

Señor Alcalde Mayor, Doctor Antanas Mockus; Doctora Cecilia María Vélez, Secretaria de Educación de Bogotá; señores conferencistas, profesores y profesoras, participantes, todos los aquí presentes.

En primer lugar quiero dar gracias a la Secretaría de Educación por darme la oportunidad de participar en la tradición de los Foros Educativos de Bogotá, de los que antes he hecho parte en la organización, en las publicaciones, en una cantidad de actividades relacionadas que ya constituyen, como decía, una tradición en los foros educativos del país. Algunas de las cosas que voy a decir pueden sonar conocidas, pueden sonar repetidas pero me parece importante recordarlas para enmarcar las actividades de este foro.

Primero que todo, deseo resaltar la importancia del tema del lenguaje y del aprendizaje del mismo, en relación con el conjunto de actividades que tenemos que llevar a cabo para mejorar la calidad de la educación. Y es que el lenguaje es mucho más que un área del currículo. El lenguaje es realmente el eje para el desarrollo de las competencias básicas, es la base para adquirir nuevos aprendizajes, para aprender a lo largo de la vida. Es una condición fundamental para la participación democrática y la equidad; para la participación en igualdad de condiciones. Es, como todos ustedes saben, la base misma de la comunicación entre todos nosotros.

Lo que sabemos sobre la formación de los estudiantes colombianos en lenguaje, todavía nos indica que nos queda muchísimo por mejorar. Los resulta-

dos de las pruebas que se han venido haciendo tanto a nivel nacional como las que se han realizado en Bogotá, que evalúan fundamentalmente, no lo que el estudiante sabe del lenguaje, sino cómo lo usa para comunicarse, cómo comprende diferentes tipos de textos, cómo se comunica por escrito, cómo articula los saberes del texto con sus conocimientos previos y otros textos; todas esas evaluaciones que están apuntando a evaluar esas competencias del lenguaje nos indican que los estudiantes están todavía lejos de lograr una capacidad aceptable en comunicación.

Los últimos resultados de *Saber* nos dicen que solo el 20% de los estudiantes alcanzan el nivel máximo esperado, que consiste en comprender cabalmente lo que se lee. Sólo el 20% puede relacionar lo que lee con lo que antes sabía o puede relacionar lo que está en un texto con lo que dicen otros textos, y sacar conclusiones de varios escritos en conjunto. Lo que esto nos está diciendo simplemente es que los estudiantes aprenden a leer pero no aprenden leyendo, no logran aprender a utilizar la lectura y la comunicación como una herramienta esencial del aprendizaje.

Las mediciones que en Bogotá se han hecho sobre la competencia de escritura, nos dice que la mayoría de los estudiantes no están en capacidad de reconstruir un texto, ni de expresar de manera coherente un punto de vista.

Tendencias similares aparecen de nuevo en las últimas pruebas del ICFES: un 20% de los estudiantes evaluados nacionalmente todavía no logra inferir, como les decía antes, sacar conclusiones de ideas expuestas en un texto. Todavía tenemos un 20% que

---

---

estos estándares, podemos avanzar mucho más confiadamente en los esfuerzos periódicos de valoración, y en establecer cuáles estrategias de mejoramiento son más exitosas para llegar a los resultados esperados.

Foros como el de hoy en el que vamos a ver cómo escuelas y colegios de Bogotá han logrado resultados, cómo se han organizado internamente para mejorar los resultados y los aprendizajes de los

niños en lenguaje, constituyen una experiencia indispensable para aprender y para poder saber hasta qué punto nuestros intentos tienen éxito o qué debemos cambiar definitivamente. De manera que creo que este foro viene en un momento muy oportuno, que se enmarca muy bien en los pasos que se han dado en Bogotá y en la estrategia de mejoramiento de calidad. Les deseo muchísimos éxitos en las jornadas que se vienen. Muchas gracias.

**D**octora Margarita Peña, Viceministra de Educación; Doctora Cecilia María Vélez, Secretaria de Educación de Bogotá; Doctora Claudia López, conferencista internacional de Argentina; Doctora Ana María Machado, conferencista internacional del Brasil; Doctora María Eugenia Dubois, conferencista internacional de Venezuela; Señoras y Señores, Conferencistas Nacionales, Invitados Especiales, Educadoras y Educadores, Ciudadanas y Ciudadanos. Muy buenos días.

Voy a empezar invocando a Galileo, porque está en el cruce de las ciencias, la tecnología de su tiempo y también el bellissimo arte de discutir racionalmente. Entonces leo una frase de Galileo o dos frases, que dicen así:

“Y por encima de todas las excelentes invenciones, qué eminencia de mente fue aquella que ideó el modo de comunicar sus más recónditos pensamientos a cualquier otra persona aunque estuviese muy lejana en el lugar y en el tiempo; podrá hablar con los que están en las indias, hablar con los que aún no han nacido ni nacerán hasta dentro de mil o diez mil años, y con que facilidad, con el simple acoplamiento de veinte caracteres mal hechos sobre el papel”.

Obviamente Galileo en esa cita se siente grande, sabe que diez mil años después lo van a leer, y en parte se cumple eso. Galileo, para defender su ciencia, escribe diálogos, diálogos que son además literariamente muy bellos y que quiero mostrarles, pues les hablo de una persona muy marcada por la escritura. De hecho, mi vida tendría características

muy distintas, totalmente distintas si no hubiera pasado por la escritura: voy a tratar de describir cosas objetivas pero de vez en cuando mencionaré ejemplos personales.

Hay cantidad de decisiones que tomo como alcalde o que tomaba como rector de la Universidad Nacional, sobre la base de examinar unos argumentos o participar en una discusión donde argumentos iban o venían y, finalmente, evaluados los argumentos uno dice “parecería ser sensato hacer tal cosa”. En algunos casos los argumentos son absolutamente concluyentes y en otros casos lo que uno tiene es algo de mirada favorable.

La discusión racional es una posibilidad que tiene cualquier cultura, en cualquier tradición. La gente intercambia argumentos, eso está fuera de toda duda. Pero que la cadena de argumentos se sofistica tanto que usted construya a partir de la cadena de argumentos algo como este salón, o una nave que va a viajar hasta la luna y que usted se suba en ella con total tranquilidad diciendo: “esos señores que estuvieron discutiendo, discutieron bien, fueron juiciosos en el análisis de los argumentos”. El que uno arriesgue con enorme frecuencia la piel, el pellejo, la vida, con base en la confianza radical en una argumentación, eso sí es un poco más raro. Todo el mundo argumenta, pero llegar a la fe, a un argumento tan fuerte que uno diga: “los argumentos dijeron que ese tren que viene allí al frente es una ilusión óptica, y yo puedo acostarme sobre los rieles y dejarlo venir”, eso es bien complejo. Ese grado de fe en la argumentación influye, como lo veremos, en muy diversos ámbitos, pero quiero subrayar el siguiente hecho:

---

Es posible que sin la escritura y sin la posibilidad de que la escritura congele visualmente el argumento y permita apreciar su desarrollo, mostrarlo a otros, o construirlo un día y mirarlo al día siguiente, como si no fuera de uno, mirarlo desde fuera; si no hubiera esa posibilidad de representar la argumentación por escrito, es posible que no llegáramos a ese grado extremo de racionalismo y de confianza en la argumentación.

No se si todos somos conscientes de que la humanidad, durante cerca de 23 siglos, educó prácticamente a todo el mundo que lograba ir un poco más allá de la pura lectoescritura, en un texto de matemáticas clásico: los elementos de geometría de Euclides. Euclides había reunido y ordenado el saber geométrico de su época en un texto. Buena parte de las élites de la humanidad, para entrenarse, pasaban por ese texto, y ese texto estaba escrito de tal modo que, aceptando unas pocas premisas, que además se consideraban en esa época obvias, aunque mucha gente esculó la obviedad de sus postulados y de sus axiomas, a partir de muy pocas cosas, lo demás venía como pura deducción. El que hubiera aceptado esos axiomas y esos postulados no podía sino aceptar las consecuencias.

Entonces se presentaba un gran cuerpo de conocimiento como puras consecuencias lógicas de esos primeros axiomas. Eso tuvo vigencia 23 o 24 siglos. Imaginense la potencia de la sistematización de un conocimiento que permite que cualquier ser humano que se asome, que aprenda a leer esos signos, se vea obligado a seguir una serie de razonamientos y pueda concluir que necesariamente se producen tales propiedades, en tales situaciones planteadas en términos geométricos.

Muchos de ustedes habrán estudiado algo de geometría. Lo clave es esa posibilidad deductiva. Es pasmosa, es asombrosa y durante mucho tiempo, tal vez hasta la época de Galileo, se consideraba que era la forma reina de conocer de manera deductiva. Galileo también construyó situaciones empíricas deliberadamente diseñadas, pensadas desde el argumento para realizar acciones que fueran como un interrogatorio sistematizado a la naturaleza: obligar a la natura-

leza a contestarle preguntas, a colocarse en el escenario de simplificaciones que él había construido.

Así que lo primero es discusión racional. Lo segundo es el apoyo de la discusión racional en la escritura: la posibilidad de resumir la discusión, de compartirla con seres que están en otras latitudes, como dice Galileo, o en otras épocas. Entonces la inmortalidad del razonamiento de algún modo es que un autor pueda tener como interlocutores a la humanidad.

Lo estoy diciendo de manera un poco cruda. Hablar a un público específico, por ejemplo, ya lo estudiaron en Grecia. Al público uno puede adularlo, uno puede tener en cuenta sus características, puede decir aquí hay mayoría de mujeres -entonces debería enfatizar, cepillar a las mujeres-, pero si yo escribo un texto que es publicado en una revista académica, yo no se quién me va a leer, entonces no puedo utilizar esos instrumentos retóricos. En cambio la deducción, el método argumentativo más riguroso, tiene la virtud de que es revisable por un interlocutor, como dice el texto de Galileo, por *cualquiera*.

La discusión se vuelve más fácil si tengo apoyo escrito. Puedo hacer mucho más fácil una lectura crítica, puedo separarme del enunciado. El lenguaje hablado es maravilloso por supuesto y es la base de todo esto, pero en el lenguaje hablado uno esta metido, esta performativamente vinculado a lo que hace. Es muy difícil hablar y observarse externamente, críticamente. Pero la escritura sí permite tomar el enunciado, separar el componente verbal explícito, el movimiento de las manos, el tono, todas esas cosas que también ayudan a persuadir, y mirarlo fríamente, ver si el texto mismo dice todo lo que tiene que decir, si persuade en sí mismo, si hay una cadena argumentativa suficientemente sólida en el texto; en ese sentido es casi inevitable que cualquier texto sea distinto del enunciado verbal.

Hace unos quince años fue para mi maravilloso encontrarme con algunos estudiantes, que en esa época vivían fuera de Bogotá, y algunos me veían y decían "nosotros creíamos que usted era un viejito". Eso fue la notación más frecuente, porque habían leído mis

textos y mis textos eran de viejito. Así el texto cobraba vida. Fue muy emocionante para el grupo Federichi, cuando alguno de nuestro grupo viajaba por Córdoba, y se bajó de la flota a una cafetería; había cinco o seis maestros leyendo un artículo nuestro llamado *Límites del cientificismo en la educación*. Cuando regresó ese amigo diciendo: "¡mire!, usted no se puede imaginar la zona de Córdoba, una zona rural, y la gente en una cafetería analizando ese texto".

A eso es lo que quiero llamar el *destinatario universal*, el destinatario desconocido, el aceptar como juez a un ser humano cualquiera, el decir si esto es válido, si esto es valioso. Cualquier ser humano debe reconocer ese valor y cualquier ser humano puede encontrar una objeción sólida fuerte, entonces mi texto no es todavía suficientemente bueno.

Así, hay una ampliación del ámbito de comunicación. Hoy, en parte, las cámaras son un remedo de eso. Las videograbadoras y las grabadoras ayudan también a circular los textos más allá de donde se produjeron los hechos. Yo fui víctima de una circulación de esas cuando era rector de la Universidad Nacional. Un acto hecho ante los estudiantes de arte, que era un *performance* aceptable ante ellos, no lo fue obviamente en horario triple A, del Noticiero Nacional. El cambio de contexto de una producción plástica cambió de sentido.

Quiero también subrayar que no se trata sólo de la escritura. Hay una serie de dispositivos gráficos, de convenciones que permiten representar. Descartes decía "las cosas son o medibles o no medibles". Si son medibles, se representan como magnitudes, y puede haber muchas magnitudes envueltas en un problema. Pero las podemos coger de a dos; entonces pintamos, una sobre un eje y la otra sobre el otro eje, y miramos cómo se relacionan. Saben ustedes que Descartes se las arregló para traducir problemas de álgebra en problemas de geometría y viceversa, problemas de geometría en problemas de álgebra. Cuando algo era difícil de resolver en un terreno utilizaba su manera de representar y se pasaba al otro terreno, y allí resolvía el problema. Eso fue como el atisbo. Descartes tuvo la osadía de decir que dicho método valía para cualquier problema, menos para los pro-

blemas relacionados con el alma, o con Dios, donde no podemos utilizar gráficas. Pero en todo lo demás, en todo lo tangible, podemos utilizar gráficas. Entonces, cuando yo veo por ejemplo las gráficas de los resultados de las mediciones en competencias, yo me asombro, yo digo, ese hombre intuyó una cosa muy importante: de un vistazo (como él pensaba) vio el problema. Descartes decía, "cuando usted puede apreciar de un solo vistazo el problema ya lo tiene medio resuelto". Una buena solución es la que también se deja aprehender de un vistazo.

Entonces Descartes racionalista, argumentador, deductivo furioso, apologeta, quería deducir la existencia de Dios, y de allí otras ideas. De todas maneras valora también enormemente la representación gráfica, y es un artesano en la representación gráfica, que hace avanzar a la humanidad en la representación gráfica. Con esto estoy conectando la competencia en comunicación y en lenguaje escrito, con el tema de la matemática, la apropiación suficiente de la escritura.

Por lo menos yo puedo imaginarme un día que puedan existir códigos táctiles, alternativos, etc. Obviamente es posible, pero está uno en lo normal, en la forma tradicional de enseñar, tan ligado a la representación gráfica que realmente uno llega a decir que la matemática es un arte visual, un arte de la experiencia donde la representación es muy clave. Carlos Vasco ha trabajado todo el tema de matemáticas, acción y organización de la acción. Lo clave es que las acciones se dejan pintar, representar, escribir, y se dejan ver de una manera distinta desde el momento en que se dejan representar simbólicamente.

Les he hablado mucho de leer y escribir para discutir más finamente, y de discutir para escribir y leer más afinadamente. Eso es parte del trabajo académico y del trabajo en el cual son iniciados niñas y niños muy tempranamente. Pero lo que vuelve todavía más potente la escritura es la conexión con la esfera de la acción. Es allí donde quisiera detenerme.

Mi percepción personal sobre en dónde vamos en Colombia y en Bogotá, es que ya venimos conectando discusión racional y escritura y otros dispositi-

---

vos de representación gráfica: pero la potencia del otro vértice es enorme. Utilizar la discusión racional y la escritura, la representación gráfica, para prever acciones, para diseñar acciones. La palabra diseño es determinación completa desde el signo y es una palabra gemela de *designio*, pero *designio* es de los dioses, diseño es humano: los seres humanos diseñamos acciones, procesos, cambios, experimentos. Un experimento científico se da en un marco de una discusión racional: no hay experimento científico aislado del debate que se adelanta en el interior de una comunidad académica o científica, es decir, en el seno de una discusión que es documentable, donde hay una bibliografía, documentos, avances reconocidos por esa comunidad como válidos. Allí se especifica algún tipo de acción relevante en sus resultados para la discusión, que permite falsar (sic) o arrojar algo de evidencia empírica favorable a un punto de vista en la discusión, o que somete la discusión.

Esa es la idea de los experimentos cruciales, que realmente nunca son totalmente cruciales. Si su teoría debería dar esto, o si mi teoría debería dar esto, sometámonos a la prueba. Mucho tiempo antes de hacer un experimento, a veces años, la gente está discutiendo y calculando, está escribiendo, diseñando, y luego se produce el experimento. Se hacen las correspondientes mediciones, se recoge y luego de nuevo regresa a alimentar la discusión. Pero de la misma manera en que en el experimento científico la naturaleza es obligada a comportarse como en las órdenes del sistema de preguntas de los científicos, del mismo modo en la industria manufacturera, cada vez con más tecnología, la naturaleza es obligada a perder sus rasgos específicos. La madera es tratada de tal modo que sale una lámina de triplex, que tiene unas propiedades homogéneas donde cualquier comprador y persona que trabaje con el triplex, sabe que sometiendo a la madera a tales fuerzas ésta sufrirá cambios: lo particular, las huellas, las betas etc. La madera se deja meter en un molde universal y se deja moldear de manera previsible. Lo clave de la industria es ver cómo, en el gran experimento, las cosas obedecen a lo previsto desde los argumentos.

Todavía en Aristóteles es clarísimo que la práctica era artesanal. Que se las veía con lo específico

de cada trozo de madera. El artesano tenía que sacarle provecho para un zapato distinto a cierto pedazo de cuero. Tenía que adivinar ese saber de lo particular, y era muy importante. Hoy en día sigue siendo muy importante el conocimiento de lo particular referido a personas, pero en muchos ámbitos, hay elementos de universalidad que logran no sólo conocerse, sino convocarse y producirse. Hoy sabemos que podemos hacer preguntas a gente de Colombia y que nos responderá de una manera distinta a como nos respondería gente en otros países. Aquí hay unos elementos con los que podemos contar con el modo de ser Colombiano. El ser humano tiene la capacidad de reconocer lo universal.

Bien, en ese triángulo es clave el aprendizaje que se puede derivar de la acción. La innovación educativa documentada es una ilustración de este triángulo, o sea lo que ustedes han hecho, lo que más de 6.000 personas han logrado aportar a los 20 foros locales. Y lo que la experiencia internacional muestra es que, curiosamente, para trabajar la difusión de este triángulo, el triángulo mismo funciona, aquí hay una capacidad reflexiva del dispositivo. Podemos discutir sobre cómo discutimos, podemos pintar o representar las formas en que se da la representación, podemos mejorar de manera deliberadamente planeada la organización de acciones, la organización racional de acciones.

Quisiera ahora mostrarles algunos ámbitos de aplicación. Hay claramente un ámbito que es la productividad. Si ustedes miran los centros nacionales de productividad y competitividad, muchas veces lo que éstos utilizan son tecnologías blandas que logran movilizarlo a uno desde lo más interno, clarificando qué se persigue, qué nos une, qué queremos cambiar, qué queremos conservar, qué es lo mejor de lo que ya tenemos, etc. Hay otras sociedades que miden la productividad por hora de cada ciudadano promedio, y están pendientes de cómo ese incremento de productividad permite las ganancias de las empresas y las mejoras en los ingresos de los trabajadores. Es el caso de las sociedades como la norteamericana. En Colombia todavía el concepto de productividad no ha sido suficientemente aclimatado. Lo que debe ser claro es que si no somos suficientemente productivos, la

disputa redistributiva nos colocará todo el tiempo en el dilema entre si permitimos que las empresas crezcan, o si mejoramos el nivel de vida de los trabajadores. La única manera de mejorar ambas cosas, crecimiento económico y mejora laboral, es incrementando la productividad.

Ya les mencioné pues, cómo éste triángulo que presenté antes es soporte de la ciencia. También ya les mencioné hasta qué punto es soporte de la tecnología. Quisiera subrayar que los conceptos de diseño y de control, etimológicamente, remiten al poder de la escritura. Diseñar es un poco calcular. Cuando la gente dice “es que están haciendo algo desde un escritorio”, vayan a ver las cosas que se han hecho desde los escritorios. Obvio, no basta el escritorio, eso si es claro, pero el escritorio es importante. Está trabajando con signos.

Es raro, porque uno, de algún modo el apogeta de la escritura, es como un cobarde. Yo debería confesarme como un gran cobarde. En vez de vérmelas con procesos reales, antes de tener que tocar el proceso real, escribo sobre el divorcio entre ley, moral y cultura, dirijo una monografía, empiezo a trabajar los problemas colombianos desde un punto de vista formal, sin ningún riesgo, diciendo “esto se deja pintar, se deja comprender de esta manera”. Hay gente que obedece a su conciencia, hay unos pocos que ponen la ley por encima de todo, y hay otra gente que obedece a la costumbre. ¿Qué pasa si la ley y la costumbre dicen cosas distintas? Bauticemos eso *Divorcio de ley, moral y cultura*. Desde el noventa estoy trabajando en eso. Todo lo que he hecho de algún modo cabe como subcapítulos del cuento *¿Cómo armonizar la ley, la moral y la cultura?* ¿Cómo hacer que el grillo interno lo conduzca a uno en la misma dirección que la ley. Entonces el trabajo de escritorio, el trabajo en el papel es muy curioso. La gente dice “el papel resiste todo”. De algún modo, afortunadamente, sí. Pero la disciplina de la discusión racional, la existencia de una comunidad que le va a mirar a uno los papeles que uno produce, hace que el papel no resista todo, que uno se cuide y que uno mejore lo que pone sobre el papel.

El cuarto punto es más sofisticado. Lo he llamado *Cambio Social Argumentado*. Me tocó justo a los

pocos años de haber comenzado mi trabajo sobre ley moral y cultura. Por un lado, la ley es escrita, a diferencia de la regulación moral y la regulación cultural. Lo más democrático es escrito, son reglas que las sociedades se ponen y publican. Acabo de encontrarme a venezolanos que orgullosamente me entregan su constitución. Es una constitución mucho más ambiciosa que la nuestra. Esa experiencia es todavía más ambiciosa que cualquier experimento científico, que mandar un cohete hasta la Luna; porque cuando se escribe que el derecho a la vida se considera en Colombia inviolable, y en el mismo artículo se dice no habrá pena de muerte, ¿qué es lo que se dice? ¿cuál el acuerdo que se plasma? Claro, la gente puede decir que la realidad está lejos, pero si fuimos capaces de escribir ese texto, algo dice. Ese es otro terreno en que la escritura asombra totalmente. La constitución es como una partitura. Lo que pasa con la música a partir del momento en que hay escritura, es una revolución total. Ver en el barrio más popular de Bogotá un coro pequeño leyendo notas, eso le para a uno los pelos de punta. Hay una modificación del canto a partir del momento en que usted puede leer notas. Son ámbitos muy distintos, pero quiero subrayar el tema del cambio social.

Hay distintas teorías de cambio social, hay gente que considera que la vía armada puede ser posible, y una especie de dictadura impuesta por el poder de las armas puede ser el arranque de un cambio del régimen social. Pero normalmente, hasta los que se meten en ese camino, terminan diciendo “escribamos un código, unas leyes” Y tarde o temprano reconocen en el camino que es mejor tener reglas escritas que estar sometido a la arbitrariedad de cada persona.

La escritura de reglas y la construcción de instituciones para que la vida corresponda a lo escrito es una experiencia muy fuerte. Para nosotros, probablemente, esa experiencia es tan fuerte como lo fue en otras épocas históricas la existencia de religiones basadas en textos. Entonces la vida adquiría sentido, orden, a partir de un texto. Cuando algo sucedía uno iba al texto a buscar pistas. El texto jurídico, la constitución, la ley, me parecen parte de los productos más asombrosos de la escritura.

---

La escritura, al construir ese interlocutor universal, animó mucho la reflexión moral. Recuerden que Sócrates es protagonista de muchos diálogos escritos por Platón. Él mismo no escribe. Pero es el mayor investigador moral que ha existido, es el que considera que la función básica de la vida es buscar uno mismo, según argumentos, lo justo, lo injusto. Además, es muy explícito en no privilegiar la escritura, en decir que es mucho más importante formar personas que escribir. Platón, que también tiene precauciones con la escritura, permite que lo de Sócrates sea reconocido y cunda en el mundo. Entonces la escritura es un herramienta de generalización muy fuerte, y dentro de la escritura y dentro de los argumentos de Sócrates, uno puede reconocer esa idea bendita, esa idea maravillosa: "si algo es válido debe ser válido para cualquier ser humano". Si un argumento es válido, cualquiera que lo lea, venga de la cultura de la que venga, del horizonte histórico que le den, debe reconocer allí validez.

El haber soñado con eso y haberlo logrado, aunque sea parcialmente en filosofía, se logró mucho más en geometría. Durante mucho tiempo la gente estudiaba filosofía, y decían "la filosofía como que no llega a conclusiones contundentes", y, sin embargo, en el terreno de la matemática, de la geometría, sí se llega a construcciones mucho más sólidas.

Muchos siglos después se relacionará esto con el pluralismo. Kant llegará a decir que cada uno construye su moral, e invita a adquirir la mayoría de edad, a pensar por sí mismos, a caminar el propio camino. Sin embargo pone dos "peros": uno, siga reglas, no camine en zig zag, no espere hasta las cuatro de la mañana para decidir si una relación extramatrimonial es aceptable o no, decídalo en frío, tenga una regla sobre eso, y, segundo: tenga un regla tal que usted pueda querer que los demás sigan esa regla. Si usted se permite relaciones extramatrimoniales, usted debe aceptarlas en todos sus alumnos, sus alumnas, sus amigos, su madre, su hermana, sus hermanas, sus hijas, su esposa.

Kant dice: el problema no es una regla de dos, y nadie puede obligar a los demás a seguir esa regla. Lo más íntimo, la autodeterminación más extrema,

tiene una estructura marcada por la validez para los demás, y no por una validez fáctica. No es que yo pueda imponerle a los demás la infidelidad, la validez es que yo pueda imaginarme y considerar aceptable racionalmente una humanidad donde esa regla valga.

Además de eso, la literatura y el arte logran también una experiencia concreta de universalidad. Hablemos por un momento de cine. El cine no parece tener mucha escritura, salvo cuando hay traducción. Pero ustedes todos saben que para producir un película se escribe mucho, se construye, se grafica, se dice "vendrán estos personajes". Los guiones de las películas son textos interesantísimos de leer. Uno descubre asombrado que casi toda película estaba ahí: obvio que la fotografía, los actores, todo eso le añade mucho, pero lo básico es que el esqueleto fue el determinado desde la escritura. Algunos habrán visto *bailarina en la oscuridad*. Creo que allí no es sólo el hecho de estar conmovido, sino que uno sabe que el del lado también está conmovido: uno está que llora, y sabe que también el que está al lado está que llora. Todavía más potente, uno sabe que cualquier ser humano, que cualquier miembro de la especie humana que asistiera a esa película, pasaría por emociones parecidas a las de uno: esa reverencia de lo universal me parece que caracteriza el arte. El arte instaura mundos, pero mundos universales, no mundos parciales. No son mundos privados

Por último quiero referirme a la construcción de lo público. La etimología de lo público es linda: lo público es lo del pueblo, es algo así como lo popular. Pero desde el comienzo significó lo *no secreto*. Lo público es lo común por la vía de la comunicación; la idea de lo público, en el puro origen, es la *inclusión* vía comunicativa. Pueden haber diferencias, pero nos reconocemos como interlocutores válidos y con derecho a tener información. La inclusión comunicativa es básica para la construcción de lo público. El segundo paso es, una vez que uno puede conocer algo, el derecho a decir "esto me gusta o me disgusta". Es inevitable. La gente dice, por ejemplo, el bombardeo de Afganistán me parece bien o no me parece bien. Es muy difícil que alguien simplemente diga "volvieron a lanzar hoy quince misiles" y lo digan sin tomar posición. Que todo el mundo con derecho a saber

---

---

también tenga el derecho a tomar posición: esos son los cimientos de lo público. Ahora, imagínese que en ese proceso de todo el mundo con derecho a información y todo el mundo con derecho a tomar posición, se lancen fines para la vida social, para la vida de la humanidad. La humanidad quiere proteger la vida, el derecho de cada cual a pensar por su propia iniciativa, tener su propio punto de vista, a expresar ese punto de vista, la gente dice "que no haya pobreza", entonces hay una serie de fines que se decantan en la discusión pública como válidos.

Eso no necesariamente sucede todo por escrito, pero durante siglos la escritura y la potenciación de la escritura por la imprenta fueron los medios básicos. Hoy en día hay medios que trascienden eso, y algunas de las experiencias educativas que ustedes han presentado conectan muy bellamente lo escrito con esos otros medios. Una vez decantados fines valiosos que resisten el zandeo crítico de la opinión pública, las sociedades dicen, por ejemplo, organicemos las cosas para que el derecho a la vida sea defendido (ejército único), organicemos las cosas para que no haya desigualdades extremas (elementos de estado de bienestar, instituciones que compensan desigualdades para los más débiles), defendamos la sociedad de posibles invasiones de otras sociedades (volvemos al tema del ejército único). Hay una serie de dispositivos estatales que se crean, sobre todo se fortalecen, en los siglos XIX y XX, y por eso se confunde el estado y lo público, porque el estado queda como el encargado de organizar los fines valiosos, reconocidos como valiosos en el ámbito de la discusión pública.

A finales del siglo XX se descubre que la pura delegación del estado es peligrosa. El estado se absolutiza con una facilidad enorme, cree que él tiene la razón y hay pensadores que dijeron que el estado era la razón encarnada, que era la pura racionalidad. ¿Qué pasa a finales del siglo XX? Que la sociedad dice "hay que protegernos del estado", y se necesitan organizaciones de la sociedad civil y gente que mantenga la discusión y nos proteja de una sociedad donde la única voz posible sea la del estado. Esta bien que el estado siga desarrollando esas finalidades, pero que haya quién ronde al estado, eso es la opinión pública calificada y la participación de las organizaciones civiles.

Lo quinto que hoy en día es muy potente, es que, gracias a la tecnología por lo menos las cosas más graves de la humanidad o las más decisivas son objeto de supervisión planetaria. Incluso autores como Umberto Eco conjeturan que la tecnología terminará con la guerra. Explico de manera muy simplificada el argumento que da Umberto Eco. Hace cien años si un gobierno quería absolutizarse, quería eliminar a un enemigo, lo primero que con gran frecuencia hacía era suprimir la prensa. Aquí en Colombia se hizo algunas veces, tal vez se cerraron ambos diarios "El Espectador" y "El Tiempo", y comenzaron con las emisoras de radio. Pero hoy en día no es posible, la tecnología permite que alguien con un computador y un teléfono satelital, desde cualquier lugar del mundo, transmita toda la planeación estratégica: como en un ajedrez de acciones en el que a cualquiera de los actores se le puede desbaratar porque alguien saca una información nueva, o porque alguien saca una interpretación nueva que es todavía más potente.

Cada vez la guerra es más incierta. Puede que la opinión mundial favorezca por unos días radicalmente los bombardeos en Afganistán. Es un hecho, pero puede que en dos o tres semanas baste con que se equivoquen y le manden un misil a una escuela, en vez de mandarlo a una base militar, y un tercio de la opinión mundial empieza a decir "no estamos de acuerdo con eso...", cuando unos niños están en la escuela aprendiendo a escribir, aprendiendo a leer...". Allí están vinculándose a ese proceso maravilloso de construcción de lo público.

Todo eso es para decirles que, al mirar los materiales que me mostró la Secretaría de Educación, admiré mucho el trabajo que han hecho. El resumen de lo que ha llegado a la cosecha. Siento un enorme progreso. La última vez que estuve vinculado a esta discusión fue hace 10 años, y me alegra mucho que estén trabajando. Quiero subrayar un poco la globalización, la importancia del ciclo de aprendizaje, la comunidad educativa, la reflexión sobre métodos, el acompañamiento por ONGs y universidades a algunos de los colegios, la difusión de innovaciones, la nueva aplicación de pruebas, etc. Es muy importante porque, querámoslo o no, cada educador colombiano en algún sentido, ojalá amistoso, compite con los educa-

---

dores del mundo. Nuestros hijos, nuestros nietos, no van a estar circunscritos a ámbitos protegidos, van a estar en la maravilla de la interacción con el mundo, y también en los retos de interacción con el mundo: su identidad ya no podrá guardarse por bloqueo... "no vaya a oír rock, no vaya a leer cosas sobre satanismo.. etc".

Toca formar gente que esté preparada para ese ambiente, y el paso por una fuerte apropiación de la lectura, de la posibilidad de aprovechar las lecturas, y una fuerte apropiación de la maravilla que es escribir, es el soporte básico.

Es muy probable que la paz colombiana vuelva a pasar por una redacción de la constitución. De nuevo hay que entender esa extraña posibilidad: que en vez de matarnos, nos sentemos a escribir un texto conjuntamente. Si la sociedad no estuviera tan llena de consecuencias difíciles de revertir, uno diría *experimentemos*. Uno diría, como Galileo, "...¡a ver!, Tiro Fijo!, ¡diez años!, ¡hágale!, ¡a ver!, cómo hace para que la gente se quede sentada y no se aburra ante cierto tipo de discurso... ¡Eso ya es un reto importante para Tiro Fijo...". Pensemos en la televisión colombiana bajo la hegemonía de Tiro Fijo: un poquito aburrida. De pronto esa sería la consecuencia menos grave. De pronto otras cosas mejorarían, pero desafortunadamente si se descuadran las relaciones de Colombia con la economía internacional, se pueden generar procesos irreversibles, se puede bajar el crecimiento de la economía y volverla claramente negativa. Si no fuera por esas consecuencias, uno diría *ensayemos*.

Parte de lo que ha permitido la escritura es la cantidad de dispositivos informáticos que no son

sino una extensión, una potenciación impresionante del cálculo, de la escritura y de la representación gráfica. Entonces se pueden hacer simuladores. Cuentan que una de las razones que más fuertemente decidieron a Gorbachov a transformar el sistema que orientaba, fue que los científicos de la academia de ciencias le propusieron modelos, simulaciones, en vez de experimentar con personas (que puede ser muy delicado) y experimentaron sobre modelos en la pantalla. Entonces los especialistas en sistema de autorregulados ayudaron a desbloquear desde adentro una serie de preceptos y de concepciones que tenían una enorme rigidez.

Todo esto es para decirles que la lectura y la escritura siguen siendo poderes enormemente importantes, y el hecho de que ustedes siembren el acceso a ello en todos los niños de la ciudad es absolutamente maravilloso. Si tuviera una máquina del tiempo y retrocediéramos 100 años, nosotros entraríamos a una sociedad donde debía haber unas 10.000 personas letradas: eso les da un diferencial. Unos tenían todo este universo de posibilidades en sus manos y otros no. Durante mucho tiempo se discutió si el voto podía permitirse a quien no sabía leer y escribir. La democratización del acceso a la escritura es muy potente.

Hacia un futuro, la igualdad en las sociedades dependerá probablemente mucho más del acceso a lo que hemos llamado en el Distrito las *competencias básicas*, que al problema de la chequera, del patrimonio o de la herencia. Ya muchos padres lo entienden y por eso con tanto amor nos confían a los educadores sus hijos. Muchas Gracias.

---

CONFERENCIAS

---

María Eugenia Dubois

VENEZUELA

El título de esta charla ha de parecerle a ustedes muy atrevido, y con razón. Intentar hablar de lectura, literatura y educación en poco más de media hora resulta, por supuesto, muy difícil, casi imposible a menos que, como en este caso, lo único que se pretenda sea asomar algunos comentarios y reflexiones muy generales acerca de tres procesos que son en verdad inseparables, no sólo cuando se los piensa dentro del ámbito de la educación formal, sino también cuando se los considera dentro de la propia vida.

De todos modos, como mi pretensión sigue siendo arriesgada, voy a acudir, en mi auxilio, a dos autoras, a dos obras que me impactaron mucho y que quiero compartir con ustedes. Me refiero a "Literatura como exploración" de Louise Rosenblatt (1995), y a "Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura" de Michèle Petit (1999). Dos autoras y dos obras separadas en el tiempo y en el espacio y que comparten, sin embargo, algo que considero esencial cuando se abordan temas como la lectura y la literatura: una enorme comprensión y un profundo respeto por el lector en su relación con el texto.

El libro de Louise Rosenblatt, cuya traducción tuve la fortuna de revisar, lo cual me dio la oportunidad de volver a leerlo, a gustarlo y a seguir aprendiendo de él, fue publicado por primera vez hace más de sesenta años, en 1938, y lo que más impresiona es comprobar la vigencia que hoy conservan sus argumentaciones, por ejemplo: el papel que puede jugar la lectura en el desarrollo personal y social del estudiante, el valor del diálogo y la discusión como estrategias pedagógicas, la importancia de crear espacios para la libre expresión de los alumnos, la ineludible función de la escuela de educar en los valores que contribuyan al bienestar del individuo tanto como de la sociedad.

La obra de Michèle Petit, que muchos de ustedes habrán leído y sobre la que ya hice un comentario en otra oportunidad<sup>1</sup>, es una recopilación de conferencias dictadas por ella en México en 1998 inspiradas en dos investigaciones financiadas por la Dirección del Libro y de la Lectura del Ministerio Francés de la Cultura. Lo que más interesaba al equipo de investigadores no era tanto el papel que juegan las bibliotecas públicas en "los procesos de exclusión y relegación" que se supone era el objetivo principal del proyecto, sino la forma en que los jóvenes "se apropiaban activamente del contenido de una biblioteca, lo que hacían con él, y como modificaba esto sus vidas" (p. 51)

La lectura de libros difícilmente nos deja intactos. Algo nos cambia por dentro. De manera consciente o inconsciente recogemos, interpretamos, adoptamos, transformamos concepciones, ideas, valores; habitamos en mundos distintos y sin embargo nos reconocemos en las vidas y pensamientos de otros, coincidimos con ellos o adversamos lo que los autores hacen decir o hacer a sus personajes si se trata de un drama o una novela, o lo que afirman en el caso de un ensayo, una tesis o un informe.

Las dos obras que mencioné me "trabajaron" en el sentido que Michèle Petit le da a esta expresión extraída del psicoanálisis, para dar a entender que, precisamente, el libro no se conforma con ser leído, sino que a su vez él lee al lector alterándolo, afectándolo de alguna manera. En mi caso, además de identificarme totalmente con las ideas de las autoras, en especial de Louise Rosenblatt de quien tanto aprendí en el correr de los años, tuve la sensación de que algunos testimonios, los del libro de Petit, por ejemplo, se habían deslizado en algún espacio interior y las palabras y los rostros, nunca vistos, pero imagi-

---

nados, seguían persiguiéndome mucho después de concluida la lectura.

Lo que hizo Petit, y es lo que está consignado en su obra, fue dejar hablar a los jóvenes en largas entrevistas cuya función no era juzgarlos ni clasificarlos en buenos o malos lectores, sino conocerlos, profundizar en sus vidas y en sus afanes y atrapar sus ideas respecto a la relación que habían establecido con los textos. Cuando leí por primera vez el libro recuerdo que me impresionó mucho el hecho de que dejar hablar a los lectores pudiera enseñarnos tanto sobre lectura, sobre el poder que ella ejerce, sobre las pasiones y rechazos que provoca. Por supuesto que esos diálogos no eran realizados con cualquier persona sino con alguien como Michele Petit, a quien no conozco, pero la imagino un ser de enorme sensibilidad social y humana para haber llevado la investigación en la forma que lo hizo y para escribir lo que escribió.

La parte principal que quiero destacar de su obra es el papel que desempeña la lectura en la construcción del lector como sujeto, dado que los testimonios de los jóvenes entrevistados por ella ilustran de alguna manera las ideas expresadas por Rosenblatt respecto a la literatura. Pero antes quiero señalar un aspecto de la lectura, muy bien tratado en la obra de esta autora, que es el miedo al poder del libro, y que nos puede ayudar a comprender el rechazo que tantos niños y jóvenes experimentan hacia la lectura.

El temor a la palabra escrita no es nuevo y el acceso a los libros ha inspirado en todas las épocas el recelo de quienes detentan el poder. Durante siglos se promulgaron leyes que prohibían enseñar a leer a quienes ocupaban los puestos más bajos en la escala social por miedo a que la lectura pudiera inspirar ideas peligrosas para la moral, las costumbres o el régimen imperante en el momento. Si bien las leyes ya no tienen cabida en la actualidad, sabemos que hay otros medios de control que pueden ejercer los que detentan el poder, como la limitación de la lectura a textos oficiales, o la más radical censura y quema de libros. Alberto Manguel (1998) en "Una historia de la lectura" nos da varios ejemplos que abarcan desde la quema de las obras de Protágoras en el año 411 a. c. hasta la de más de veinte mil volúmenes el 10 de mayo de 1933 en Berlín.

Pero además de este miedo, que siempre han experimentado los regímenes despóticos o totalitarios, existe aún en la actualidad otro tipo de miedo más sutil que explicaría ese rechazo a la lectura que muestran no sólo niños y jóvenes, sino también adultos, especialmente en los grupos más desfavorecidos. Lo que descubrió Michéle Petit al conversar con un gran número de personas en áreas rurales de Francia, fue que consideraban la lectura como una actividad riesgosa dados los tabúes que pesan todavía sobre una actividad que no está muy bien definida. Las cosas que le decían eran del tipo: "Es malo perder el tiempo, es malo estar inactivo, es malo estar sin hacer nada".

Pienso que esto no sucede sólo en Francia ni es privativo de la gente del campo. Con seguridad muchos de nuestros jóvenes de distintos grupos sociales deben tener que soportar las críticas de la familia cuando se los ve con un libro en las manos. No deben ser pocos los hogares en los que leer literatura, novelas, poesía, debe ser visto como algo perjudicial, como un deseo de perder el tiempo, de no hacer nada útil y lo único que ha de justificar el momento dedicado a la lectura es la obligación de cumplir con las tareas escolares o académicas.

Otro elemento, además, que refuerza el tabú de la lectura como inútil o riesgosa, es el hecho de que ella implica un placer solitario, un apartarse del grupo, un encerrarse en el mundo que el libro ayuda a crear y en el que nadie más tiene cabida, sólo el lector con sus sueños, sus deseos, sus fantasías. Es justificado, por lo tanto, el temor de muchas familias ante una actividad que puede alejar a sus hijos, convertirlos en seres extraños dentro de su propio seno.

Pero el miedo al libro, nos dice Petit, y su consiguiente rechazo también lo experimentan los jóvenes, en especial los de sectores marginados, que temen la crítica y el desprecio de sus pares para quienes el lector, el intelectual suele considerarse como un débil y un traidor a los valores de su clase y de su grupo. Y a este miedo puede agregarse otro, más profundo aún que es el miedo a la propia interioridad, a lo que el texto nos puede revelar al darle nombre y presencia a nuestros estados más ocultos.

Sin embargo, los jóvenes entrevistados por ella, todos pertenecientes a los estratos más desfavorecidos y, en algunos casos a grupos de inmigrantes, fueron capaces de sortear todos los miedos y obstáculos que suelen apartar a muchos jóvenes de la lectura, para entablar con ella una relación por medio de la cual van elaborando una identidad propia, singular, van construyéndose y reconstruyéndose a sí mismos en la interacción con otros seres y otros mundos. La lectura es también para ellos un camino de apertura a lo imaginario, un rincón en el que pueden encontrar algún alivio a sus tensiones, algún reconocimiento de que sus ansiedades son compartidas y expresadas de otro modo por otros seres humanos. Eso es lo que muestra, por ejemplo, el testimonio de una de las jóvenes que considera muy importante el hecho de saber, a través del libro, que otras personas han sentido las mismas angustias y expresado los mismos pensamientos que uno tiene.

Un testimonio muy conmovedor es el de un joven argelino de padres analfabetos, para quien los libros importantes fueron los de Rimbaud, los de Breton, los del poeta René Char.

"Rimbaud me trastornó, provocó en mí una revolución interior y sensible. Cambió mi manera de ver las cosas (...) Debería haber leído las obras completas de Rimbaud por lo menos veinte veces. Mi itinerario, mi relación con la lectura podría decirse en veinte citas. Por ejemplo la frase de Breton: "La rebeldía es la única productora de luces" es una frase que contó mucho en mi vida. "Hay que cambiar la vida", de Rimbaud, "Hay que reinventar el amor", son también frases que tuvieron importancia."

Y continúa diciendo:

"Hay una sola cosa que es capaz de oponerse a esta sociedad: lo imaginario, el espacio sensible. El espacio sobre el que la sociedad no puede ejercer ningún control". (p. 78)

No hay duda que la tendencia a la identificación, como muy bien lo señala Rosenblatt, depende de las propias preocupaciones en el momento de la lectura. Nuestros problemas y necesidades pueden

llevarnos a centrar la atención en personajes y situaciones a través de los cuales podemos alcanzar las satisfacciones que no logramos en nuestra vida.

Por otro lado, el mismo texto puede tener para nosotros una significación distinta dependiendo del momento o de la circunstancia en que lo leamos. Es nuevamente Rosenblatt la que nos advierte que "un estado mental, una preocupación, un prejuicio temperamental o una crisis social contemporánea pueden volvernos especialmente receptivos o impenetrables a lo que la obra nos ofrece". (p. 61)

Recordemos que el lector no es pasivo, él aporta a la obra su personalidad, sus valores y actitudes engendrados en un determinado contexto social, sus inquietudes y ansiedades actuales y hasta su estado de ánimo y su condición física particular en el momento de su transacción con el texto. Transacción, o relación como la llamaría Petit, que es además imprevisible en el caso de estos jóvenes, pues como dice la autora: "hacen que su fantasía se deslice entre líneas, desvían el sentido del texto. Con frecuencia sólo extraen de él algunos fragmentos, una frase, una metáfora, que copian o que olvidan muy pronto, pero que sin embargo desplaza el punto de vista desde donde se piensan o desde donde piensan su relación con el mundo". (p. 57)

A mi juicio, sin embargo, esto no lo hacen sólo esos jóvenes lectores. Es algo que todos hacemos cuando arrancamos palabras del texto y las transformamos en mensajes que tienen que ver solamente con nuestras circunstancias. Creo que esta es la maravilla de la lectura y la aún más maravillosa libertad que tenemos los lectores, que nos permite introducirnos entre las líneas y alterar el sentido del texto interpretándolo desde nuestra propia experiencia, tratando de responder a nuestras propias preguntas.

Es interesante señalar cómo los jóvenes entrevistados por Petit pudieron llegar a hacerse lectores perteneciendo todos ellos a medios muy adversos, social, económica y culturalmente. La autora destaca en estos casos la figura del mediador, quien "puede autorizar, legitimar, un deseo mal afirmado de leer o apren-

der, e incluso revelarlo". Cualquier persona amante de la lectura, que está cerca de esos jóvenes, puede desempeñar este papel, pero son, en general, maestros y bibliotecarios quienes lo cumplen con mayor frecuencia. Por ejemplo, el mismo joven argelino cuenta que cuando era niño el bibliotecario les contaba cuentos y que eso le había llegado mucho porque fue como hacerle entrar en un mundo, abrirle una puerta, mostrarle posibilidades, alternativas.

Y termina diciendo:

La biblioteca ideal es una biblioteca que hace soñar a los niños, que no les impone ideas o imágenes o historias, sino que les muestra posibilidades, alternativas." (p. 30)

En otros casos, como el de Nicolás, es un maestro el que "le infundió el gusto por leer al dejarle el espacio de la elección". Dice Nicolás:

"...fue un maestro quien nos empujó realmente. Nos propuso algunos libros: "¿Quién quiere leer esto?" o "Miren, tengo cuatro o cinco libros, ¿quién quiere leer éste? No era: "Todos tienen que leer esto y después contarme lo que pasa". Era más abierto, era "¿quién quiere leer esto?" (p. 165)

No hay duda de que estos testimonios son muy reveladores respecto a lo que puede significar en la vida de un niño, de un joven, el encuentro con un guía capaz de señalarles el camino, de abrirles una puerta, sin forzarlos ni inhibirlos.

Creo que el mejor ejemplo de esto lo encontramos en la profunda admiración que experimentaba Camus (1995) por su maestro del último año de primaria. Cuando habla de sus días de escuela en la novela autobiográfica "El primer hombre", por cierto inacabada por su súbita muerte. Recuerda que "en las otras clases les enseñaban muchas cosas, pero un poco como se ceba a un ganso". En la clase del señor Germain, en cambio, "sentían por primera vez que existían y que eran objeto de la más alta consideración: se los juzgaba dignos de descubrir el mundo." (p. 128-29) Y cuando recibió el Premio Nobel en 1957 le escribió una carta muy conmovedora en la que le

agradecía la mano amiga que le había tendido al niño pobre que era él y le decía que "sin su enseñanza y su ejemplo, no hubiese sucedido nada de todo eso".

Esto nos demuestra el gran impacto que puede tener en la vida de un niño o de un joven la dimensión humana del docente, una dimensión pocas veces tomada en cuenta cuando se habla de nuestra profesión. Generalmente se hace hincapié en nuestro saber o en nuestro quehacer, sin duda muy importantes, pero no en nuestro ser, en nuestro vivir como seres humanos totales y no sólo como docentes.

Por cierto, recuerdo que ese gran filósofo que fue Karl Popper (1995), al pensar en sus propias experiencias como profesor cuando era muy joven, en una escuela muy mala según él, decía "haber comprendido que sólo las personas provistas de ciertas dotes -no exactamente de dotes intelectuales, sino más bien las personas capaces de entablar una relación estrecha con los niños- podían llegar a ser buenos profesores." (p. 162)

Después de los ejemplos brindados por Petit sobre la forma en que la lectura puede influir en la vida de los jóvenes, quisiera que nos detuviéramos a reflexionar sobre la experiencia de la literatura y sobre el aspecto formativo de la literatura al que, temo que la escuela en general y los docentes en particular, no le hemos prestado todavía la suficiente atención.

¿Qué significa hablar de "experiencia" de la literatura? De acuerdo con María Moliner "experiencia es el hecho de conocer o sentir alguien una cosa él mismo, por sí mismo o en sí mismo". Esto es, precisamente, lo que asume Rosenblatt cuando defiende la necesidad de que el niño, el joven, sientan por sí mismos el texto literario, que tengan la libertad de adoptar diferentes posturas frente a él, así como la libertad de expresar su reacción a la evocación que la obra suscita en ellos. La literatura tiene que ser "leída como literatura" en lugar de ser usada para otros fines, como sucede muchas veces, en especial en los primeros grados, en que los cuentos, los poemas son para nosotros simples medios para la realización de otras actividades o, peor aún, para comprobar la comprensión o la memoria del alumno.

---

En toda la obra de Rosenblatt, pero en especial en ésta que hoy nos ocupa, se manifiesta su preocupación por hacer que los niños y los jóvenes vivan la lectura, en especial la de las obras literarias, dado que a través de ella pueden forjarse una conciencia de sí mismos y del mundo que los rodea, así como también reforzar sus sentimientos, sus actitudes éticas y sus juicios de valor.

La misma preocupación encontramos en Silvia Castrillón (1997), cuando en su trabajo sobre "Presencia de la literatura en la escuela" afirma lo siguiente:

"...la función estética de la literatura no es algo accesorio, es fundamental, es la que permite ensanchar el conocimiento crítico del mundo y de sí mismo y su rescate debería constituir una de las metas prioritarias de la escuela no solamente en su papel de formadora de lectores sino en el de formadora de hombres y mujeres libres y conscientes."

Rosenblatt sostiene además que el "contacto prolongado con la literatura puede provocar una mayor sensibilidad social". Si el niño desde pequeño y aquí sería de destacar el importante papel que pueden jugar la familia, el docente, la escuela, tiene la posibilidad de entrar en contacto con una gama amplia de poemas, cuentos, leyendas, obras de teatro, puede "ir cobrando conciencia de las personalidades de diferentes tipos de gente". A través de esas lecturas, dice la autora,

"Aprende a ponerse imaginativamente 'en el lugar del otro'. Se vuelve más capaz de prever las posibles repercusiones de sus propias acciones en la vida de los demás. Esa sensibilidad resulta invaluable en sus relaciones diarias con otras personas. Por medio de la literatura el individuo puede desarrollar el hábito de percibir las sutiles transacciones entre un temperamento y otro; puede llegar a comprender las necesidades y aspiraciones de los demás y, de esa forma, puede hacer ajustes más exitosos en sus relaciones diarias con ellos". (p. 176)

Rosenblatt otorga así mismo mucha importancia a esa "capacidad de imaginarse las implicaciones humanas de cualquier situación" no solamente para

las relaciones diarias que el individuo mantiene con los demás, sino también para sus relaciones políticas y sociales más amplias. Y me voy a permitir leer textualmente un largo párrafo de su libro porque creo que sus afirmaciones de aquel entonces siguen teniendo una sorprendente vitalidad aplicadas a la situación que hoy viven todos los pueblos del mundo. Dice así:

"Muchas torpezas políticas o injusticias sociales parecen ser resultado, no tanto de la malicia o la crueldad consciente, como de la inhabilidad de los ciudadanos para traducir en términos humanos las leyes o las plataformas políticas que sustentan. Las consignas políticas tienden a adoptar un carácter emocionalmente coercitivo al margen de sus implicaciones humanas. Naciones enteras han estado -y de hecho siguen estando- tan dominadas por esos dogmas en su vida política y social que siguen sus dictados sin importar cuán desastrosas pueden ser las consecuencias para ellos mismos y para los demás. Una sociedad democrática, cuyas instituciones y procedimientos tanto políticos como económicos están siendo desarrollados y remodelados constantemente necesita ciudadanos con la imaginación necesaria para poder ver lo que significan las doctrinas políticas para los seres humanos". (p. 176)

Por otra parte, hay muchas satisfacciones potenciales de la literatura que podemos encontrar los lectores: la de brindarnos experiencias que no podríamos tener en nuestras vidas, el placer de la acción y la aventura, la liberación de las presiones de la vida diaria, la posibilidad de compensar carencias o fracasos "identificándonos con un personaje que posee cualidades diferentes de las nuestras o que usa en forma más plena capacidades parecidas a las que tenemos".

En todo caso, como nos dice Rosenblatt, la respuesta a la obra tendrá siempre sus raíces en las capacidades, en el tipo de personalidad y en la experiencia previa del lector. Por eso recomienda tener esto presente cuando seleccionamos materiales para nuestros alumnos. No es suficiente tener en cuenta lo que "deberían leer", sino que es necesario pensar en los posibles vínculos que los materiales elegidos puedan tener con la experiencia previa del alumno y con su nivel de madurez emocional.

A estas alturas cabe preguntarnos ¿qué podemos hacer los docentes para lograr que nuestros alumnos vivan la experiencia de la literatura? Ante todo, ya lo dijimos, darles la libertad de leer sin que tengan que hacerlo pensando que deben responder a nuestras preguntas. La escuela tiene que dar entrada a la literatura y tratar, sin embargo, de desescolarizarla. Es difícil vivir lo que se lee cuando lo que se espera al final es estar sometidos a un interrogatorio que no guarda, en general, ninguna relación con lo que la obra nos ha llevado a evocar. Ustedes me han oído otras veces decir que no es lo mismo enseñar a leer que educar en la lectura. Sostengo lo mismo con respecto a la literatura. Lo fundamental en el proceso educativo, a mi juicio, más que la enseñanza de algo es la calidad de la experiencia del estudiante con respecto a ese algo.

La enseñanza está implícita en la educación, quien educa enseña, pero lo contrario no es necesariamente cierto, se puede enseñar sin educar. Podemos enseñar muchas teorías literarias, podemos enseñar a hablar sobre literatura, podemos enseñar a repetir lo que dicen los críticos sobre las obras literarias, pero eso no nos asegura que estemos educando en la literatura, si por educar, en este caso, entendemos el desarrollo de la capacidad del alumno para vivir la experiencia de la obra literaria, para reconocer y valorar su propia evocación personal como producto de su actividad creativa, para reflexionar sobre la obra y para analizar críticamente su reacción emocional a la misma.

Educación es sacar de adentro, es ayudar a crecer o, por lo menos, dejar crecer con libertad lo que está en germen en cada ser humano. Y educar en la lectura y la literatura es, desde mi punto de vista, crear espacios, abrir puertas, tender puentes para que los alumnos se asomen con curiosidad al mundo de la palabra escrita: poesía, novela, teatro, ensayo, y descubran que ese mundo no es de unos pocos elegidos, sino que nos pertenece a todos y que todos buscamos en él respuestas a preguntas distintas, pero todas igualmente válidas. Educamos cuando contribuimos al desarrollo y al ejercicio de todas las potencialidades: personales, intelectuales, morales, espirituales de nuestros estudiantes, que constituyen en su conjunto, el fundamento de toda educación, también de la educación literaria.

Pero quizá deberíamos prestar atención a lo declarado una vez por Borges, quien estuvo varios años al frente de la cátedra de Literatura Inglesa y Norteamericana en la Universidad de Buenos Aires, y dijo lo siguiente:

“Creo que uno sólo puede enseñar el amor de algo. Yo he enseñado no literatura inglesa, sino el amor a esa literatura. O mejor dicho, ya que la literatura es infinita, el amor a ciertos libros, a ciertas páginas, quizás a ciertos versos”

Tal vez los docentes no nos damos cuenta de que muchas veces estamos obligando al alumno a funcionar en dos planos distintos. En uno lo hacemos aprender lo que creemos de buena fe que debe aprender: los valores literarios de la obra, la biografía del escritor, la época, etc. En el otro el estudiante lee la obra y reacciona a ella de manera personal sin que le demos oportunidad de expresar esa reacción o sin prestarle demasiada atención. No puede sorprendernos entonces que la idea que el alumno se forma de la literatura es de algo que pertenece a la escuela, algo sobre lo que hay que saber, como las matemáticas o la geografía, pero que no guarda ninguna relación con su vida personal. Lo más probable entonces es que cuando termine la escuela o la universidad la literatura se archive, como tantas otras materias pasadas y olvidadas.

Quiero aclarar, sin embargo, y voy a tomar las palabras de Rosenblatt que si bien existe “la necesidad de no imponer un conjunto de nociones preconcebidas acerca de la forma de reaccionar ante una obra dada” puesto que “el estudiante debe sentirse libre para luchar con su propia reacción, esto no significa que el maestro abdique de su deber de tratar de inculcar hábitos de lectura o actitudes críticas sólidos. Tampoco implica que se desdeñen los antecedentes históricos y biográficos. La diferencia es que, en lugar de tratar de sobreponer pautas rutinarias, el docente ayudará a los alumnos a desarrollar esas comprensiones en el contexto de sus propias emociones y de su propia curiosidad sobre la vida y la literatura.” (p. 63)

Creo que los docentes deberíamos esforzarnos para hacer sentir al alumno que no lee para nosotros, que

no tiene que darnos respuestas consideradas "correctas", sino que lo que esperamos es su propia respuesta, su reacción a lo que vivió, a lo que evocó durante su lectura. Para que esto suceda tiene que sentirse libre para hablar, para expresar sin temores la forma en que reaccionó al cuento, al poema, a la obra literaria. Esto requiere un clima de absoluto respeto en la clase en el que pueda privar la discusión franca, abierta entre profesores y alumnos. Estos podrán darse cuenta de que hay más de una respuesta al mismo texto, que algunos compañeros pueden haber visto cosas que a otros les pasaron desapercibidas y estarán obligados a volver al texto para corroborar sus interpretaciones.

El diálogo es por eso una de las estrategias pedagógicas por excelencia que, lamentablemente, creo que descuidamos a veces los docentes. En los últimos años he insistido muchas veces en la importancia de promover la continua discusión y reflexión sobre las obras leídas en clase y también sobre lo que se lee fuera de ella, en el entendido de que a través de la conversación es posible ir decantando las propias ideas y aprender a desarrollar una conciencia crítica respecto a obras y autores. Pero también he expresado en repetidas ocasiones mi convicción de que el hecho de dialogar, de conversar con nuestros alumnos no sólo es importante para favorecer su desarrollo como lectores, sino también para favorecer su desarrollo como personas. El papel del diálogo en la educación lo han destacado diferentes autores, entre ellos Bruner (1987), quien consideraba la participación en un diálogo como una de las vías más importantes que tiene la cultura para contribuir al crecimiento intelectual del niño.

Otros autores, como Maturana (1997) han destacado que el tipo de conversaciones en las cuales nos involucramos puede definir nuestro sufrimiento o nuestro bienestar dado que a través del lenguaje cambian nuestras emociones y también cambia nuestro razonar. Y para él no es lo racional lo que define lo humano sino lo emocional y asegura que es el amor la emoción central en nuestra historia evolutiva.

¿Cómo no pensar entonces en los beneficios o perjuicios que el diálogo -o quizá la falta de él- pue-

de acarrear en nuestros alumnos? ¿Hasta qué punto nuestra conversación con ellos puede causar heridas que nunca olvidarán, o por el contrario ser el estímulo, el lazo afectivo que los haga sentir valiosos y dignos de ser respetados?

Creo que esto debe ser para nosotros un motivo de profunda reflexión, aunque también es necesario señalar que si el diálogo no se produce en nuestras clases, no siempre es porque nos falte el deseo de hacerlo. La necesidad de cubrir programas cada vez más amplios, cada vez más informativos, la inclusión de nuevas materias y de nuevas tecnologías, nos lleva a disponer cada vez de menos tiempo para lo que debería ser no sólo nuestra preocupación fundamental, sino también, y principalmente, la del sistema educativo: la formación, la educación de los alumnos, para la que el diálogo, la discusión en grupo, constituyen elementos indispensables.

Ya que ésta ha sido una conferencia escrita entre comillas, voy a poner las últimas en la transcripción del párrafo con el que Louise Rosenblatt cierra la última edición de su obra, de 1995:

"No me engaño pensando que las escuelas, por sí mismas, puedan cambiar la sociedad. Pero puedo reafirmar la creencia expresada tantos años atrás: nosotros, los profesores de lengua y literatura, tenemos un papel fundamental que desempeñar como educadores y como ciudadanos. Expresamos nuestras metas fomentando el desarrollo de la capacidad para una experiencia literaria personalmente autocrítica, significativa. El proceso educacional que mejor alcance esta meta cumplirá un propósito más amplio: la formación de hombres y mujeres capaces de construir una sociedad plenamente democrática. ¡Qué perspectiva tan estimulante!". (p. 297)

#### NOTA

- <sup>1</sup> Dubois, M.E. (2000) "Más sobre la lectura y el lector" En *La lectura y la escritura: Investigación y Didáctica*, 49 Convención Anual de ASOVAC. M.B.Tellería (Comp.) Mérida, Venezuela: Postgrado de Lectura y Escritura Fondo Editorial.

---

---

### Bibliografía

- Bruner, J. (1987) *La importancia de la educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Camus, A. (1995) *El primer hombre*. Barcelona: Tusquets.
- Maturana, H. (1997) *El sentido de lo humano*. Chile: Dolmen.
- Manguel, A. (1998) *Una historia de la lectura*. Madrid: Alianza.
- Petit, M. (1999) *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica. Espacios Para la Lectura.
- Popper, K., Lorenz, K. (1995) *El porvenir está abierto*. Barcelona: Tusquets. Metatemas.
- Rosenblatt, L.M. (1938) *Literature as exploration*. New York: Appleton Century. 5ª. ed. 1995. New York: The Modern Language Association of America. Traducida por Fondo de Cultura Económica (en prensa).

## SELECCIÓN DE LIBROS: ESCOGENCIAS Y ESCOLLOS

Ana María Machado\*

BRASIL

Una cosa que siempre me impresiona cuando examino de cerca la historia de un lector, es constatar que el descubrimiento de los libros por parte de alguien, en la mayoría de las veces, sigue algunas constantes. Las historias lectoras (sic) son variadas pero, en general, se encaminan según una misma línea de significación, del tipo "los libros cambiaron mi vida". Y este descubrimiento se inicia gracias a dos factores.

El primero de ellos sería sorprendente si, a estas alturas, yo no lo esperase por ser recurrente -se trata, generalmente de un proceso inter-individual-. El futuro lector, al contar su historia, en general relata un encuentro fundamental con otro individuo, con otro lector (o a veces con más de uno), entusiasmado, apasionado: un guía que seduce y provoca, que toma de la mano y orienta al introducir al recién llegado en un mundo desconocido, diciendo "sólo mire, esto existe. Yo vivo aquí y lo invito a acompañarme en este mundo. Entre sin miedo. Es todo suyo... y tal vez el mejor camino para moverse por aquí sea siguiendo este mapa..."

A veces, quien desempeña ese papel es un amigo, un familiar. Casi siempre es un profesor o un bibliotecario, de los buenos, evidentemente, de los verdaderos, no de los burocráticos. Pero, sea como fuere, en la gran mayoría de los casos, un lector entusiasmado contamina a otros, los inocula con una vibración especial por la palabra escrita.

Hasta puede ser que este mediador no exista, pero nunca oí una historia de alguien que se haya convertido en un gran lector que, sin jamás haber tenido contacto con libros, se haya dejado seducir por una publicidad bien

hecha. Oí, sin embargo, aunque pocos, casos de personas que nunca habían leído y deben su vocación lectora al ejemplo o a la influencia de personajes, individuos vistos en películas. En el fondo, una extensión de la relación interpersonal. Lo que me llama la atención de ese proceso, en general, es que la instancia institucional, por más importante que sea, no es necesariamente la puerta de entrada para el descubrimiento de un entusiasmo por la lectura. Al máximo, conduce a unas lecturitas tibias, por mera fórmula, para cumplir obligaciones. Pero no revela un mundo nuevo e inesperado que permanezca para siempre con el individuo, haciendo parte de su universo interior.

El otro factor constante que me llama la atención es bastante más obvio, pues tiene que ver con el acceso a los libros. Todos nosotros conocemos casos de personas que han transformado su existencia a partir del momento en que tuvieron contacto con la lectura de literatura, y la oportunidad de seguir adelante en esa exploración, devorando libros y buscando sus propias preferencias y afinidades por un sistema de ensayo y error, que generalmente se resume en una frase de este estilo: "Yo leía todo lo que caía en mis manos". Muchas veces ese encuentro transformador con los horizontes abiertos por la palabra escrita, es tan profundo y radical que la persona no logra imaginar su vida lejos de la literatura, e incluso acaba convirtiéndose en productor literario, o escritor.

Para una minoría ínfima de la población (que no necesariamente coincide con categorías de clase económicamente pudientes), que tiene condiciones de hacer esa exploración libresco en los estantes que forran las paredes de su propia casa, se trata de un privilegio, en general muy bien aprovechado y que rinde excelentes frutos por el resto de su vida. Pero la inmensa mayoría de

\* Traducción de Silvia Castrillón

---

la sociedad no dispone de esos recursos. Sobre todo en países como los nuestros, en donde la lectura va a depender intrínsecamente de lo que le sea ofrecido a nivel institucional. Básicamente por la escuela y por la biblioteca.

Exactamente por ese motivo es fundamental discutir los criterios de escogencia y selección de los acervos de la biblioteca y de las sugerencias de lecturas por parte de las escuelas. Aparentemente, una cosa muy simple: elegir buenos libros para fomentar la lectura. Pero en la práctica las cuestiones que se presentan a veces son tan complejas que acaban teniendo un efecto paralizante sobre el bien intencionado posible promotor de lectura.

Pensé, en esta charla, traer algunas ideas bien sencillas, con miras a un debate posterior, sin pretender hacer análisis complicados ni dictar reglas para nadie. Apenas un punto de partida para futuras discusiones. Pero antes que nada, me gustaría distinguir los dos mundos en los que estas cuestiones se ubican: el de la escuela y el de la biblioteca. Que aunque muy próximos, tienen características bien diferentes. Y muchas veces las bibliotecas escolares presentan situaciones en donde existe una confluencia de esos diversos aspectos.

Comencemos por la escuela. Para gran parte de la población es la única oportunidad que tiene el individuo para entablar un conocimiento con la literatura. Y, en mi opinión, la selección de libros que deberán ser leídos en la escuela debe partir de premisas básicas:

La literatura, arte de la palabra, es un patrimonio de la humanidad, una herencia cultural preciosa. Todo individuo tiene derecho a una parte de esa herencia y toda sociedad tiene el deber de garantizar a todos ese derecho. Siendo así, la escuela debe crear oportunidades para que los alumnos puedan llegar a la literatura, no sólo a una lectura de entretenimiento. Para muchas personas ésta será la única oportunidad en la vida para conocer los clásicos, aún en versiones adaptadas o adecuadas a su edad. Es más: la escuela también debe ofrecer posibilidades de acceso a ese universo, sea por medio de clases que orienten en ese sentido, sea por medio de otras actividades estimulantes que despierten la curiosidad por la lectura, sea por la incorporación de un acervo de otros libros que puedan funcionar como escalones

preparatorios para lecturas más complejas. Libros que pueden ser más simples, divertidos, pero que al mismo tiempo garanticen la exploración de ciertas ambigüedades del lenguaje que caracterizan a la literatura, que presenten empleos inusitados del idioma, que traigan ejemplos de recursos lingüísticos creativos y cargados de invención, libros en los que su simplicidad no sea confundida con la facilidad superficial.

En otras palabras, estamos tratando de aquello a lo que Roger Chartier se refiere cuando habla de libros que permiten reapropiaciones de larga duración<sup>1</sup>. Al final, al ser leído, un libro deja de ser únicamente del autor y pasa a ser también propiedad del lector. Es adoptado por quien lo lee, comienza a ser parte del imaginario de otra persona, de su memoria, de su bagaje propio. Al ser publicados (dados al público) y leídos, los libros dejan de pertenecer exclusivamente al autor y son reapropiados por los otros. Alguna cosa, en la naturaleza de algunos libros, como señala Chartier, permite o impide que esa reapropiación sea duradera. Él también recuerda que ésta es una región en la que, por más que se hayan hecho estudios y análisis, permanece en un misterio que apenas una perspectiva socio-histórica consigue explicar. Es imposible definir con exactitud los factores que llevan a una obra a tener uno u otro tipo de características, que permitan o impidan que esa reapropiación sea durable, que la hagan efímera, fugaz y descartable, o que le permitan quedar en la mente del lector por ser un texto abierto a múltiples y variadas reapropiaciones por parte de personas diferentes. Tiene que ver con lo que se acostumbra llamar apertura del texto, inestabilidad del sentido, pluralidad interna del lenguaje. No es posible definirlo con exactitud, como ya lo dije, pero, como lo recuerda Chartier, va también mucho más allá de los mecanismos institucionales de selección que aplican un canon. De cualquier forma esos textos que permiten reapropiaciones múltiples y duraderas son fundamentales. No es necesario que sean lo único que se encuentre en una biblioteca, pero, justamente, constituyen, lo único que no puede faltar en una biblioteca. Si tuviésemos la claridad de percibir que existe esa diferencia, tendríamos medio camino andado en la resolución de nuestras cuestiones.

Simplificando: una biblioteca no debe tener solamente los libros descartables que constituyen el éxito del

---

momento, los más vendidos, los que están de moda, los de digestión inmediata, los clichés del espíritu. Puede también tener eso y, otros tipos de *besterna* sabrosa para que alguien pique de manera distraída mientras acompaña un aperitivo o a la espera de un opiparo almuerzo para el cerebro. Pero tiene que garantizar, fundamentalmente, alimento mental, algo sustancioso, que mantenga una cultura de pie y lista para enfrentar los embates de la vida. En el caso de los lectores pequeños y principiantes, no se trata sólo de libritos para divertir a los niños, de juguetes de papel, sino de literatura infantil y juvenil.

La elección de esas obras debe ser hecha con criterios que tengan en cuenta la calidad y la variedad. Es fundamental que haya diversidad, que los niños y jóvenes puedan tener contacto con ejemplos de escritura muy diferentes, con géneros, autores, colecciones, temas bien variados. No se puede aceptar que la selección sea hecha basada primordialmente en criterios de bajo precio, en sugerencias del vendedor de la editorial más eficiente o con promociones más tentadoras. Eso deja de ser elección y se ubica muy cerca de casos extremadamente equivocados (felizmente cada vez menos frecuentes) en que la escuela solicitaba a las editoriales donaciones de libros para la biblioteca, teniendo sólo respuesta positiva quien se encontraba con el depósito encallado y no tenía escrúpulos en aprovechar esa oportunidad para librarse de él y de paso cuidar su propia imagen, fingiendo hacer un bien. Con procedimientos de esta índole, quien se arriesga a encallar es el futuro lector, condenado a no salir nunca de su lugar. O por medio de la transformación de escogencias en escollos, con peñascos próximos a la superficie del agua, el futuro lector corre el peligro de ir a pique, y de nunca más manifestar el menor interés por la lectura.

Pero cuando se valoriza antes que nada la calidad literaria, surgen otros problemas. ¿Cómo determinar esa calidad? ¿Quién dice que un libro es bueno o no? Esas preguntas son muy delicadas porque traen consigo toda una discusión sobre el canon al que ya aludimos de paso. Es decir, la lista de los grandes libros indispensables, que todo el mundo debería leer. Tradicionalmente ha sido una lista compuesta por nombres de autores blancos, hombres, de países hegemónicos. Noción que viene siendo bastante cuestionada, aún por aquellos que consiguen

escapar de las trampas de lo "políticamente correcto", exageración que cae en el extremo opuesto y acaba siendo la opción preferencial aquello que no sea producido por blanco, hombre o nativo de país hegemónico, sin tener en cuenta su calidad.

Discutir lo que es literatura o qué obras deben componer un canon, o aún, si la función de la escuela no será, precisamente, romper con el canon, en fin, todos esos puntos son cuestiones que no tienen una respuesta única y que suscitan un debate muy rico que debe ser planteado. Ciertamente este foro no va a pretender llegar a conclusiones definitivas sobre esos asuntos, que apasionan y movilizan a una porción de personas de los medios literarios y pedagógicos por todo el mundo. No es lo que estamos proponiendo. Estoy apenas sugiriendo que nos demos cuenta de cuántas cosas interesantes están comprometidas en una decisión de ese tipo. Al seleccionar libros, establecer listas, hacer pedidos para conformar el acervo -bien sea para una escuela o para una biblioteca- es bueno recordar que no hay un mandamiento definitivo e incontestable, y que existen muchos aspectos diferentes que deben ser tomados en consideración.

Continúa siendo fundamental garantizar a todos los ciudadanos el derecho a tener acceso a los libros. Sólo que, paralelamente, cada vez más se percibe que las personas están preocupadas con preguntas que surgen enseguida. ¿Qué libro? ¿Da lo mismo cualquier libro? ¿Hay algunos que tal vez no valgan los árboles que se derriban para fabricar el papel con el que se elaboran? ¿Cómo saberlo? ¿Cómo distinguir unos de otros?

Quien encuentra que no basta leer sólo manuales de instrucciones, obras de autoayuda y libros de recetas, muchas veces queda sorprendido frente al inmenso volumen de lo que se publica hoy en día. La democratización de la enseñanza, aún con la caída de la calidad de la educación abrió compuertas para números de lectores hasta entonces inimaginables. Muchos de ellos percibieron que el libro puede ser una herramienta esencial para su perfeccionamiento profesional. Otros intuyen vagamente que algunos libros pueden ser todavía más que eso, que pueden responder a cuestiones profundas que no llegan a ser formuladas en un recodo difuso de su mente. Pueden intentar beber en la fuente de la literatura que encuentran más a su alcance, la infantil y juvenil.

Basta constatar que las listas de best sellers, que siempre rehusaron incluir campeones de ventas del sector, ahora incluyen a Harry Potter y antologías destinadas a adolescentes. Esa sed literaria, un tanto difusa, más ávida de nuevas perspectivas, corre muchas veces para los llamados libros esotéricos o de autoayuda como quien va a una academia de gimnasia del alma. Hacer un poco de ejercicio es quedar más apto para enfrentar el día a día.

Muchos de esos nuevos consumidores de libros pueden descubrir su vocación de lectores de literatura. En el propio ejercicio de la lectura van adquiriendo aliento y musculatura para vuelos más altos. Digieren audacias del lenguaje de la publicidad, están familiarizados con letras de música, con narrativas de telenovelas. Están a un paso de zambullirse en la poesía, en la novela, en el cuento. Como leen reportajes en la prensa y devoran obras de orientación espiritual, pueden perfectamente leer un ensayo. Pero no siempre ocurre ese encuentro. Muchas veces, en ese momento delicado, el lector es atropellado por el libro que está de moda y se ofrece exhibicionista en los puntos de venta, porque fue escrito por una celebridad, es sensacionalista o forma parte de la cultura del espectáculo. Para muchos especialistas, se trata de un total desperdicio de tiempo y esfuerzo del lector. Una lectura que, en vez de alimentar, es una especie de chicle para el espíritu.

Hay quien defiende que es preciso pasar de lo que sería una "baja literatura" hacia una "alta literatura". Hay quienes sustentan la opinión contraria, alegando que esa visión es elitista y que no tiene sentido considerar esa jerarquía. Existen, además, los que piensan que sí hay algunos capaces de propiciar una experiencia más enriquecedora, pero que no siempre son exactamente aquellos que han sido colocados en los pedestales literarios y considerados imprescindibles, es decir los del llamado canon. Todos concuerdan que es fundamental leer literatura. Pero, finalmente, ¿Qué es literatura?

Mucha gente ha intentado responder a esa pregunta. De Aristóteles a Sartre. En un delicioso libro recién publicado Marisa Lajolo<sup>2</sup> ofrece sus presentimientos sobre el asunto. La autora, profesora universitaria, consigue escapar del lenguaje pedante y de la actitud de superioridad que caracterizan a los medios académicos. Critica el canon tradicional pero evita las trampas de los

"políticamente correcto". Con abundantes ejemplos muestra cómo los entusiasmos literarios cambian con el tiempo pero cómo se mantienen sólidas permanencias. Jugando, va poco a poco demostrando cómo la marca esencial de la literatura está realmente en el uso sorprendente del lenguaje, que se coloca fuera de lo habitual y repetitivo y, para eso, no duda en recorrer los más diversos ejemplos, desde textos medievales, hasta letras de canciones contemporáneas. De texto en texto, con claridad e inteligencia, va desarrollando su raciocinio y defendiendo su punto de vista que puede ser provocador, pero no deja de ser lógico y sensato.

No hay verdades mayores ni absolutas en este campo, subraya Marisa Lajolo. Pero hay algunos elementos que no deben ser desestimados en las distintas respuestas a esa cuestión. Antes que todo, el empleo inusitado del lenguaje. La relación de la obra con su contexto y cómo la práctica literaria confirma o rompe con la teoría. La manera cómo los diversos textos responden unos a otros, en un diálogo ininterrumpido que los teóricos llaman intertextualidad. El modo sutil cómo los autores consiguen mostrar que las cosas tienen nombre, sí, pero los nombres no son las cosas. Las relaciones entre una obra y la experiencia que el escritor tiene de su realidad histórica y social.

Además de tener en cuenta todos esos elementos la ciudadanía literaria necesita también ser proclamada por los canales competentes. No basta con que un texto esté escrito, tiene que ser publicado y leído, avalado por el mundo editorial, por la crítica, por las instituciones especializadas. Ese es justamente uno de los señalamientos incómodos que Marisa Lajolo trae a la escena. Se puede estar en desacuerdo con estas instancias burguesas, blancas, masculinas, alfabetizadas, muchas veces asociadas a los países hegemónicos, pero en última instancia son ellas las que validan lo que es la literatura. Quien no está de acuerdo con esas elecciones tiene que saber defender con las uñas su punto de vista y conocer el lenguaje y la tradición literaria para poder argumentar, como lo hace, con gran brillo, la autora.

Lo que todo parece indicar es que no hay cómo escapar de la observación hecha por Roger Chartier y que cité recientemente. Algunos libros se prestan más que otros a reapropiaciones múltiples y duraderas por parte de los

lectores: muchas más personas diferentes pueden descubrir en ellos cosas distintas en cada relectura. Otros libros no permiten eso. Y la diferencia no depende de lo que las instituciones puedan decretar. Por más que se estudie, admite Chartier, aún no se ha conseguido determinar los hechos que constituyen el misterio del arte. Sólo se percibe el efecto.

Si los autores clásicos eran los autores leídos en clase, en la escuela, y si hoy hay más libros y más alumnos en el sistema de enseñanza, es natural que surjan esas dudas sobre lo que es la literatura y cuáles libros deben ser ofrecidos a los lectores potenciales. Todavía más cuando el inmediatismo dominante tiende a encaminar las lecturas hacia la meta de lo que puede salir en el examen final o puede ser exigido en una prueba de ingreso a la universidad. Aparece un nuevo tipo de cuestión: ¿Qué sentido tiene para un lector de hoy leer a un autor antiguo considerado un maestro de la lengua o de la narrativa? ¿Por qué los organizadores de currículos y de pruebas no escogen luego a los autores más fáciles y que están de moda?

A este raciocinio excluyente, Lajolo contrapone la aguda observación de que la literatura forma una red, que se abre siempre a nuevos textos, dentro de un repertorio en constante expansión. Y recuerda que, hoy en día, con Internet, finalmente está llegando a mucha más gente la noción de cómo moverse con facilidad en ese tipo de ambiente. Entonces ya no es más necesario creer que las lecturas tienen que ser cerradas y de un solo tipo. Condenarse a leer O esto O aquello. Puede ser una cosa Y otra. Y hay que esperar a que ellas dialoguen entre sí.

A los responsables por las selecciones de lecturas escolares se les plantea además una nueva cuestión. Si la humanidad construyó ese fabuloso patrimonio literario en tantos siglos de historia, ¿Será que cada uno de los ciudadanos contemporáneos no tienen derecho a su parcela en esta herencia? Si la escuela no presenta a los estudiantes el legado de la tradición literaria que les pertenece, puede estar negando ese derecho a las nuevas generaciones. En términos prácticos, puede ser que ellas no tengan otras oportunidades de acceso a un tesoro de ese tamaño. Desde ese punto de vista no hay que combatir las lecturas del best seller del momento o del libro descartable, pero claramente no le corresponde a la escuela sugerirlos, pues ellos ya serían descubiertos de cualquier manera, en la medida en que la moda o por indicación de

un amigo. El papel de la educación sería entonces orientar a las nuevas generaciones para que hagan sus propios descubrimientos en los bosques literarios, presentándoles un repertorio variado de buenos textos de épocas diversas. Pero eso supone profesores bien formados, que lean y puedan hacer sus propias elecciones sin recurrir a fórmulas y recetas. Lo cual es otra historia y un desafío permanente en nuestros países.

Además de un libro como el de Marisa Lajolo, creo que también es indispensable *Por qué leer los clásicos*, de Italo Calvino. Y si alguien quisiera, enseguida, tener una visión un poco más amplia del canon, puede buscar un libro, llamado justamente *El canon occidental*, del crítico Harold Bloom (autor también de *Cómo leer y por qué*), u otro del periodista David Denby, titulado *Grandes Libros*.

Cuando la selección de libros se destina a una biblioteca no escolar, hay más libertad, menos compromiso con la educación y con la urgencia de trazar un camino que necesariamente lleve a otras lecturas más calificadas. De cualquier forma vale insistir en la variedad, en la diversidad de caminos y oportunidades de lecturas. Evidentemente, no es papel de la escuela mandar a leer un libro sin mayor calidad pero del que todos los medios están hablando; el tiempo escolar es limitado, sólo se presenta a los alumnos un número reducido de obras en cada año lectivo, sería un absurdo desperdiciar un puesto en una lista de lecturas con algo que el estudiante descubriría de cualquier modo y que no enriquece mucho su formación. Recomendar ese tipo de obra no deja de ser una especie de demagogia pedagógica para ponerse a tono con los alumnos, una actitud superficial y liviana por parte del profesor. En una biblioteca general es diferente. Ella debe tener esos libros de los que todos hablan, al lado de otros de los que pocos hablan (o nadie comenta pero que son interesantes). Por una lado, es más difícil escoger, hay menos límites. Por otro, existe el riesgo de la dispersión.

Los libros del momento no necesitan ser recordados, ya están en las listas de los más vendidos, en las vitrinas de las librerías, en los suplementos especializados, en los destacados de los catálogos de las editoriales. Para los otros además de las listas ya citadas y que dan indicaciones muy útiles para un acervo mínimo, vale confiar en el estudio atento de catálogos de editoriales, en la memoria de quien escoge, en la consulta a otros lectores.

---

Con esto, de cierta manera cerramos el círculo y regresamos al inicio de esta conversación. Es decir, no basta discutir criterios, seleccionar listas y adquirir libros que construirán un acervo. La instancia institucional acaba por no atender a las necesidades y por no cumplir su papel si también no se da atención a la formación de aquel profesional que va a actuar como individuo detonador del encuentro con la lectura, aquél que irá a encender la llama de la pasión por los libros. Tan necesario como tener libros buenos y variados al alcance de una comunidad, es que ese acervo no esté acompañado sólo por un funcionario público capaz de organizar estantes y controlar fichas o por un profesor en condiciones únicamente de cumplir con un currículo, administrar pruebas, corregirlas y enviar las notas a la secretaría. Para estimular el gusto por la lectura en un niño o en un joven o en un adulto, que no tienen ninguna intimidad con los libros, es necesario el contacto con adultos que leen. Una vez más, repito: nada aproxima tanto a un libro como otra persona que lee. Aquel individuo capaz de propiciar el encuentro transformador del que hablaba hace poco. Yo acostumbro decir que lo que hace leer es el ejemplo sumado a la curiosidad de un lector en potencia. Quien gusta de la lectura, aun aquel que no esté muy actualizado con las últimas novedades editoriales, tiene siempre buenas sugerencias para una selección de títulos, aun cuando no sea capaz de explicar muy claramente sus criterios. Quien no gusta de leer no tiene nada que hacer

escogiendo libros para engañar a otros. Antes debe tratar de descubrir cuáles libros pueden ser capaces de producirle placer. O entonces que cambie de función y vaya a hacerse cargo de otro tipo de selección.

Cuando el dinero es poco, es fundamental que se tenga mucha claridad en el establecimiento de prioridades para evitar desperdicio de recursos escasos y preciosos. En este sentido la selección de acervos básicos para lectura popular o infanto-juvenil en países como los nuestros se transforma en una cuestión delicada que no puede ser descartada con superficialidad. Para muchas personas será el único chance de descubrir el papel potencial que los libros pueden desempeñar en sus vidas. En esos acervos puede estar la gran clave del futuro de gran parte de la población. Esas personas necesitan tener delante una buena variedad de caminos interesantes y tentadores, para que, atraídas por rumbos diferentes, descubran su propio camino. Pero, necesitan también tener garantía de que cada uno de esos caminos lleva realmente a un lugar y no constituye sólo un trayecto circular, que al final del recorrido lleva al mismo punto de partida, sin permitir el crecimiento. En su mayor parte los libros leídos necesitan tener condiciones que permitan pasar a formar parte de sus vidas, ser suyos. Necesitan poder ser reapropiados de forma duradera, como lo definió Chartier. Permanecer con el lector para siempre. Gracias.

NOTAS:

- <sup>1</sup> Roger Chartier, *Cultura Escrita, literatura e historia*, Fondo de Cultura Económica, México, 1999.
- <sup>2</sup> Marisa Lajolo, *Literatura: leitores e leitores*, Editora Moderna, São Paulo, 2001.

---

---

## LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA EN LA ESCUELA: UNA SEÑORA EN VÍA DE EXTINCIÓN

Beatriz Helena Robledo

COLOMBIA

Hagamos por un momento un "ejercicio de fantástica", uno de aquellos propuesto por el maestro de lectores Gianni Rodari, quien sigue tan vigente como nunca: un binomio fantástico: Literatura y Escuela. Pero me dirán, ¿qué tiene de fantástica esa relación? Si la literatura se enseña en la escuela. Es más, es una de las materias del pènsun escolar y se estudia desde el jardín hasta undécimo grado. Sí, es cierto, pero precisamente mi propuesta es que volvamos a pensar en esa relación que nos resulta tan obvia, y la pensemos desde una situación de extrañamiento. Mirémosla por un momento desde la ventana y no desde la puerta del frente.

Mirada desde la entrada principal, sobran los argumentos oficiales para justificar la presencia de la literatura en la escuela. Podemos verla como una señora muy importante y muy culta que habla de las características de los personajes, que se regodea en los análisis, en las síntesis y las interpretaciones. Que se derrama en prosa exponiendo el contexto histórico en que se dio una obra, que sabe muchísimo de corrientes literarias, movimientos y estilos.

Una señora que a veces se levanta con los sentimientos de culpa un poco alborotados y antes de vestirse se pone un toque de "moralina", perfume muy de moda hoy en día, y se presenta con las mejores intenciones de dejar un mensaje que los niños y jóvenes deben aprender y asegurarse de convertirlo en un alimento con alto contenido "valórico".

Esa señora además, va ganando prestigio a medida que enseña en los grados superiores, y se vuelve cada vez más seria y ambiciosa y decide someter a los jóvenes al estudio de toda la literatura universal. La vemos pavo-

neándose por Grecia y Roma, enseñando *La Iliada* como si pudiera decir cosas más importantes que el mismo Homero, o muy circunspecta discutiendo sobre el Siglo de Oro español, haciendo largas disquisiciones sobre el barroco de Góngora.

Mientras los niños y jóvenes la miran asustados unos, angustiados los otros, aburridos los de más allá, porque ella les habla de cosas que no entienden, que no les ven sentido alguno o para las que no están preparados.

Pero a veces es un poco perversa y decide utilizar un fragmento del *Cantar de Rolando* para buscar unos cuantos verbos en gerundio o en participio pasado, porque está convencida de la importancia que tiene la gramática para el correcto desempeño del lenguaje.

Y esa misma señora tan ilustre se siente muy cómoda en la escuela, en ningún momento ha pensado que está en el lugar equivocado, porque desde que la institución educativa le abrió las puertas, ella firmó un pacto de sometimiento que no está dispuesta a romper, pues perdería su prestigio y sobre todo su poder. Está perfectamente de acuerdo con las normas, las reglas, los planeadores, las calificaciones, los análisis prefabricados, los cuestionarios y los exámenes, porque eso es lo que le permite a ella homogenizar y asegurarse que todos sus alumnos respondan a lo que ella quiere y necesita, quizás sólo sea para satisfacer su ego.

Continuemos con nuestro ejercicio de fantástica y cerremos la puerta principal de la escuela a nuestra ilustre dama y como en un programa de cámara indiscreta observémosla por fuera del contexto escolar. ¿Y saben qué pasa? ¿Qué es lo mejor de toda esta historia? Que la

elegante señora de las letras, despojada de todas sus rigideces y poderes comienza a florecer en los lugares más inesperados y menos convencionales: la vemos en los cafés discutiendo acaloradamente sobre un escritor o sobre un poeta; nos la encontramos en las tertulias conversando sobre el último libro del escritor en boga; o en las bibliotecas infantiles leyendo cuentos a los niños en mágicas horas de encuentro con la palabra, e incluso la vemos por debajo del pupitre convertida en un furtivo poema de amor.

Y aquí dejemos por un momento nuestra historia y volvamos al binomio. La literatura es una producción cultural y su hábitat natural son los espacios culturales. Su función no es pedagógica y mucho menos didáctica. La literatura no se escribe para enseñar algo, ni para dejar mensajes moralistas. Tampoco se ha escrito para ser estudiada. La literatura es un producto cultural, y como dice Ana María Machado en su texto *El oficio de escribir para niños*, "La producción cultural es rebelde, individualizadora, desde abajo hacia arriba, desde adentro hacia fuera, con el objetivo de expresar las diferencias individuales en relación con la naturaleza y lo social, rompedora de sistemas, contestadora y desafiadora del poder, fundadora del porvenir (Machado, 1998).

¿Cómo entonces puede sobrevivir en un ambiente donde no se le permite ser, donde no puede expresarse en toda su dimensión polisémica y simbólica, en todo su potencial de sentidos y significaciones? Quizás podamos empezar a resolver y a conjugar nuestro binomio fantástico. Porque el problema no es que la literatura esté en la escuela, sino de qué manera está y para qué. ¿Qué se hace con ella? ¿Cuál es su papel allí?

Y aquí nuestra ilustre dama vuelve a aparecer. Esta señora al entrar a la escuela perdió su dimensión cultural. Se le olvidó de donde venía, ¿para qué fue escrita y creada? Se puso los ropajes de la didáctica y de la enseñanza y se convirtió en un objeto de estudio. Lo más triste es que se despojó de toda su dimensión artística y humana y de su capacidad de transformación de los niños y jóvenes lectores.

Este proceso de desnaturalización de la literatura en la escuela puede responder, en parte, al menos en Colombia, a una confusión teórica y a un desfase de

propósitos entre la preparación de los docentes y su desempeño laboral. Veamos esto con más detalle. La mayoría de los profesores de literatura de niños y jóvenes han sido formados en escuelas de letras, no como lectores literarios, sino como conocedores de la historia, la crítica y la teoría. La literatura es para ellos un objeto de estudio, y de esta misma manera es trasladada a la escuela, para que sea así mismo objeto de estudio de los alumnos.

Surge la pregunta: ¿cómo vamos a formar estudiantes de literatura antes de formar lectores? Pero además, dentro de esta formación predominan sobre todo los enfoques estructuralistas, llevados muchas veces a un reduccionismo asombroso, que luego, para desgracia de los niños, se convierten en métodos de análisis literario.

Y no estoy exagerando. No hace mucho tuve la oportunidad de revisar unas monografías de grado de estudiantes que estaban haciendo una especialización en la didáctica de la literatura. ¿Y qué me encuentro? Sencillamente una aberración. Su trabajos de grado consistían en la aplicación en las escuelas con niños de 5º grado de primaria de las estructuras semánticas de Greimas: los pobres niños debían buscar en los textos literarios a los seis actantes de sujeto, objeto, remitente, receptor, ayudante y oponente. Y además los calificaban por esto. ¿Qué deseo de leer puede quedar después de una tortura semejante, y sobre todo cuando apenas se tienen 10 u 11 años?

Otro ejemplo: un grupo de profesoras de un colegio, que tomaban conmigo un curso de literatura infantil contemporánea, no sabían qué hacer con los cuentos y novelas que acababan de descubrir y que intuían que podían ser leídas y disfrutadas por sus alumnos, pues en su colegio la directora del área de español (pariente de nuestra ilustre dama) les exigía aplicar un método, que según la señora era de cosecha propia, y que no era más que una burda aplicación de las funciones de Propp.

Y esto sucede en los niveles de especialización. En la mayoría de las instituciones educativas del país donde los maestros han sido formados en las Escuelas Normales o a través de los programas de educación a distancia, sigue vigente el escueto modelo de argumento, personaje principal, personajes secundarios, tiempo, espa-

---

cio y lo que el autor quiso decir, modelos que ya son el colmo del reduccionismo y que para fortuna o desgracia de los niños –ya no se sabe qué pensar– venden como embutidos de letras en el mercado.

Es evidente no sólo la pobreza de esta situación, sino la confusión de roles frente a la utilización de la teoría. Las herramientas que aportan la crítica y la teoría literaria le son útiles al crítico y al investigador como instrumentos que apoyan el estudio o el análisis de determinada producción literaria; pero no sirven utilizadas de esa misma manera para “enseñar” literatura a los niños y jóvenes.

Si hemos de utilizar la teoría para acercarnos a los lectores a ese prometedor universo de la literatura, que nos sirva más bien para nuestra reflexión, para entender por ejemplo, por qué es necesario ofrecer a la infancia una amplia y variada selección de libros de calidad, o por qué es importante tener en cuenta la experiencia previa del niño cuando lee, o cómo ellos van configurando su sentido del mundo a través de las posibilidades simbólicas del lenguaje creativo.

Y aquí nuestra señora de las letras está desactualizada. Sus métodos desconocen al lector, lo ignoran por completo, y le otorgan toda la supremacía al texto. Para ella el texto es el único portador del sentido y de la manera más literal y pobre posible. En las últimas décadas, en los estudios literarios se dio un desplazamiento teórico importante, en la medida en que se pasó del estudio de las obras en sí a considerar todo el circuito comunicativo de la literatura. La teoría literaria evolucionó desde los estudios estructuralistas, centrados en el análisis de la obra, pasando por los estudios sociológicos, hasta llegar a la teoría de la recepción y a la pragmática literaria que incluyen tanto al lector, como al contexto social y uso de la literatura.

Para esto sí nos puede servir la teoría: nos abre la posibilidad de que la literatura pueda sobrevivir en la escuela, pero ya no como texto congelado para ser diseccionado, sino que nos está señalando un camino para hacer real esa posibilidad: tener en cuenta a los lectores, sus necesidades, sus gustos, sus intereses, sus sueños, sus realidades; como tener en cuenta el contexto social de la escuela y todos los posibles acercamientos y usos sociales y

culturales que tienen la lectura y la escritura; y finalmente tener en cuenta los libros. La literatura en toda su diversidad.

Las teorías de las diferentes áreas de la investigación humana ya reivindicaron desde hace tiempo al lector: la psicología cognitiva, la psicolingüística, el psicoanálisis, la antropología, la sociología, la teoría de la comunicación, la misma teoría literaria, todas, aunque desde su especificidad, coinciden en otorgarle al lector un papel fundamental en el proceso de la lectura.

Asistimos a un cambio de paradigma, pero también a un desplazamiento de foco: de la supremacía del texto al lector. Y en una relación de mayor equidad, lectores y textos se ponen frente a frente, cada uno lleno de sentido y significaciones, de información y experiencia y entran en un diálogo de sujeto a sujeto. El lector con todo su bagaje, sus esquemas previos, su conocimiento, su visión de mundo, su experiencia, su historia personal y el texto, sujeto de lenguaje, lleno de posibilidades de sentido, texto que calla y oculta, que sugiere y expresa, que narra, explica, o enumera.

La estética de la recepción hace dos aportes muy importantes que nos interesan en nuestra reflexión: uno, es que en ese acto de reivindicar al lector analiza su reacción estética cuando lee y, otro, devolver la mirada de los estudios literarios al circuito social y cultural de donde había sido alejada por los modelos formalistas y estructuralistas.

El efecto estético no está dado sólo por el texto, sino por la postura que adopte el lector frente al texto. Para Jauss, en el acto estético, el sujeto, (en nuestro caso el lector) disfruta siempre de algo más que de sí mismo. Se siente apropiándose del sentido del mundo, que puede descubrirle aspectos suyos y de la experiencia ajena. La experiencia estética nos aporta la capacidad de ser otros, de distanciarnos de nosotros mismos y ponernos en lugar del otro, o suponer que en determinado momento somos otro.

Para los niños y jóvenes en situaciones de mayor libertad y menos condicionadas por exigencias impuestas desde afuera, la literatura tiene un sentido muy diferente del que nosotros, adultos respetables, parientes

también de nuestra ilustre dama, queremos atribuirle. Cuando un niño lee un cuento, un poema, una novela que lo atrapa, no solamente se emociona, goza, sufre, se entusiasma, sino que se olvida por un momento de todo los demás. Lo que pasa allí adentro pertenece a otro tiempo y otro espacio distintos de él mismo y del mundo exterior. Es el mismo territorio del juego, en el que el niño se siente libre, cómodo, seguro, protegido. Es un territorio de libertad, pero que no lo deja en el vacío, porque cada historia es un mundo, un espacio habitable. Allí hay personajes con nombres propios, hay conflictos, luchas, miedos; aventuras y desventuras. Cada texto ofrece una experiencia de vida, una experiencia profundamente humana que le permite al niño no sólo divertirse sino también reconocerse, relacionarse con otros seres imaginarios, sentirse parte de un mundo que es ancho, diverso, oscuro a veces, doloroso otras, pero que tiene siempre múltiples posibilidades de ser.

En una experiencia de lectura literaria realizada en un contexto totalmente ajeno a la escuela, en un hogar de protección, un grupo de niñas y jóvenes escucharon leer en voz alta antes de dormir, la novela de María Gripe, *La hija del Espantapájaros*. Durante varias noches la historia de Loella, una niña huérfana, arrullaba los sueños de estas adolescentes que también habían perdido a sus padres. Escuchemos su testimonio:

“En los días que leían los cuentos yo no estaba, pero sí leí uno que se llama *La hija del espantapájaros*, y me gustó muchísimo porque de una u otra razón se ha identificado con algunos de nosotros, porque como la hija del espantapájaros permanecemos solos sin ninguna compañía. Pero así y todo podemos salir adelante y demostrarle a la gente que sí podemos. Que a pesar de lo que la mucha gente piensa de nosotros somos personas que valemos la pena y sabemos luchar por lo que queremos.” Angélica María Peña.

“Me gustó más el libro que titula *La hija del espantapájaros*, porque tenemos muchas experiencias las cuales nos ayudan de mucho. Es una historia muy similar a nosotras las adolescentes y niños que vivimos en hogares o también para todos aquellos que viven fuera de sus casas. La lectura es algo muy importante para reflexionar, para aprender, etc. También es muy lindo saber leer porque tenemos la oportunidad de leer todo aquello que nos gusta,

nos interesa. También me gusta la lectura de amores, poemas, el amor, todo mundo siente y algunos despertamos esos lindos y tiernos sentimientos de amar al resto de gente. Andrea Muñoz.” (Robledo, 2000)

En la literatura hay siempre una verdad psicológica que se evidencia en cada testimonio, en cada palabra expresada por los niños y niñas a lo largo de esta experiencia. La literatura les ha permitido crear vínculos afectivos que aunque son presentados de manera simbólica a través del lenguaje artístico, son vividos por ellos como reales. Es una realidad que comienza por ser paralela a la realidad-real de su mundo cotidiano, pero que de tanto experimentarse, de tanto sentirse, de compartirla con los compañeros en las sesiones de lectura de viva voz, van creando en su interior un sedimento de verdad interior, de certeza afectiva, un ancla mucho más profunda y prometedora, que el ancla rota del seno del hogar de donde provienen.

La literatura concebida como un mundo habitable, puede ir reconstruyendo sutilmente parte de ese tejido, puede ayudar a irle dando sentido a la vida, a ir reconstruyendo el espejo hecho añicos hasta lograr en algún momento poderse mirar en él y a pesar de los remiendos y los quiebres, poderse reconocer. Experiencias como ésta o como muchas otras en las que permitimos a los niños y jóvenes vivir la literatura, acceder a una experiencia emocional y a una reflexión sobre sí mismos, nos están mostrando caminos mucho más sencillos y libres que los que están teniendo dentro de la escuela.

Cuando les permitimos a los niños leer para sí mismos, cuando abrimos espacios para la lectura compartida, para la lectura de viva voz, o la lectura silenciosa y personal, les estamos asegurando un espacio que realmente les pertenezca a ellos, donde puedan entrar y salir, con la misma libertad con la que ellos paran el juego, lo dejan allí esperando mientras toman la merienda. Y regresan, abren la puerta del imaginario y se ponen a jugar. Y como en el verso de Rilke:

*De manera que arrebatados durante un rato  
juguemos a la vida sin pensar en el aplauso*

Permitámosle a los niños esa posibilidad de jugar a la vida sin pensar en el aplauso, sin pensar en la perma-

nente necesidad de aprobación del adulto, no les pongamos más obstáculos con los análisis, las interpretaciones, los resúmenes, las torpes aplicaciones de métodos y teorías.

Vamos a ser benevolentes con nuestra ilustre dama. No hay que sacarla de la escuela, ni mucho menos, eso sería atentar contra el derecho que tienen los niños, niñas y jóvenes no sólo a leer, sino a desarrollar su universo imaginario y cultural, ese que les pertenece y que no es el de los adultos.

Pero sí hay que sacarla urgentemente del currículo, de los programas llamados de enseñanza de la literatura. Allí estamos poniendo una vacuna muy fuerte contra la formación de lectores. Hay que abrirle todas las puertas: poner a circular a los libros y a los lectores por toda la escuela: la biblioteca de literatura infantil y juvenil, con cuentos, novelas, poemas, obras de teatro, libros informativos y no sólo con textos escolares; los clubes de lectores, las tertulias literarias, los talleres de escritura, la lectura de poemas y novelas por entregas, los foros, las discusiones a partir de la obra de un escritor, o de un libro en particular, las horas del cuento, las canastas viajeras, los boletines de libros recomendados hechos por los mismos niños, las revistas... Es necesario conjugar una cultura literaria en toda su dimensión, para que los niños puedan crecer como lectores, y en nuestro caso como lectores literarios.

¿Qué se ponen a hacer entonces los profesores de literatura? Se preguntarán ustedes. Lo que ya muchos por fortuna están haciendo: leyendo, leyendo ellos, leyendo con los niños y desde los niños, formándose como lectores de literatura, despojándose como la señora de todos sus atributos externos, de todos sus métodos, ejercicios y aplicaciones, para hacer a la par, junto con los niños, el camino del lector. Ya muchos escritores lo han dicho y valdría la pena hacerles más caso, al fin y al cabo ellos sí han logrado ejercer su legítimo derecho a la escritura y a la lectura con todo su potencial creativo. Escuchémoslos por un momento. García Márquez dice:

"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 inolvida-

bles es la maestra que me enseñó a leer a los cinco años. Era una muchacha bella y sabía 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 clases los primeros poemas que me pudrieron el seso para siempre. Recuerdo con la misma gratitud al profesor de literatura del bachillerato, don Carlos Julio Calderón, un hombre modesto y prudente que nos llevaba por el laberinto de los buenos libros sin interpretaciones noveleras. Este método nos permitía a los 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."

Y como en un diálogo entre ellos, escuchemos a Borges cuando dice: "...siempre le he dicho a mis estudiantes que tengan poca bibliografía, que no lean críticas, que lean directamente los libros; entenderán poco quizás, pero siempre gozarán y estarán oyendo la voz de alguien... Lo más importante de un libro es la voz del autor". O a Pedro Salinas: "...y no hay más tratamiento serio y radical que la restauración del aprendizaje del bien leer en la escuela, el cual se logra, no por complicadas y misteriosas reglas técnicas, sino poniendo al escolar en contacto con los mejores profesores de lectura: los buenos libros. El maestro, en esto de la lectura, ha de ser fiel y convencido mediador entre el estudiante y el texto. Porque todo escrito lleva su secreto consigo, dentro de él, no afuera como algunos creen." (Salinas, 1995)

O para no ir muy lejos, oigamos a Pennac cuando nos cuenta sobre George Perros, el poeta, y cómo era su clase de literatura:

"Sí, era la vida. Una media tonelada de libros viejos, pipas, tabaco, un ejemplar de France-Soir o de L'Equipe, llaves, libretas, facturas, una bujía de su moto. De ese farrago sacaba un libro, nos miraba, soltaba una risa que nos abría el apetito, y empezaba a leer. Caminaba mientras leía con una mano en el bolsillo, y la otra, la que sostenía el libro, un poco extendida, como si leyéndolo nos la ofreciera. Todas sus lecturas eran regalos. No nos pedía nada a cambio cuando la atención de uno o una de nosotros flaqueaba, dejaba de leer por un segundo, miraba

al soñador y silbaba quedo. No era una amonestación, era un alegre llamamiento a la conciencia. Nunca nos perdía de vista. Hasta en lo más profundo de su lectura nos miraba por encima de las líneas. Tenía una voz sonora y luminosa, un poco enfurtida, que llenaba por completo el ámbito de la clase, como si hubiera llenado un anfiteatro, un teatro, el campo de Marte, sin pronunciar nunca una palabra atropelladamente. Tomaba por instinto la medida del espacio y de nuestros cerebros. Era la caja de resonancia natural de todos los libros, la encarnación del texto, el libro hecho hombre. A través de su voz descubríamos de pronto, que todo eso había sido escrito para nosotros. Este descubrimiento venía a ocurrir después de una interminable escolaridad en la que la enseñanza de la literatura nos había mantenido a distancia respetuosa de los libros. ¿Qué hacía entonces él más que los otros profesores? Nada más. En ciertos aspectos, incluso mucho menos. Era sólo que no nos entregaba la literatura con cuentagotas analíticas, nos

las servía en generosas copas desbordantes." (Pennac, 1996)

Y porque estamos de lado de los niños y de los lectores, considero urgente que revisemos, desde todas las instancias posibles, qué estamos haciendo con la literatura en la escuela. Creo que es necesario revisar muchas cosas. Quedémonos más tiempo en la ventana y sigamos conjugando nuestro binomio fantástico, allá en las escuelas mismas, en los departamentos de literatura, en las bibliotecas, en las secretarías y en los ministerios, en las facultades de letras.

Despojemos de una vez por todas a nuestra ilustre dama de todo su poderío, que lo único que está haciendo es espantar a los niños de los libros, arrimémosle una silla mecedora en el patio de la escuela bajo el árbol más frondoso, y entreguémosle un libro, para que empiece a leer en voz alta: *Érase que se era, en aquellos tiempos remotos...*

#### NOTAS:

Machado, Ana Maria. Tomado de Revista *Hojas de Lectura*. No. 31. Bogotá 1994.

Robledo, Beatriz Helena, *Guía del animador de Lectura*. Bogotá: Unicef, Fundación Restrepo Barco, 2000.

García Márquez, Gabriel, "La poesía al alcance de los niños" Tomado de: *Antología de Lectura Amenas*, recopilación de Darío Jaramillo. Bogotá: Carlos Valencia Editores.

Salinas, Pedro. *El defensor*. Bogotá: Editorial Norma, 1995

Pennac, Daniel. *Como una novela*. Bogotá: Editorial Norma, 1996.

---

## LA LECTURA: ¿EN FAVOR DE QUÉ? ¿A FAVOR DE QUIÉN? ¿CONTRA QUIÉN?

Claudia López

ARGENTINA

Desde hace varios años, la lectura se ha convertido en un "problema" no solo en los círculos académicos y pedagógicos de nuestros países sino también en los del llamado "primer mundo". Se repite hasta el cansancio que "los niños y los jóvenes no leen". Esta alarma tiene una justificación histórica ya que se podría decir que la práctica de la lectura es el pilar sobre el que se ha construido la cultura letrada de los países centrales y periféricos. Cuando se habla, entonces, de "el problema de la lectura" se señala primero una ausencia o por lo menos cierta "decadencia" de esta práctica y segundo, se la circunscribe en general a los niños y los jóvenes porque representan, justamente, el futuro de cualquier forma de civilización.

Tratar de pensar en estos momentos en la lectura requiere, quizás, un esfuerzo tan grande como aquel que constituyó la cultura tal cual la hemos recibido y valorado. Este esfuerzo nos compete principalmente a nosotros porque somos adultos profesionales de la lectura y profesionales de su transmisión y valoración. Estamos, entonces, en la posición menos cómoda de esta crisis. Los teóricos y críticos que, desde la pedagogía, la teoría literaria, la lingüística, los estudios culturales, la filosofía del lenguaje y la semiología se ocupan del tema pueden ayudarnos, y de hecho lo hacen, pero debemos tomar una distancia saludable con respecto a ellos tanto como lo hacemos con respecto a los estudiantes. La lectura se desarrolla en un campo social y político definido por acciones específicas dentro de las cuales el lugar de la docencia tiene la particularidad de "enfrentarnos" diariamente a su "futuro": Esto es, a las complejas respuestas que nuestros interlocutores niños y jóvenes dan a los textos escritos y al valor y las funciones que el mundo de hoy le asigna a esta práctica.

Hablaré de la lectura a partir de mi experiencia con maestros, profesores de lengua y literatura y alumnos de escuelas públicas de distintas zonas de mi país. Experiencia que me ha permitido seleccionar y resignificar mis propias lecturas sobre el tema. Espero que sepan disculpar los saltos de los enunciados teóricos del relato, la mezcla de voces, las preguntas abiertas y las precarias certezas propias de un discurso que intentará construir al mismo tiempo una posición personal y una imagen plural.

Tomaré algunos enunciados como ejes. Frases u oraciones que creo que pueden ir orientando debates posteriores que representan, para mí, nudos centrales en la problemática que nos convoca. Citas que resuenan en mi cabeza y que provienen de ámbitos particularísimos y contrastantes.

### PARTE 1

#### "Desde que trabajo en la biblioteca no leo"

La cita proviene de una bibliotecaria de una escuela primaria, de una escuela de la localidad de Saenz Peña de la provincia del Chaco. Chaco es una provincia del noreste argentino, sumamente empobrecida y con uno de los índices más altos de analfabetismo y semianalfabetismo del país. Cuenta con importantes asentamientos de poblaciones aborígenes: los wichis, los tobas y los mocivi donde trabajan docentes no aborígenes que tuve la suerte de conocer a raíz de mi participación en un programa del Ministerio de Educación de la Nación centrado en la lectura.

Llegué al Chaco como tallerista para investigar cómo y qué se leía allí. Mi trabajo estaba centrado en maestros y

bibliotecarios pero incluía talleres de lectura con chicos de nivel primario en donde los adultos actuaban como observadores. El proyecto hablaba de "promoción de la lectura" de manera que suponía cierto estado de "estancamiento", cierta "pasividad" o "cancelación". Casi como una metodología de acercamiento, cada vez que tuve que trabajar sobre la lectura con adultos vinculados a chicos y jóvenes mi preocupación se centró en abrir un espacio para la lectura de adultos y ver cómo leen ellos. En ese marco es donde aparece la paradoja: "desde que trabajo en la biblioteca no leo". Esta confesión se vincula a otras: "no puedo leer porque tengo que preparar mis clases", "estoy esperando las vacaciones para leer", "en la biblioteca tengo separados los libros para trabajar de los libros que quiero leer", etc.

Me interesa aquí desplegar algunas hipótesis sobre estos enunciados, dado que indican que algo atenta contra la propia lectura de los que estamos embarcados en su "defensa". Me interesa, entonces, desplazar "el problema de la lectura" de los niños a los adultos. En todos los casos "no leer" señala una falta y una nostalgia ligadas a una temporalidad que parece imposible de restaurar. No hay tiempo, no tengo tiempo, son las justificaciones más comunes.

¿Qué importancia tiene leer para cada uno de nosotros? ¿por qué la bibliotecaria de esta historia siente culpa o se ruboriza "por no leer"? ¿de dónde proviene este mandato de "promover", "incentivar", "desarrollar", "motivar" la lectura que insiste en planificaciones, en Ferias del Libro, en reuniones con padres o colegas, en campañas oficiales de los ministerios de educación? Permítaseme una parodia. Como en una secuencia de historieta la sociedad golpea las puertas de la escuela clamando por la lectura, panacea de los males del mundo bárbaro, maestros y profesores asumimos la bandera y embestimos de diferentes maneras la espada del libro contra diminutos demonios conectados a televisores, computadoras, walkman o resguardados por la más feroz de las indiferencias. Con un dedo amenazante podemos hablar largamente sobre las virtudes de este hábito, podemos buscar libros con muchas imágenes (cada vez con más colores y menos letras), podemos inventar decenas de consignas para que la operación se vuelva agradable, fácil, accesible, casi sin esfuerzo (excepto el nuestro). Cualquiera de estos agotadores emprendimientos no evitan,

creo, el "problema", sino que lo ponen de manifiesto y lo acentúan. Las campañas a favor de la lectura indican cambios culturales profundos ligados a un enfrentamiento entre representaciones clásicas de la lectura y realidades donde estas imágenes resultan hoy aparentemente imposibles.

George Steiner nos puede ayudar a comprender este fenómeno. En el caso de los docentes, grupo en el que me incluyo, sospecho que soportamos una especie de nostalgia por la "lectura clásica": lectura que implica un contexto de intimidad, de ocio y de aislamiento. Lectura que, dice Steiner, "la sociedad industrial y urbana convirtió decididamente en un lujo". Nuestra bibliotecaria, sin embargo, lee. Lee fichas, títulos, índices, trabajos de los chicos que a su vez buscan respuestas en los libros que solo ella ubica, lee fragmentos para encontrar claves y, además, clandestinamente, lee una novela.

Los que estamos aquí reunidos hemos sido formados en un hábito que se vincula a aquella lectura clásica y en la valoración positiva de sus dos objetos emblemáticos: el libro y la biblioteca. El mundo que los hacia posibles tenía sus propios sistemas de exclusión: la lectura "clásica", dice Steiner, implicaba "comunidades cerradas", "limitadas por referencias culturales específicas". Comunidades cuyos patrones, fuertemente ligados a la letra escrita y al silencio, poco tienen que ver, con nuestros wichis, tobas o mocovis ni con la agitación de nuestros ruidosos días signados, en gran parte, por una comunicación globalizada, homogenizada y sobreabundante.

Contra aquella exclusión, la escuela pública desarrolló un trabajo importantísimo iniciando un proceso de alfabetización masiva que podía pensarse abierto a un futuro interminable. Los distintos niveles educativos se estructuraron alrededor de lecturas, progresivamente más complejas y específicas, lecturas que permitieron el diálogo con una tradición científica y humanística que, a su vez, se creía que podía "inventar" un futuro pacífico y pluralista. Hoy estamos bien lejos de estos ideales. Pero nosotros, que trabajamos históricamente por un largo plazo, sabemos que la caída de aquellos ideales no se sitúa un 11 de septiembre ni se cifra en un nombre propio y que quizás lo que dé otro sentido a la palabra "lectura" sea empezar a pensar seriamente en aquellos ideales de pacifismo y de pluralismo.

---

Sabemos, por ejemplo, que para el famoso "proyecto Manhattan" que tuvo a su cargo la fabricación de la bomba atómica se convocó a distinguidos cinéticos, esto es, "reconocidos lectores" y que sus efectos recayeron en miles de inocentes que nunca llegaron a la escuela. Cualquiera forma de conocimiento, esto es, de relación con el pasado (su crítica, su reformulación, su actualización y proyección) implica la lectura pero también sabemos que, justamente por esta posibilidad, la lectura es una práctica "vigilada". Todas las formas totalitarias de gobierno se han encargado de quemar o censurar libros, de canonizar "libros sagrados" y de regular esta práctica en pos del sostenimiento de su "status quo".

La educación masiva, dice Steiner, ha socavado la idea tradicional de "ser culto", ha permitido que millones de personas accedan al libro. En este sentido, la escuela ha democratizado la lectura. Si bien no es tema de este encuentro la relación entre Estado y escuela, convendría señalar que la "devaluación" de la lectura viene acompañada, por lo menos en mi país, por una devaluación del trabajo docente, medida no solo en cifras de sueldos, infraestructura y presupuesto, sino también en el debilitamiento de aquella fuerza democratizadora. En el estado actual, creo que es interesante dar un giro esperanzado a esta "crisis de la lectura", ya que quizás estemos preparados para reflexionar sobre aquellos valores ligados al libro que durante tantos años sostuvimos.

Me pregunto junto con ustedes por qué y, sobre todo, me pregunto qué pasó en la escuela o de qué manera la escuela, teniendo como uno de sus pilares básicos la lectura, participó o participa de esta suerte de "fracaso", término que conviene entrecomillar. Me pregunto qué lectura añora nuestra bibliotecaria.

## PARTE II

"Para que la lectura se resuelva en formación es necesario que haya una relación íntima entre el texto y la subjetividad. Y esa relación podría pensarse como experiencia, aunque entiendo experiencia de un modo particular. La experiencia sería lo que nos pasa. No lo que pasa, sino lo que nos pasa. Nosotros vivimos en un mundo en que pasan muchas cosas... Nuestra propia vida está llena de acontecimiento. Pero, al mismo tiempo, casi nada nos pasa. Los sucesos de actualidad, convertidos

en noticias fragmentarias y aceleradamente caducas, no nos afectan en lo propio..."

Las palabras pertenecen a Jorge Larrosa, un amigo español dedicado a la filosofía de la educación. Su libro, titulado *La experiencia de la lectura*, se inicia con una entrevista de la cual he sacado esta cita. Creo que nos puede orientar porque puede darnos algunas claves para comprender aquella añoranza de lectura. Creo que todos leemos mucho como "si nada nos pasara", como si no lográramos establecer "una relación íntima" con el texto. Plagados de textos (escritos y orales) no "leemos". Cuanto más textos menos lectura. Una paradoja similar a "desde que trabajo en la biblioteca no leo". Pero, ¿qué condiciones hacen posible la paradoja? Las hay mundiales y locales. Quisiera desplegar brevemente algunas de las condiciones locales de mi país restringidas al campo docente.

Antes de llegar al Chaco, ya se venía confirmando, para mí y para algunos colegas que, con respecto a la lectura, tanto en la educación básica y media como en los primeros tramos de la universidad, los núcleos más problemáticos subsistían a pesar de que los Contenidos Básicos de la Reforma Educativa insistían, particularmente en el área de la lengua, en las "competencias lectoras" y en la "producción escrita". En esta área, se produjeron cambios en los marcos teóricos de la mano de una "actualización" que se presentaba como necesaria e ineludible. Fue así como se quebró la hegemonía de la gramática tradicional y aparecieron conceptos de la lingüística textual, la pragmática, la teoría de la enunciación y del discurso. En el listado de contenidos que les llegó a los docentes convivían caóticamente términos como "macroestructura", "acto de habla", "enunciado", "coherencia", "clases textuales", "géneros discursivos", etc. con los ya conocidos "sujeto", "predicado", "sustantivo abstracto" entre otros. El espectro abarcaba prácticamente todas las teorías sobre el lenguaje elaboradas en el siglo pasado. En los papeles oficiales no había ninguna zona donde se explicaran los fundamentos de los marcos teóricos de procedencia ni se indicaba un recorrido histórico del surgimiento de tan vastos estudios. A esta imperdonable falta se sumaron dos cuestiones. Por un lado, la creación de lo que se llamó la "Red Federal de Capacitación Docente Continua" que tuvo a su cargo "bajar" estos contenidos a los maestros y profesores y que contó con un sistema

de créditos y puntajes que hicieron de la actualización un pasaporte imprescindible para la continuidad laboral. Por otro lado, estos contenidos básicos, decididos fundamentalmente por los niveles superiores del sistema, no establecían puentes ni con los contenidos históricos ni con las prácticas docentes de los niveles primario y medio.

Durante este periodo, en "La UBA y los profesores" (programa en el cual trabajo y depende de Extensión Universitaria de la Universidad de Buenos Aires) elaboramos una fuerte crítica desde la revista *Versiones* y las propuestas y los materiales que usábamos en los cursos. Nosotros también estábamos en la trampa. Por un lado veíamos que otros colegas de la universidad, que nunca habían tenido contacto ni con docentes ni con alumnos de otros niveles, se lanzaban al complejo trabajo de la capacitación reproduciendo lecturas sin tener conocimiento de las condiciones y las características del trabajo docente. Por otro lado, los docentes que hasta el momento asistían a nuestros cursos se sentían invadidos por otras prioridades: conocer los famosos Contenidos Básicos, reproducirlos, a su vez, en las aulas y sumar puntos para la "permanencia en el sistema". Se podrán imaginar ustedes que, en el medio de esta vorágine, "leer", esto es, dar sentido a algo, ya no fue un "lujo" sino casi una imposibilidad.

Con Fabio Jurado tuve la suerte de compartir esta "angustia argentina". Hace unos años le decía que era importante revisar aquellos marcos teóricos. Creo que la lingüística textual o la teoría de la enunciación están más cerca de la lectura y la escritura pero hay que saber que dichas teorías, como cualquiera, no nacen para resolver problemas ligados a la práctica concreta del aula. Por eso decía que hay que tomar una saludable distancia con respecto a ellas. Las teorías nacen de una necesidad de reformular y definir un objeto (como puede ser el lenguaje) y establecen polémicas, luchas con otras anteriores o contemporáneas. Los contenidos, entonces, son neutros, esto es, en cualquier listado de contenidos (de lengua, de ciencias naturales o sociales) subyacen políticas concretas. El borramiento de esto, la velocidad de la implementación de la reforma y la ausencia de una reflexión que tomara en cuenta a sus protagonistas fueron factores que decidieron que los contenidos "nuevos" se sumaran a los "viejos" en una suerte de yuxtaposición sin cambios. Los

maestros y profesores abrumados ya por las penosas condiciones de trabajo y la sensación de que lo que enseñaban no servía, adosaron a su carga la crónica periodística, la nota editorial, los copetes, el paratexto, el discurso de divulgación científica, los procesos de escritura, a los ya conocidos cuentos, oraciones y verbos. ¿Qué lectura puede sostenerse en estas condiciones?

A 10 años de esta historia, creo que es importante "leer" las macrocondiciones de la lectura. En el mundo se ha instalado lo que se conoce como "semianalfabetismo" o "analfabetismo funcional". Se trata de una nueva vigilancia. George Steiner habla del poder ejercido por "las tecnocracias populistas y de masas". La lectura "semianalfabeta" se caracteriza por: una habilidad elemental para leer textos sencillos (titulares, fragmentos de reportajes, slogans, publicidades, etc), la ausencia de intimidad y de elección personal (todos leyendo al mismo tiempo lo mismo), atomización del conocimiento (sobresaturación de términos técnicos y de metadiscurso), disminución de la autoridad y comprensión del lenguaje e incapacidad para profundizar la sintaxis. De esta descripción se podían derivar, por oposición, nuevos objetivos para la lectura en la escuela. Si la lectura se ha convertido en una actividad más de consumo, la escuela debe crear las condiciones para otra lectura: contra los "textos sencillos" poner a disposición de los alumnos textos complejos, textos que requieran la construcción de un sentido y el trabajo de la interpretación; contra la falta de intimidad, la lectura en la escuela debe convertirse en una experiencia personal que colabore con la construcción de subjetividades; contra el metadiscurso y las jergas técnicas, la escuela básica debe construir un horizonte de comprensión de la lengua de la comunidad (regional y nacional) y de la lengua literaria; contra la disminución de la autoridad del lenguaje, la escuela puede detener el flujo informativo y de opinión, puede detener las palabras circulantes, para que puedan ser pensadas y "respondidas" en el sentido bajtiniano del término. Al consumo de textos basado en estímulo-respuesta, la escuela puede crear posibilidades de un "dialogismo", las posibilidades respuestas complejas y autónomas.

Al principio de mi exposición decía que pensar la crisis de la lectura hoy requería un esfuerzo tan grande como el que dio a la lectura el lugar de privilegio en el interior de la cultura. Los objetivos que acabo de enume-

rar implican cambios quizás titánicos. Dado que la escuela está dentro de una cultura que no lee, el primer paso sería restablecer en ella la lectura. En mi experiencia con maestros y profesores he visto como "la lectura de consumo" se ha instalado en las aulas de mi país. Los docentes buscan "textos fáciles" que se adecuen a un perfil ya devaluado de lector; pretenden que la lectura genere prontamente escritura como si la construcción de sentido que implican ambas tareas pudiera resolverse en pocos minutos o días; convierten el metadiscursio lingüístico-didáctico en una malla de protección que impide el acercamiento al texto y permiten el ingreso indiscriminado del discurso de los medios restando espacio curricular a la reflexión sobre el lenguaje (ese mismo lenguaje y otros) y a la literatura.

En cada caso mi trabajo ha sido desplazar el "problema de la lectura" de los niños a los docentes e instalar comunidades lectoras en los talleres y los cursos. Si se logra generar una especie de "tiempo al margen", si la lectura no está asediada por un "para que", empieza a transformarse en una experiencia íntima que puede ser compartida y resignificada. Una experiencia que tiene en el aula su escenario más propicio. La propuesta es sumamente sencilla, leer un texto, el cambio sería dejar descansar al autor en su rol protagónico, dejar de considerar al texto como fuente de sentido y hacer que aparezca el lector. Un lector que interrumpe el texto, que se distrae, que no termina de leerlo, que pertenece de hecho a un mundo alejadísimo de su autor y que por eso tiene derecho a disfrutarlo y a contradecirlo. Creo que la pedagogía de la lectura nunca necesitó tanto este giro copernicano.

### PARTE III

Me gustaría terminar de una manera polifónica. De las muchas voces que me acompañan y que me ayudan a dibujar un recorrido provisorio y abierto, quisiera compartir tres citas: una de Roland Barthes, otra de una alumna chaqueña de 9 años y por último una de Paulo Freire.

"¿Nunca os ha sucedido, leyendo un libro, que os habeis ido parando continuamente a lo largo de la lectura, y no por desinterés, sino al contrario a causa de una gran afluencia de ideas, de excitaciones, de asociaciones? En una palabra, ¿no os ha pasado eso de leer *levantando la cabeza*?"

"Señorita, ¿podemos leer así en las clases?"

"El mundo no es. El mundo está siendo. Mi papel en el mundo, como subjetividad curiosa, inteligente, interferidora en la objetividad con que dialécticamente me relaciono, no es sólo el de quien *constata* lo que ocurre sino también el de quien interviene como sujeto de ocurrencias(...) Nadie puede estar en el mundo, con el mundo y con los otros de manera neutral (...) Hay preguntas que debemos formular insistentemente (...) ¿En favor de qué estudio? ¿A favor de quién? ¿Contra quién estudio?"

La primera cita pertenece a un ensayo titulado "Escribir la lectura". Esta simple operación de "levantar la cabeza" va construyendo un nuevo texto dentro del lector. La lectura sería, dice Barthes, "ese texto que escribimos en nuestro propio interior cuando leemos". Ese texto "nuevo" es posible por el poder que tiene el lector de interrumpir el texto. La lectura, en este sentido, es irreverente: mientras que el texto que se nos presenta ha sido construido con una lógica que intenta canalizar el sentido y ordenarlo (la lógica de la escritura), la lectura vine a diseminar y a dispersar esa labor. La lectura salta hacia delante y hacia atrás, actúa por asociación, se desinteresa del texto y vuelve a él cuando algo, quizás una palabra, lo emociona, lo interpela. A esta altura de mi discurso, por ejemplo, es muy probable que ustedes se hayan distraído más de una vez, que quieran irse o que quieran salir del silencio que les impongo. Cualquiera de estas respuestas indicarían "lecturas".

Barthes me ayudó a comprender la experiencia de la lectura que propongo. Los que propiciamos el encuentro entre textos y lectores deberíamos poder sostener esta "irreverencia de la lectura", estar atentos a esas interrupciones, a los silencios, a las imprevisibles y múltiples respuestas a las que, por el simple hecho de dar a leer, estamos invitados.

La pregunta de la pequeña alumna es, como suele suceder, el enunciado más difícil. Después de la actividad de lectura en voz alta, donde mi trabajo consistió en dar lugar a las respuestas que los chicos naturalmente dan al texto (risas, silencios, preguntas, historias, palabras), me retiré del aula. Los chicos salieron a saludarme. De entre ellos, una nena, que había estado participando sin hablar, se me acer-

---

---

ca y me dice: "Estuve pensado, señorita ¿por qué no podemos leer así en las clases?" lo único que pude hacer es saludarla y quedarme pensando hasta hoy. Quizás este discurso sea una forma sofisticada de respuesta a aquella niña. Ella me supo señalar que "la lectura", el texto que ella iba elaborando en su cabeza, no era algo habitual, que la lectura como experiencia está para ella ausente en "las clases".

Como creo, con Paulo Freire, que "el mundo no es" sino que "está siendo", vivo con alegría y con esperanza en este encuentro. Los maestros y profesores tenemos todos

los días un grupo asegurado de lectores y la posibilidad de ir viendo cómo van construyendo un sentido del texto que es un sentido a sus vidas futuras y una imagen de otro mundo posible. Las claves de nuestro trabajo en relación a la lectura están en esas respuestas, en la selección de los textos que demos a leer y en la orientación de un juego que responde a reglas complejas donde claramente se involucran nuestras lecturas y nuestra experiencia. Deseo haberles ayudado a pensar sus propias experiencias a partir del retrato de las mías, así como ustedes me han ayudado a escribirlo siendo mis futuros "lectores".

#### BIBLIOGRAFÍA

1. Barthes, Roland, "escribir la lectura" en *El susurro del lenguaje*, Barcelona, Paidós, 1994
2. Freire, Paulo, *Pedagogía de la autonomía*, México, siglo XXI, 1998.
3. Larrosa, Jorge, "Literatura, experiencia y formación" en *La experiencia de la lectura*, Barcelona, Alertes, 1998.
4. Steiner, George, "En una postcultura" en *Extraterritorial*, Buenos Aires, Adriana Hidalgo editora, 2000.

## LEER ES REPRESENTAR

Fabio Jurado Valencia

COLOMBIA

Detrás de las diversas concepciones sobre la lectura nos encontramos inevitablemente con puntos de vista sobre el signo y sobre el lenguaje. Desde Platón, con el Cratilo o del lenguaje, pasando por las preocupaciones pedagógicas de San Agustín sobre los signos y por las disquisiciones fundamentales de Pierce, para destacar tres momentos decisivos en los dilemas frente a los modos como nos representamos las cosas, los seres y las experiencias, ha estado latente la pregunta sobre cómo interpretamos lo que oímos, vemos, palpamos, olemos y gustamos. Digamos desde ahora que toda forma de representación en el pensamiento deviene necesariamente de un acto de lectura. Digamos también que esto que llamamos representación en el pensamiento coincide con lo que Bajtin y Vigotsky denominaron diálogo interior, experiencia inevitable en el movimiento cognitivo que presupone el proceso del leer, sean cuales sean las sustancias de expresión.

Los procesos de representación, o la manera como las palabras y las cosas se vuelven signos, están mediados por los sentidos, jerarquizados por la cultura en su devenir. Todos sabemos que en el siglo XV aparece una nueva forma de cultura determinada por la aparición de la imprenta; desde este momento el sentido de la vista jerarquizará a los demás sentidos. "Si en la cultura oral, los contenidos del conocimiento eran inseparables del hablante que los transmitía, o del maestro, la introducción de la imprenta hace que tales contenidos se independicen, se despersonalicen, y con ello se hacen accesibles a quien quiera que sepa leer... (en la cultura oral) se cree más en lo que se puede oír que en lo que se puede ver." (González, 1997: 7). En la cultura de la imprenta, en el mundo del renacimiento, el sentido de la vista se vuelve protagonista; "a diferencia de la transmisión oral, que

asume al menos dos participantes, la transmisión por la escritura, es decir, la lectura, es un acto aislado y silencioso." (González, 1997: 8).

Es ese aislamiento y el silencio lo que hace percibir al lector como un ser extraño y misterioso, tal cual lo sentían nuestros indígenas en el período de la conquista al ver a algunos hombres conversar y alegar con los libros como si éstos fuesen personas. Al comienzo de *Los límites de la interpretación*, Umberto Eco referencia un pasaje del libro de John Wilkins en el que se cuenta cómo un esclavo se come en el camino gran parte de los higos que su amo estaba enviando a un amigo, junto con una carta; en la carta se informaba del envío de una cantidad de higos que finalmente no aparecían en la cesta; el esclavo es acusado de habérselos comido, mostrándole como testimonio el papel con el mensaje escrito; el esclavo niega el hecho maldiciendo el tal papel "por ser un testigo falso y mentiroso". Tiempo después el mismo esclavo es enviado de nuevo con otra cesta de higos y con una carta en la que se informaba del número exacto de higos; el esclavo vuelve a comerse gran parte de los higos, "pero antes de tocarlos (para prevenir toda posible acusación) cogió la carta, y la escondió debajo de una gran piedra, tranquilizándose al pensar que si no lo veía comiéndose los higos, nunca podría referir nada de él; pero al ser ahora acusado con mayor fuerza que antes, confiesa su error, admirando la divinidad del papel, y para el futuro promete la mayor fidelidad en cada encargo." (en Eco, 1992: 9).

Sea o no ficción, esta narrativa le sirve a Eco para mostrar el poder de la representación escrita y los imaginarios que puede suscitar en quienes todavía no la reconocen, como convención, pero que muy bien puede indicarnos ese halo de magia y de sorpresa en quien la descubre

cuando accede a los dominios de la interpretación, esto es, a la lectura. Lo más relevante de dicha narrativa es sin duda la imagen de ser viviente que se le asigna a la escritora en el momento en que es objeto de lectura. Los textos hablan cuando tienen interlocutores, cuando hay alguien que coopera con ellos; este alguien es el lector. Y esta idea nos interesa desde el punto de vista pedagógico, pues sólo cuando los textos se asumen como instancias vivas, suscitadoras de provocaciones, puede decirse que hay lectura, lo cual nos hace interrogar por la manera como se abordan los textos en los ámbitos escolares.

Como lo hemos insinuado al evocar las obras de Platón, San Agustín y Peirce, los movimientos interpretativos que presupone el acto de leer no es un asunto nuevo. En otros trabajos (cf. Jurado, 1997) he llamado la atención sobre la obra de León Hebreo, pensador neoplatónico del siglo XVI, en cuya obra *Diálogos de amor*, magistralmente traducida del latín al castellano por el Inca Garcilazo de la Vega, se nos muestra cómo las obras literarias proyectan no una sino muchas intenciones:

*Los poetas antiguos no pusieron en sus poemas una sola sino muchas intenciones, que llaman sentidos. En primer lugar ponen como sentido literal, como corteza exterior, la historia de algunas personas o de sus hechos notables dignos de recuerdo. Luego, en la misma ficción, como corteza más intrínseca y más cercana a la médula, el sentido moral, útil para la vida activa de los hombres, que aprueba los actos virtuosos y vitupera los viciosos. Además de esto, bajo las mismas palabras, presuponen algún conocimiento verdadero de las cosas naturales o celestes, astrologales o teologales y, alguna vez, los dos, o, mejor dicho, los tres sentidos científicos coexisten dentro de la misma fábula, como la médula del fruto dentro de sus cortezas. Estos sentidos medulares se denominan alegóricos (Hebreo, 1986: 109).*

Dichas intenciones, solapadas en el juego del lenguaje, requieren de su identificación por parte de los lectores; pero no todos los lectores, nos dice Hebreo en su época, están en condiciones de desentrañar los sentidos implicados en las intenciones. La obra poética es algo así como la textura de una fruta que no puede ser consumida por todos:

*"Las mentes bajas solamente pueden tomar de los poemas la historia junto con el adorno del verso y su melodía; las más*

*elevadas comen, amén de esto, el sentido moral; y otras, aun más elevadas, pueden comer, además de todo lo anterior, el alimento alegórico, no sólo el de filosofía natural, sino también el astrologal y el teologal" (Hebreo, 1986: 112)*

La corteza es la historia en sí, aquello que se cuenta; la membrana, que aparece después de retirar la cáscara, es la connotación o sentido segundo, vinculado con un saber cercano; la médula, lo que más nutre según Hebreo, representa los sentidos profundos provenientes de distintos ámbitos del saber.

Tenemos entonces aquí, y desde el siglo XVI, el reconocimiento de tres instancias en la interpretación que coincidirán con lo que se denomina lectura literal, lectura inferencial y lectura crítica y que Eco asociará con las tres hipótesis interpretativas señaladas por Peirce: hipótesis hipercodificada, hipótesis hipocodificada e hipótesis creativa. Todos los que han reflexionado sobre cómo funciona la interpretación coinciden en señalar esas tres instancias.

Más cercano a nosotros, Jitrik nos habla de lectura literal, lectura indicial y lectura crítica. Entiende Jitrik por lectura literal a una lectura espontánea e inmediata, es el primer momento de un proceso. La lectura indicial, de otro lado, es aquella que "propone cierta distancia respecto del efecto de superficialidad... es la lectura de señales, de registros." La lectura crítica, en términos de Jitrik, es una lectura culminatoria; "es la que organiza indicios de forma tal que si por un lado recupera todo lo que la lectura literal ignora y la indicial promete, por el otro es o debe ser capaz de canalizar de manera orgánica el conocimiento producido en todo el proceso de lectura." (1987: 26).

Ubicados en este orden de ideas tratemos de ejemplificar, buscando los caminos que nos conduzcan a la definición de criterios para desarrollar procesos interpretativos en el contexto de la formación docente y en el contexto de la formación de los niños y de los jóvenes. Es decir, criterios sobre lo que se busca con el acto de leer y sobre los modos de proceder en dichos contextos. Adelantemos que de cualquier modo en estos contextos no se trata simplemente de leer para informarse o de leer para el placer, cuando se entiende por ello el libre albedrío de la lectura, o el asumir como válido lo primero

que se nos ocurre, siempre en aras de una supuesta "creatividad" y espontaneidad del niño o del joven. Considero, al contrario, que ese dejar pasar la libre opinión sobre los textos, sin ponderación alguna, constituye una de las secuelas de la restricción de los lectores a lo meramente literal y a la dispersión o pérdida de la atención en el texto.

En el contexto escolar se trata de trabajar con los textos, de discutir sus singularidades y sus esencias, sus convergencias y divergencias, y de producir a partir de ellos mismos otros textos. Dice Eco, al respecto, que "la iniciativa del lector consiste en formular una conjetura sobre la intención operis. Esta conjetura debe ser aprobada por el conjunto del texto como un todo orgánico. Esto no significa que sobre un texto se pueda formular una y sólo una conjetura interpretativa. En principio se pueden formular infinitas. Pero, al final, las conjeturas deberán ser probadas sobre la coherencia del texto, y la coherencia textual no podrá sino desaprobado algunas conjeturas aventuradas." (1990: 41).

Analicemos este soneto de Sor Juana Inés de la Cruz:

*En perseguirme, mundo, ¿qué interesas?  
¿En qué te ofendo, cuando sólo intento  
poner bellezas en mi entendimiento  
y no mi entendimiento en las bellezas?*

*Yo no estimo tesoros ni riquezas;  
y así, siempre me causa más contento  
poner riquezas en mi pensamiento  
que no mi pensamiento en las riquezas.*

*Y no estimo hermosura que, vencida,  
es despojo civil de las edades,  
ni riqueza me agrada fementida,*

*Teniendo por mejor, en mis verdades,  
consumir vanidades de la vida  
que consumir la vida en vanidades.*

En una lectura literal observamos que quien habla en el poema pone de relieve la doble oposición entre lo mundano y lo ideal, en un juego melódico y de retruécanos con las palabras; en una lectura inferencial, observa-

mos que es el saber y el conocimiento, en su armonía, lo que se invoca, como algo propio de las expresiones humanísticas y barrocas; y en una lectura crítica, descubrimos una distancia ideológica entre la visión anagógica del mundo (visión en la que todo está dado por Dios) y una visión racionalista-aristotélica: es el saber y el conocimiento, proveniente de afuera, lo que se proyecta en el entendimiento. También en esta lectura crítica buscan acomodo otros puntos de vista que el lector incorpora en ese esfuerzo por sostener la conjetura como, por ejemplo, introducir en la argumentación la voz de Octavio Paz: Sor Juana logra mantener "una distancia entre su entendimiento racional y las turbias seducciones del ascetismo, la milagrería y la falsa mística. Sor Juana fue humana demasiado humana, no en el sentido trágico de Nietzsche, sino en su decisión de no querer ser ni santa ni diabla. Nunca renunció a la razón aunque, al final de su vida, la hayan obligado a renunciar a las letras." (Paz, 1982: 173).

Es este un ejemplo de cómo al asumir el texto poético como un campo de trabajo, en el contexto académico, que requiere paciencia y no afán, se promueve el acceso del lector a ámbitos de saber que el texto mismo (con su enciclopedia, como la llamara Eco) reclama; en este caso, se trata de la filosofía, la que necesariamente tendría que abordarse a partir de las señales que el profesor puede proponer.

Sobre la base de lo anterior, en los lineamientos curriculares para el área de Lengua Castellana, se ha sugerido el apoyo en un enfoque polifónico y dialógico para el estudio de la literatura. Esta sugerencia supone trascender el esquema de los programas curriculares anteriores a la Ley General de Educación, para considerar que no necesariamente la literatura debe abordarse por países o por continentes sino, y en el reconocimiento de la mismidad literaria, a partir de las convergencias de los textos, identificados como expresiones de la cultura universal. Se trata de reconocer cómo

*La comprensión mutua de centurias y milenios, de pueblos, naciones y culturas, está asegurada por la compleja unidad de la humanidad entera, de todas las culturas humanas, por la compleja unidad de la literatura humana. Todo esto se manifiesta tan sólo al nivel del gran tiempo.*

---

*Cada imagen debe ser comprendida y apreciada al nivel del gran tiempo. Los análisis suelen escharbar en el reducido espacio del tiempo menor, es decir, de la actualidad y del pasado reciente y de un futuro predecible, deseado o inspirador de miedo... (Bajtín, 1982: 389)*

No hay otra práctica significativa como la literatura, a través de la cual podamos develar la condición de lo que somos; este develamiento implica el reconocimiento del pasado, necesario para comprender el presente y para poder decidir sobre el futuro. Un país que desconoce su pasado, como gran tiempo, no puede avizorar sus propios destinos. Si consideramos a la literatura como esa posibilidad de comprender lo que ha ocurrido con nuestra historia, incluyendo aquí a la historia de las mentalidades, entonces hemos de poner en diálogo a textos como *El libro de buen amor*, del Arcipreste, y la *Celestina*, de Rojas, con *El Carnero*, de Freyre; la obra de Francisco Álvarez con la obra de Sor Juana; la obra de Isaacs con la obra de Rivera; es decir, buscar las convergencias ideológicas, las constantes culturales y los estilos para tratar desde allí de comprender lo que hemos sido. Pero además de las obras del canon, auscultar también en el diálogo con las obras marginadas por los historiadores, que son muchas y que merecen ser reeditadas.

Para alcanzar la agudeza crítica que se requiere en el acto de desentrañar esas convergencias y constantes no hay otra vía de acceso que la formación desde la lectura misma y desde la argumentación, sea oral o escrita, en torno a las obras que se leen. Recientemente hemos discutido con un grupo de profesores de educación media de Bogotá una propuesta para la elaboración de referentes curriculares, que apunten a la transformación del modo periodizante como se aborda la literatura en el bachillerato. Esta propuesta busca precisamente alcanzar la agudeza crítica de la que hablamos, a partir del diálogo entre los textos y tomando como eje el minicuento. A continuación presentaré un apartado de dicha propuesta.

Se trata de ubicar algunos minicuentos en cuyas historias y tonos narrativos se solapan los textos del canon, para a partir de allí descubrir los travestimientos y el trastocamiento, el sincretismo de los géneros, y la interrogación que podemos hacer a ciertas representaciones

epocales en las obras literarias. Así entonces podemos seleccionar narraciones breves a través de las cuales hablan las obras canónicas, como *Odisea*, *La divina comedia*, *Don Quijote*, etc. Veamos el ejemplo con *Odisea*:

#### "A CIRCE

*¡Circe, diosa venerable! He seguido puntualmente tus avisos. Mas no me hice amarrar al mástil cuando divisamos la isla de las sirenas, porque iba resuelto a perderme. En medio del mar silencioso estaba la pradera fatal. Parecía un cargamento de violetas errante por las aguas. ¡Circe, noble diosa de los hermosos cabellos! Mi destino es cruel. Como iba resuelto a perderme, las sirenas no cantaron para mí" (Julio Torri, tomado de *De fusilamientos y otras narraciones*. México. F.C.E. 1984)*

Es importante resaltar en el trabajo con la literatura en la educación media cómo lo épico y lo lírico no constituyen una dicotomía, pues en lo épico aparecen rasgos de lo lírico y viceversa, si bien hay siempre un género que domina sobre el otro (cf. Jakobson; Reyes). Es indudable que en el minicuento de Torri hallamos un acento lírico en el modo de narrar y un halo de lo épico al evocar pasajes de una obra clásica: el canto X y XII, de *La Odisea*, de Homero, en donde el rapsoda narra la manera como Ulises y sus guerreros descansan en la casa de Circe, luego de bloquear sus embrujos, y el paso posterior por la isla de las sirenas, siguiendo los consejos de la misma Circe:

*"... Pronto llegó la nave a la isla de las sirenas, cesando el favorable impulso del viento. Adormecidas las olas, la calma obligó a poner en actividad los remos, en tanto yo me ocupaba de cortar con la espada trozos de un bloque de cera que amasé con las manos y ablandé exponiéndolos al sol. En seguida procedí a taponar los oídos de los compañeros, y ellos, a su vez, me ataron al mástil. Bien que remaban vigorosamente en las espumosas aguas y consiguieron redoblar la velocidad al acercarse a la isla, las sirenas, al ver la nave saltando en las olas, dieron al aire un armonioso canto... Su canto era hermoso y, en el deseo de oírlo mejor, hice una señal a los compañeros para que me soltaran; pero continuaban remando sin atenderme y dos de ellos se acercaron y me ataron más fuerte. Cuando habíamos pasado de aquel lugar y ya no oíamos la voz ni el canto de las sirenas, los compañeros se quitaron la cera y me dejaron libre de las ligaduras" (Homero, 1961: 150)*

Como bien se observa en los dos minicuentos que hemos comentado las historias que se narran se apoyan en textos ampliamente conocidos, lo cual coincide con Genette (1989) cuando afirma que "la parodia literaria se realiza preferentemente sobre textos breves (y, claro está, lo bastante conocidos para que el efecto sea perceptible)." Se trata de un texto del canon (es el hipotexto, *La Odisea*) que, aunque no es breve, es sobre algunos de sus pasajes que se construyen otros textos, los contemporáneos (son los hipertextos).

En la obra de Homero, se observa que Ulises escucha las sirenas estando amarrado al mástil, mientras que en el minicuento se muestra totalmente lo contrario: el héroe no se hace amarrar al mástil, porque está dispuesto a dejarse perder y, en consecuencia, no regresar a Itaca, porque entre los intersticios del texto de Torri podría leerse también cómo tal viaje de Ulises no es de padecimiento sino de placer. El texto de Torri interpela entonces la lectura que ha sido legitimada por los historiadores y los filólogos, en la que se nos representa a un héroe sufrido que no puede regresar a su patria, cuando al contrario su actuar moroso no es más que un modo de aplazar el regreso. Esta otra lectura, transgresora respecto a la lectura impuesta por la tradición, puede reconfirmarse en otras minificiones, como las de Monterroso:

#### "LA TELA DE PENÉLOPE, O QUIÉN ENGAÑA A QUIÉN:

*Hace muchos años vivía en Grecia un hombre llamado Ulises (quien a pesar de ser bastante sabio era muy astuto), casado con Penélope, mujer bella y singularmente dotada cuyo único defecto era su desmedida afición a tejer, costumbre gracias a la cual pudo pasar sola largas temporadas. Dice la leyenda que en cada ocasión en que Ulises con su astucia observaba que a pesar de sus prohibiciones ella se disponía una vez más a iniciar uno de sus interminables tejidos, se le podía ver por las noches preparando a hurtadillas sus botas y una buena barca, hasta que sin decirle nada se iba a recorrer el mundo y a buscarse a sí mismo. De esta manera ella conseguía mantenerlo alejado mientras coqueteaba con sus pretendientes, haciéndoles creer que tejía mientras Ulises viajaba y no que Ulises viajaba mientras ella tejía, como pudo haber imaginado Homero, que, como se sabe, a veces dormía y no se daba cuenta de nada (Augusto Monterroso)*

Más allá de esta relación metatextual ("Circe", de Torri, -*Odisea*, de Homero, - "La tela de Penélope...", de Monterroso) aparecen otras posibilidades de diálogo con obras del canon, como *La Eneida*, de Virgilio, y *Ulises*, de Joyce. Al respecto, dice Genette (1989: 14) que "*La Eneida* y el *Ulises* son, en grados distintos, dos (entre otros) hipertextos de un mismo hipotexto: *La Odisea*". Y dirigir la mirada analítica hacia la novela de Joyce implica una reconstrucción de los espacios urbanos y, por tanto, trabajar la relación literatura/ciudad y los problemas de la cotidianidad, así como el lenguaje y la comunicación que le atañen al hombre del siglo XX. Aquí es necesario poner de relieve que también la ciudad es un texto.

En esta misma perspectiva se destacan los análisis que realizan Francoise Perus (*De selvas y selváticos*) y José Pascual Buxó (*El poeta colombiano enamorado de Sor Juana*) sobre obras de la literatura colombiana en las que se remodelan las obras clásicas de la tradición literaria universal. Perus muestra cómo *El genio del cristianismo*, de Chateaubriand, es un texto del romanticismo francés que habla a través del proceso de enunciación de la novela de Isaacs, *María*. Así mismo respecto a *La voragine*, de Rivera, muestra Perus, que "en tanto que variante híbrida de la leyenda de Circe, el cuento de la indiecita Mapiripana constituye también una prefiguración del mito del viaje al Hades narrado en la *Odisea*, y retomado luego por Virgilio en la *Eneida* primero, y por Dante Alighieri en la *Divina comedia*, después" (Perus, 1998: 186). Por su parte, José Pascual Buxó rastrea en la obra poética del colombiano Francisco Álvarez de Velasco las voces de la obra de Sor Juana Inés de la Cruz y en estas voces, las voces de Pitágoras, Platón, Ovidio, San Agustín y Quevedo, entre otros.

Estos diálogos intertextuales son ilimitados y su reconfiguración por el lector dependerá de lo que Eco llamó la Enciclopedia (los saberes y la experiencia). En la formación de lectores críticos le corresponde al docente, en gran parte, proponer análisis como los que aquí se sugieren y propiciar condiciones para que los estudiantes realicen otros análisis apuntando no hacia el deber de cumplir para obtener una buena calificación sino hacia la posibilidad de la publicación en revistas, periódicos, carteleras, emisoras, ponencias en encuentros estudiantiles, formación de lectores en barrios populares, sindicatos, cárceles, etc.

El profesor, como lector experto y como portador de una Enciclopedia mayor que la de los estudiantes, podrá sustentar en lo oral y en lo escrito (la escritura no compromete únicamente al estudiante sino a todos los que participamos en la vida académica) análisis de textos, a manera de ejemplos mas no a manera de estereotipos para replicar, pues todo texto que se analiza reclama procedimientos particulares. En esta perspectiva, los textos serán siempre apuestas para lograr entusiasmos en el trabajo con ellos, entusiasmos que no siempre se alcanzan, y los análisis serán siempre, propuestas de lectura. Las competencias pedagógicas están aquí en vilo. No es en los estudiantes en donde hallamos las resistencias para leer y escribir sino en lo que les proponemos y en la capacidad de hacer interlocución con ellos.

Para terminar, un ensayo de Pedro Salinas:

#### "LA SOLEDAD DEL LECTOR

En medio de este tumulto y confusión de libros, en el vértice de tanto desbarajuste, zarandeado de un lado a otro por las alborotadas confusiones, triste y desventurada figura hace el hombre, el lector. Supuesto señor de la barauinda y, verdaderamente, su víctima. Porque el lector ya no sabe casi de qué serlo ni cómo serlo. Perdido su señorío, acude febrilmente a las listas de los best-sellers, a las selecciones del libro del mes, y entrega su gusto y sus horas en las manos de administradores públicos de la lectura. Si cupiera en nuestra lengua distinción semejante a la que en francés usa Thibaudet en su obra *Le liseur de romans*, un hombre al que vemos inclinado sobre un libro, podría pertenecer a una de dos categorías muy distintas: leedor o lector. Y uno de los efectos del desorden intelectual contemporáneo es que mientras ha crecido el número de los leedores, se ha vuelto rareza singular el tipo puro del lector. De oportuna recordación son estas palabras de Thoreau, en su *Walden*: "La mayoría de la gente ha aprendido a leer para servir a una mezquina conveniencia, del mismo modo que se aprende a contar para llevar la contabilidad y que no le engañen a uno en los negocios; pero poco o nada saben de lo que es la lectura como noble ejercicio del intelecto." (Pedro Salinas, en: *Lecturas universitarias*, N° 5, C.C.H., UNAM, México, 1977)

#### BIBLIOGRAFIA

1. Bajtin, Mijail (1982). *Estética de la creación verbal*. México. Siglo XXI.
2. Bruner, Jerome (1994). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona. Gedisa.
3. Eco, Umberto (1992). *Los límites de la interpretación*. Barcelona. Lumen.
4. González, César (1998). *Acercas de la representación*. México. Unam.
5. Genette, Gerard (1989). *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*. Madrid. Taurus.
6. Hebreo, León (1986). *Diálogos de amor*. Madrid. Tecnos.
7. Jitrik, Noe (1987). *Lectura y cultura*. México. Unam.
8. \_\_\_\_\_ (1987). *Temas de teoría*. México. Premia.
9. Pascual Buxó, José (1999). *El poeta colombiano enamorado de Sor Juana*. Bogotá. U. Nal.-Plaza & Janés.
10. Paz, Octavio (1982). *Sor Juana de la Cruz o las trampas de la fe*. Barcelona. Seix Barral.
11. Perus, Françoise (1998). *De selvas y selváticos*. Bogotá. U. Nal.-Plaza & Janés.
12. Zavala, Lauro (comp.) (1999). *Lecturas simultáneas. La enseñanza de lengua y literatura con especial atención al cuento ultracorto*. México. Universidad Autónoma Metropolitana.
13. Van-Dijk, Teun (2.000). *El discurso como estructura y proceso*. Barcelona. Gedisa.

---

---

## “MIREMOS A VER ESTA EXPRESIÓN”: La enseñanza sobre textos en la educación primaria.

Gloria Rincón Bonilla

COLOMBIA

Quiero compartir con ustedes los procesos y resultados de dos investigaciones en las que he participado en la última década: una concluida (mi tesis doctoral) y otra en curso (con 5 estudiantes de la maestría en Lingüística de la Univalle), ambas financiadas por Colciencias. Estas investigaciones las he agrupado bajo el título de “Entre-textos”, porque en ellas se pretende una aproximación a los procesos de enseñanza y de aprendizaje que se realizan en las aulas con los textos escritos, bien sea para comprenderlos o bien sea para producirlos. Como sabemos, estos procesos no se llevan a cabo únicamente en las clases de lenguaje o lengua Castellana –como se llama ahora–. La escuela en general –en comunidades con cultura escrita– es vista como un lugar donde el contacto con el lenguaje escrito es permanente: no se concibe su existencia o su permanencia y avance en ella sin el logro de competencias comunicativas en el lenguaje escrito. Como afirma Ong: *“Sin la escritura, el pensamiento escolarizado no pensaría ni podría pensar como lo hace, no solo cuando está ocupado en escribir, sino incluso normalmente cuando articula sus pensamientos de manera oral. Más que cualquier otra invención particular, la escritura ha transformado la conciencia humana”* (1987:81)

Además –y éste es el foco donde pondremos nuestra atención– los procesos de enseñanza y de aprendizaje que se efectúan en las aulas con los textos escritos se realizan a través de la mediación de la continua interactividad<sup>1</sup> de maestros y niños. Es en esta interactividad de sujetos y *entre-textos* como se realizan los aprendizajes sobre cómo se lee, cómo se escribe, qué papel cumplen estas prácticas; a través de ella aprendemos a odiarlas o a sentir las tan necesarias como el aire para vivir. Además, a través de ella es como se adquieren formas de utilización del lenguaje, géneros discursivos y lenguajes sociales como los denomina Wertsch (1993) retomando a Bajtin. Estos conocimientos –que hacen parte del conocimiento cul-

tural–, son objetos de aprendizaje y (a veces) de enseñanza en la institución escolar, por cuanto, aprender ciertos géneros, –sobre todo vinculados al lenguaje escrito–, así como sus usos, es en últimas apropiarse de los conocimientos en cualquiera de las áreas del currículo escolar.

Para llevar a cabo estas investigaciones analizamos secuencias didácticas que hemos observado y filmado en algunas aulas de escuelas públicas urbanas y rurales. Buscamos aulas en las que las maestras (y esto ha sucedido así no por interés de género sino porque el gremio en primaria es eminentemente femenino), estén participando en equipos de innovación, o bien, que se propongan intencionalmente orientar su labor hacia la formación de lectores y productores de textos. Esto, porque como dice Camps (1992), si se pretende investigar lo que sucede en los procesos de producción textual, hay que buscar aulas en las que, por un lado, se permita el control exterior, social, de la producción escrita y de la gestión textual que habrá de facilitar la transición hacia el control independiente; y por otro lado, se permita que el profesor y/o los compañeros actúen bien como la audiencia real o bien como una audiencia intermedia de los escritos. Es decir, aulas en las que la lectura y la escritura dejen de ser sólo prácticas evaluativas sancionadoras para ser objetos complejos de enseñanza y aprendizaje asumidos como procesos, cooperativamente y en situaciones comunicativas lo más auténticas posibles.

Creemos que acompañar los esfuerzos que llevan a cabo los maestros –o grupos de estos– que deciden transitar el trecho entre las ideas innovadoras y una práctica pedagógica fuertemente sostenida por rutinas y rituales anclados en una tradición de autoritarismo y de transmisión frontal, además de ser un objetivo válido para la actividad investigativa, puede ayudarnos a encontrar los

---

anhelados puentes entre las prácticas pedagógicas y los desarrollos teóricos.

Como pretendemos describir, comprender, explicar y por este camino ayudar a transformar los procesos de enseñanza y de aprendizaje escolar, ubicamos el espacio empírico de nuestras investigaciones en la vida cotidiana escolar, en lo que sucede en las aulas cuando se efectúan las clases. Dado que en el aula se viven procesos simultáneos, imprevisibles, y en general, complejos, y que, además, el aula no es un espacio social autónomo sino inter-relacionado con otros ámbitos e instituciones sociales, no es posible atrapar en una sola investigación la totalidad de lo que allí sucede. Por esto, es necesario precisar las preguntas, definir las preocupaciones.

En nuestro caso, tratamos de analizar cómo unos niños concretos, en unas aulas determinadas, aprenden unos contenidos específicos sobre cómo se leen o escriben textos escritos a través de la ayuda que reciben de sus maestras, de la interactividad, de las formas de organización de la actividad conjunta que se generan en el transcurso de las actividades escolares. Para esto, retomamos el modelo de análisis de los mecanismos de influencia educativa propuesto por un grupo de investigación liderado por César Coll de la Universidad de Barcelona. Desde este modelo resulta insuficiente disponer solo de una perspectiva constructivista del aprendizaje así como disponer de propuestas o diseños curriculares para comprender cómo se enseña y cómo se aprende un contenido escolar. Por ello, se propone profundizar en los ajustes, las modificaciones que suceden a las propuestas curriculares cuando llegan a las aulas, intentar una aproximación a las realidades empíricas en el mundo cotidiano escolar de las diversas consideraciones teóricas, de los consensos logrados en el desarrollo teórico e investigativo, así como de los efectos y resistencias producidos por la introducción en el aula de ideas consideradas desde las comunidades académicas como innovadoras o por lo menos, alternativas de solución a los problemas diagnosticados. Se trata por tanto de analizar las relaciones que se establecen entre los tres vértices del denominado triángulo interactivo: los alumnos, los contenidos de aprendizaje y los profesores que actúan de mediadores entre unos y otros. En otras palabras, analizar la interactividad.

Esta perspectiva retoma y desarrolla algunas de las nociones de estudios previos tales como: El proceso de

negociación de la situación para el establecimiento de la intersubjetividad en el aula. La importancia del contexto en el que tiene lugar la construcción conjunta de los sistemas de significados compartidos. El establecimiento de contextos mentales compartidos. El papel de la actividad discursiva en el establecimiento de los contextos mentales compartidos.

El análisis de la interactividad exige metodológicamente tener en cuenta la dimensión temporal del proceso de enseñanza y aprendizaje, es decir, considerar lo que sucede y cuándo sucede, considerar la interactividad como un doble proceso de construcción: el que se cumple en los alumnos y el que se genera entre profesor y alumnos a medida que trabajan los contenidos. También exige articular lo que hacen y dicen los profesores y alumnos y no perder de vista la naturaleza del contenido y/o de la tarea -su estructura y organización- en torno a la cual se articula la actividad conjunta de los participantes.

Además de esta perspectiva cualitativa sobre la investigación, centrada como ya dijimos en el análisis de la interactividad y del discurso en el aula, adoptamos otras perspectivas conceptuales: 1) Una perspectiva discursiva sobre el lenguaje, tributaria más que todo de los estudios de la lingüística textual y de los estudios sobre el análisis del discurso, y 2) Una perspectiva interaccionista del aprendizaje, que retoma los aportes de la concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje.

Desde la primera, se concibe el lenguaje no sólo como un sistema de formas lingüísticas, sino como un sistema de valores ontológicos, sociales y culturales que influye en la mediación de la experiencia con el mundo social y natural (externa) y en la construcción misma del sujeto social (interna). Analizarlo, exige por tanto ir más allá de los intereses netamente lingüísticos y exige un enfoque interdisciplinario que permita una mayor aproximación a esa enorme complejidad implicada en los procesos de comunicación y significación, tal como lo pretende el análisis del discurso.

Desde la segunda, este trabajo se enmarca en la perspectiva conceptual y metodológica que toma como eje el estudio de los mecanismos de influencia educativa. Al tener muy presente la relación maestro-niños-conocimiento como interacción mediada, esta perspectiva permite consi-

derar el papel que desempeñan los sujetos participantes en relación con el conocimiento, revaloriza la función docente y otorga un papel central al lenguaje, aspectos vitales en la comprensión de lo que sucede en las aulas. Por sustentarse en una visión constructivista de la enseñanza y aprendizaje, se reconoce que el conocimiento es una construcción individual, pero también se reconoce que este proceso es social, que, por ejemplo, en el contexto escolar la ayuda, la guía que puede facilitar el maestro o la maestra, así como el grupo de pares, son fundamentales para que se produzca una aproximación entre los significados pretendidos por las intenciones educativas y los significados que construye el alumno. Además, no se ignora la asimetría y las diferencias de las aportaciones de los participantes.

En cuanto a su objeto, la enseñanza y aprendizaje sobre textos escritos, veamos qué se propone desde el desarrollo teórico.

**La enseñanza sobre los textos. Lo que dice el desarrollo teórico.** Una revisión sobre la literatura en este campo muestra la abundancia creciente de investigaciones y la diversidad de las propuestas pedagógicas apoyadas en significativos aportes de la lingüística textual, del análisis del discurso, de la psico y sociolingüística, de la semiología y otros campos como la didáctica de la lengua materna, en este caso en lengua castellana.

En estos trabajos se evidencia la presencia de algunas concepciones compartidas, entre las cuales se resalta: la naturaleza y uso social del lenguaje escrito; la variedad de funciones y la diversidad textual; la complejidad de los procesos y la presencia de destrezas y habilidades específicas para comprender o producir un texto determinado; la apropiación como un proceso constructivo mediado por los usos escolares y por las estrategias que los maestros utilizan implícitamente o enseñan explícitamente<sup>2</sup>, así como la necesidad e importancia de los procesos metacognitivos y metalingüísticos para avanzar en el dominio del lenguaje escrito (Cfr. Camps y Dolz, 1996:31).

Los desarrollos teóricos e investigativos en relación con el lenguaje y especialmente con el lenguaje escrito, si bien reconocen que parte del conocimiento sobre estos objetos lo proveen las experiencias culturales –tal como lo han puesto en evidencia las investigaciones sobre los conocimientos de los niños acerca de los géneros textuales

de uso cotidiano derivados del contexto social (cfr. Blanche Benveniste 1982, Teberosky 1992; Tolchinsky 1992; Teberosky, 1996) también reconocen que por la variedad de funciones y la diversidad textual, la complejidad de los procesos y la presencia de destrezas y habilidades específicas para comprender o producir un texto determinado, *se puede y se debe enseñar a leer y escribir, es decir, a comprender y producir textos, porque el avance, así como la apropiación y el dominio de géneros más especializados (además de menos comunes en el contexto inmediato), no se desarrolla de forma natural, sino que requiere de una enseñanza específica y sistemática.*

Es así como hoy goza de gran consenso entre los maestros e investigadores la propuesta de hacer explícitos en la enseñanza temas como los siguientes: *las diferentes superestructuras textuales –construir conjuntamente los esquemas sobre las partes (siluetas los llama Jolibert, 1992)–, las características del lenguaje que circula en estos textos –incluidas las del nivel pragmático– de acuerdo con los tipos textuales, las estructuras retóricas, las marcas textuales de intención comunicativa, de la audiencia posible, de las funciones o actos de lenguaje (Martínez, 1994), que se cumplen en los textos, así como las secuencias en que ellos se presentan. Estas propuestas se apoyan en trabajos como los de van Dijk (1989:199) quien afirma que la enseñanza explícita de las estructuras retóricas de los textos es importante "... no solo para la organización de la información de todo el texto en la memoria, a largo plazo, sino también para la posibilidad de interpretación de las conexiones lineales y otras relaciones de coherencia entre las proposiciones de la base textual".*

También, se ha logrado consenso en la necesidad de comprender y producir diversos textos teniendo en cuenta los contextos de uso y las funciones sociales que ellos cumplen considerando tanto las diversas exigencias formales como sus variaciones y transgresiones posibles de acuerdo con los interlocutores, intenciones, etc.

Ahora bien, cuando se revisan las propuestas didácticas encontramos desacuerdos en el modo de hacer la enseñanza de los conocimientos antes citados. La tendencia dominante actualmente es generar situaciones de comprensión y producción contextualizadas –tales como un proyecto– en las que la variedad de textos escritos que se necesite utilizar permita que al mismo tiempo se tenga en cuenta lo que contienen –espacio del contenido– así como

las imposiciones contextuales del discurso tales como los propósitos comunicativos que los originan, la forma como ellos están estructurados y la tipología textual en que se ubican. Se concibe que así aprenderán significativamente sobre estos asuntos complejos por cuanto *"Son las dificultades que surgen, los problemas que hay que resolver en el proceso de producción textual lo que permite activar los conocimientos necesarios y ampliarlos"* (Camps, 1996:47). Si en un proyecto la necesidad de leer y producir textos y, además, aprender a leerlos y producirlos, son actividades que involucran a todo un grupo de alumnos y a su (o sus) maestro(s), son por tanto, primero procesos compartidos, intersubjetivos, que luego, es posible que puedan llegar a ser interiorizados, intrasubjetivos.

De acuerdo con la necesidad comunicativa se determinará el tipo de texto y dependiendo de éste, los pasos y actividades que se cumplan en el proyecto pueden variar. Si bien se propugna la diversidad textual, en la realización de los proyectos deben tenerse en cuenta las siguientes características para lograr aprender sobre los textos:

Las interacciones verbales entre compañeros y con el maestro deben servir tanto para la gestión (cómo hacer) como para el control de la producción (cómo saber que lo estamos haciendo bien). La interacción con otros textos similares a los que se pretende producir, mediante la lectura, análisis, confrontación y consulta permanente, que, además de ser una actividad propia de una comunidad alfabetizada, aporta "modelos vivos" sobre cómo se resuelven problemas propios de la producción de un tipo de texto, así como contenidos específicos.

En cada proyecto se deben seleccionar aspectos concretos de la estructuración de los tipos de textos seleccionados, para profundizar en estos a través de ejercitaciones de estrategias que vayan permitiendo ciertos niveles de automatismo, de tal forma que los aprendices puedan ir disponiendo de una serie de una "caja de herramientas" para resolver problemas propios de cada uno de los tipos de textos y situaciones discursivas.

Otras propuestas didácticas proponen el desarrollo de talleres en los que se vaya dando un proceso más sistemático y gradual del trabajo con todos estos aspectos, sin dejar de tener en cuenta el trabajo con textos auténticos como un modo de hacer significativa estas enseñanzas.

En las propuestas didácticas, en relación con la enseñanza de la composición escrita, así provengan de presupuestos teóricos no del todo coincidentes, se notan los siguientes énfasis: Ponen el acento en el proceso y orientan la instrucción a intervenir en este proceso. Muestran estrategias para la invención y el descubrimiento. Resaltan la necesidad de tener muy presentes los principios retóricos de audiencia, intención y situación comunicativa y basan la evaluación en la manera como un determinado producto conecta con las necesidades de la audiencia. Tratan inter-relacionadamente, como un proceso recursivo, las actividades de prescritura, escritura y revisión. Implican tanto las facultades intuitivas no racionales como las racionales.

En general, se coincide en que además de aprender y enseñar un saber-hacer (saber escribir y leer), de lograr que los estudiantes sean cada vez más concientes de los conocimientos estructurales que ponen en juego cuando interpretan textos o cuando deben generarlos (saber sobre escribir y sobre leer), en este proceso se pueda también llegar a sentir que se puede hacer (poder de escribir y de leer), que se puede participar de la cultura escrita, de todos los beneficios que ella puede brindar en una sociedad letrada.

**La enseñanza sobre los textos. Algunas experiencias de aula.** ¿Qué sucede con estas propuestas cuando llegan a las aulas? ¿cómo se concretan todas estas consideraciones teóricas, todos estos consensos logrados en el desarrollo teórico e investigativo, en el mundo cotidiano escolar? ¿cuáles son los efectos de la introducción de estas ideas en el aula? ¿qué resistencias encuentra su puesta en práctica?

Lo que nos muestran los resultados que hemos ido obteniendo, es que en las aulas que tomamos como espacio empírico de esta investigación, se está avanzando en el propósito de formar lectores y productores de textos pero, los caminos que se siguen a veces son confusos, difusos y hasta se alejan de lo que tan claramente recomiendan los teóricos. Estos resultados nos muestran que no basta con que las propuestas existan para que se cambien las tradiciones escolares, que el cambio escolar es también un proceso de construcción -por tanto no lineal y sin problemas-, en que se expresan contradicciones, dificultades, que llevan a asumir prácticas que pueden llegar a ser como especies de "andamios" o transiciones mientras se producen las reestructuraciones o modificaciones necesarias. También

quieren decir, como lo han dicho muchas investigaciones etnográficas, que la práctica pedagógica es un espacio formativo fundamental, sobre todo, cuando se vuelve objeto de reflexión.

Ejemplifiquemos un poco estas afirmaciones en dos ejemplos<sup>3</sup> obtenidos en dos proyectos de aula, uno en cuarto y el otro en quinto grado:

En ambos casos, el análisis permitió obtener evidencias de la permanente circulación y variados usos de textos escritos. Encontramos que se trabajó implícitamente sobre las siguientes características, funciones y funcionamiento del lenguaje escrito:

- La producción escrita como medio para prefigurar la acción (planificar el proyecto);
- La importancia y posibilidad de volver sobre los textos para evaluar lo aprendido (por ejemplo, volver sobre las preguntas formuladas en la planeación para ver cuáles se habían respondido) y poder plantearse nuevos retos;
- La producción escrita como medio para garantizar la continuidad de un trabajo interrumpido (recuperar lo trabajado en sesiones anteriores);
- La corrección ortográfica y la precisión de las ideas que se van a escribir como responsabilidad de todos, no sólo de la maestra y aún de los textos de las maestras;
- La comprensión y la producción escrita de tipos de textos diversos de acuerdo a la situación comunicativa;
- La comprensión y la producción escrita como procesos complejos;
- El uso de textos borradores, a veces se trata de recoger una "lluvias de ideas" en el tablero para luego ir evaluando, ordenando, relacionando, modificando y construyendo un texto colectivamente;
- La producción escrita como proceso dialógico. Para que los niños tengan en cuenta un posible lector, se proponen actividades funcionales como hacer libros, periódicos, folletos, exposiciones, ferias, carteles, etc;
- La lectura para aprender, para resolver dudas, para apoyar puntos de vista, para generar nuevas preguntas.

Explícitamente, en varias de las clases intermedias, observamos unos momentos en los que el tema pasó a ser cómo producir un cierto tipo de texto -en ambos casos, un texto expositivo<sup>4</sup>, denominado "características" dentro

de la tipología adoptada para clasificar los textos no-narrativos pedagógicos-.

Veamos más en detalle cómo pasó esto en uno de los ejemplos.

El título de esta ponencia "MIREMOS A VER ESTA EXPRESIÓN", es el eco de la voz de una maestra que, con su particular sello caleño, invita a sus estudiantes a vivir en el aula esa experiencia maravillosa que la escritura nos provee: poder mirar lo que decimos, separarnos del lenguaje para poder analizarlo. Su invitación es a experimentar ese efecto de distanciamiento que han descrito lingüistas y antropólogos. Este enunciado, es un índice lingüístico en cuanto señala que el tema sobre el cual debe orientarse la interacción es el lenguaje, en este caso una expresión sobre algo, analizar si es adecuada para la parte de un texto que maestra y niños se han propuesto producir. Porque, no se trata de una pregunta aislada. Ella hace parte de un segmento de una clase intermedia de un proyecto de aula cuyo eje era aprender sobre cómo funciona el cuerpo humano. Uno de los productos que habían acordado era realizar durante el proyecto un libro que recogiera los aprendizajes logrados sobre el tema y acompañara la exposición que iban a hacer a los niños de otro curso. Analicemos este segmento:

En la sexta sesión del proyecto, después de una presentación oral de un grupo de niños, la maestra dijo: *Bueno, entonces vamos a hacer... ¡Se sientan los niños que están allí!* (Dijo en voz más alta señalando un grupo de niños que estaban de pie, conversando), *vamos entre todos a escribir la página del libro sobre el aparato digestivo. Unos minutos más adelante, después de haber repartido una hojas y de haber dado algunas instrucciones sobre cómo usar la hoja, la profesora dice: ...no vamos a copiar textualmente, vamos entre todos a mirar qué organización le vamos a hacer....*

Y a partir de aquí, de este momento, la interactividad entre niños y maestros toma como eje el texto que van a escribir, se trata primero que todo de pensar, mirar, como tarea colectiva, no sólo de los niños, cómo organizarlo. Por el modo de organización de la actividad conjunta y por el tema, a estos segmentos, en nuestra investigación los denominamos "producción textual guiada". Estos segmentos, se presentan después de otros segmentos en los que el énfasis estuvo puesto, en, primero, planificar el

proyecto y después en desarrollar el tema eje del mismo. Pero ellos, anteceden a otros segmentos que aparecen en sesiones posteriores y que denominamos "segmentos de práctica", porque ahora sí, la maestra dejaba a los niños solos en la tarea de hacer otras páginas del libro.

La segmentación, su análisis, nos muestra una determinada organización de la actividad conjunta que se corresponde mucho con los ejemplos dados por Wetsch, Coll y otros autores, cuando explican la construcción de zonas de desarrollo próximo en diversas situaciones en las que en la interacción, alguien toma el papel de agente educativo y concede a otro el papel de aprendiz. Nos muestra también, cómo evoluciona un mismo segmento –por ejemplo, el análisis detallado de los diferentes segmentos de producción textual guiada muestra que no son idénticos: cambia la temporalidad, la forma de abordar el procedimiento, o el procedimiento mismo-. Es posible hacer evidentes los procesos de valoración, de evaluación que las profesoras van haciendo y en las cuales apoyan sus decisiones pedagógicas.

En el caso del segmento que estamos analizando, además de la presencia de los múltiples discursos que se entrecruzan en los intercambios comunicativos del aula, encontramos que la actividad a realizar es detenerse en la organización de un texto, un texto para un libro que va a ser mostrado a otros chicos. Por la naturaleza de esta actividad, afirmamos que se trataba de trabajar con un conocimiento retórico. A diferencia de la mayoría de trabajos que vinculan lo retórico con la adecuación a la ideología, intenciones y en general "construcción" del destinatario –características más evidenciables en los textos argumentativos y narrativos– en nuestros datos –centrados en el trabajo con un texto expositivo– lo retórico estaba vinculado con el objetivo de *organizar la información* para que estos contenidos fueran más fáciles de comprender por un posible lector "no experto". En este sentido también se tiene en cuenta al destinatario en relación con las decisiones que se toman sobre las informaciones que se incluyen en un texto y el orden en que ellas se presentan –que como sabemos es menos canónico en los textos descriptivos–.

Pero, continuemos con la transcripción del segmento para ver qué sucede. Después de dar instrucciones sobre dónde van a escribir y afirmar que se puede escribir "*como uno quiera, con letra pegada, con letra de colores, como sea*"

dice... vamos a escribir "*Aparato digestivo*". La profesora, pregunta: *¿Escribimos con mayúscula o con minúscula?* "*Con mayúscula*", contestan en coro. La profesora se desplaza por entre los pupitres mirando los aspectos caligráficos y gráficos del texto. Luego dice: *...después del título, hagámonos una pregunta que abarque todo el tema que hemos visto... ¿cómo sería?, o una afirmación, a ver, pensemos.....A ver, cuando nosotros pensamos en el aparato digestivo... ¿qué es lo que pasa? ¿Cuál es la función importante?* Y la conversación, en vez de asumir estas preguntas, sigue con algunos regaños y observaciones sobre cómo están escribiendo el título. Y no hay respuestas a estas preguntas. Dos minutos después, en los que no se ha pedido responder, la profesora continúa: *a ver, vamos a decir una expresión, una afirmación...* En ese momento entra otra profesora, le hace una seña a la maestra del curso y se dirige a los estudiantes para darles una información sobre la cual los niños discuten. Siete minutos después suena el timbre del recreo.

La salvó la campana, podemos pensar. Lo que evidencia esta secuencia es un camino tortuoso, un diálogo fallido, unos balbuceos, porque a pesar del entusiasmo que los chicos y la profesora tenían, las cosas no salen. ¿Qué pasa? Hay una parte del texto que se asume como compartida, que no se negocia: el título y qué se debe escribir. Además se sabe qué tipo de letra es más adecuada para esto. Pero, lo que sigue, el cuerpo del texto, se vuelve un problema. A través de preguntas confusas –porque no son sobre un contenido sino sobre lo que se ha visto, o dicho de algo "que abarque todo el tema que hemos visto", o aún sobre cómo pensamos sobre algo–, la profesora intenta propiciar la participación de los niños. En vez de dar ella una o varias alternativas sobre cómo organizar el texto, quiere que los niños desarrollen la estrategia retórica que ella seleccionó –pero que no ha hecho explícita: un texto que comunica mediante preguntas-respuestas, de las cuáles generalmente se empieza con la pregunta por la definición (¿qué es....?) y luego siguen las preguntas por las funciones, las partes, el funcionamiento, etc.

¿Por qué no hace explícita su intención? ¿no era tampoco explícita para ella? Sobre los textos expositivos hay desarrollos conceptuales, esquemas textuales, explicaciones, propuestas didácticas. Las profesoras que observamos conocen algo de esto y lo consideraban suficiente para poder trabajarlos con los niños. Sin embargo, como vemos, no es suficiente para el propósito de hacer comprensibles

este contenido a los niños. Por el modo de actuar de la profesora pareciera que considera que los niños tienen clara la estrategia pregunta-respuesta para este tipo de textos. Tal vez su suposición parte del hecho que así es como han organizado las exposiciones orales. Pero, su presupuesto no fue acertado, porque para los niños se trataba de una estrategia derivada del modo como se planificó el proyecto (formularon las preguntas sobre las que querían aprender) pero no sobre cómo comunicar lo que aprendieron.

Cuando vuelven del recreo, la profesora dice: *Bueno, vamos a hacer lo siguiente: ¿Cuál es la función parte por parte del aparato digestivo?*

¡¡¡Ah, yo!!! -dice una niña, levantando la mano. Cuando la profesora la mira dice: *digerir los alimentos.*

M.- Bueno, digerir.

M.- Entonces, hagamos, pensemos en una expresión, otra expresión de decir... para decir "digerir alimento", o para presentar un interrogante para que el que lea el libro inmediatamente piense a qué se refiere... bueno, cada uno va a tener una expresión, va a pensar y la va a decir. Vamos a empezar ya a decir en voz alta para escribirlas, ¿listo?...a ver empiece (mira al grupo y no hay manos levantadas), a ver el grupo de ustedes que son los que hicieron la exposición, si tienen una expresión, una afirmación sobre... sobre el aparato digestivo. Si ustedes no supieran nada del aparato digestivo, ¿qué me preguntarían?

Aa.- para qué sirve el aparato digestivo

A pesar del malentendido que de nuevo provocan sus preguntas ambiguas (quiere que respondan lo que saben, o que hagan preguntas sobre el tema), logra ser más explícita "presentar un interrogante para que el que lea el libro inmediatamente piense a qué se refiere". Y así, entre balbuceos, logra encontrar una salida: propone una situación de simulación que alude a la experiencia concreta de comunicación interpersonal con el objetivo de "hacer visible el lector", personifica la conversación encubierta que subyace al texto escrito. Si *ustedes no supieran nada del aparato digestivo, ¿qué me preguntarían?* A partir de este momento la clase fluye, los niños empiezan a hacer preguntas, no importa que no estén en el orden canónico.

Tal como lo plantean las propuestas derivadas del desarrollo teórico e investigativo a pesar de los problemas, este segmento es un ejemplo de cómo se intenta en las aulas

abordar conocimientos metacognitivos y metalingüísticos para que los niños –y las maestras, como también muestran los resultados– avancen en los niveles de conciencia, control y explicación en la interpretación y producción de estos textos escritos, de tal modo que luego, puedan tenerlos en cuenta cuando trabajen solos y puedan controlar y autoregular los significados y las funciones retóricas de textos similares que lean o produzcan.

Sin embargo, en los dos casos que estamos tomando como ejemplos y en otros que estamos analizando, notamos las siguientes tendencias, que son direcciones opuestas a las propuestas teóricas: el trabajo con los textos se introduce en la fase de ejecución de los proyectos por iniciativa de las maestras y sin haber sido incluido en la planificación conjunta de los mismos. ¿Por qué? En juego está la comprensión de lo que significa "planificar conjuntamente" (no sólo priman los intereses de los niños), las conceptualizaciones sobre qué enseñar en el área de lengua y cómo justificarlas a los niños, las tradiciones escolares para decidir qué hacer en un determinado momento sin que esto sea objeto de negociaciones con los estudiantes. Al no quedar explícito en la planificación, se vuelve una responsabilidad exclusiva del maestro, no es un reto también de los niños. Un conocimiento que toca aprender "porque la profe lo enseña", así llegue aprovechando el interés que el proyecto ha logrado en los niños sobre unos temas determinados. De este modo, todas las ventajas que se han atribuido a la planificación no se aprovechan para el trabajo con los textos.

A pesar de esta tendencia, lo que también se evidencia es que para estas maestras, hay que enseñar a escribir, por ejemplo, textos expositivos. No se trata sólo de ponerlos a hacer, y no basta con tener contacto con estos textos o utilizarlos para aprender sobre los textos. Cuando se enseña a comprender o a producir textos, la tendencia es tomarlo parte a parte, enumerar aspectos, constatar presencias o ausencias, dejando de lado las confrontaciones explícitas y los análisis globales. En el ejemplo, para construir el texto hay una serie de preguntas que resolver: La primera, ¿qué es el aparato digestivo?, la segunda, ¿qué funciones cumple?. La respuesta de la primera queda así después de recoger los aportes de los niños: *Es un conjunto de órganos que tienen como función digerir los alimentos y convertirlos en sangre para que podamos vivir.* En esta respuesta está incluida la segunda pregunta. Pero, como el texto se trabaja parte a parte, al responder la siguiente, lo que la profesora hace es

introducir paráfrasis y hacer una ampliación para resolver el problema de no repetir información, quedando la respuesta así: "transformar el alimento ajeno a su organismo en alimento propio como sangre".

Esta tendencia también la encontró Emilio Sánchez (1993) quien afirma que cuando algunos aportes teóricos se retoman como contenidos de enseñanza se los despoja del marco teórico que explica las relaciones causales, condicionales que les dan sentido. Esta tendencia puede justificarse en los ajustes que hacen los docentes con el propósito de hacer "accesible" este contenido a niños pequeños pero también en vacíos conceptuales sobre el tema. ¿Cómo se transforma esta realidad? Esta es una tarea pendiente de la investigación didáctica.

Se trabaja sobre los textos guiando la producción, haciendo una construcción colectiva, buscando a través de textos orales o escritos mediatizar la escritura. Así, encontramos que en los primeros segmentos el discurso de las profesoras es más directivo y aún confuso y más fluido y menos directivo en los últimos. Pero, la tendencia es utilizar términos no especializados sino cotidianos y muchos deicticos. Además, no se hace sistematización de este conocimiento, formalización lingüística, no se explicitan ni las características de las diferentes superestructuras textuales que se trabajan, ni del lenguaje que circula en estos textos, de las funciones o actos de lenguaje que se cumplen en los textos, ni las estrategias retóricas que se han tomado como alternativas (porque existen otras). Como en un movimiento pendular del cambio, pareciera que la tendencia es pasar de dar definiciones a eludir las, de tomar conceptos lingüísticos o gramaticales como centro de la enseñanza a no retomarlos. No desconocemos que algunas experiencias han ido logrado un equilibrio en estos aspectos.

Estos son sólo tres ejemplos de esos acercamientos-alejamientos entre prácticas y teorías que cotidianamente se suceden en las aulas y que, como antes dijimos, ayudan a comprender los caminos constructivos del cambio pedagógico.

En general, el análisis muestra como antes dijimos, que, a pesar de todas las dificultades, en estas aulas se están viviendo procesos que permiten que los niños y las maestras se planteen la producción escrita como espacio-problema, como un proceso en el que ellos son protagonistas y no simples consumidores. Y estos son resultados muy prometedores.

**Caminos futuros:** Los resultados de estas investigaciones nos dejan muchos interrogantes. Algunos de ellos son de orden metodológico, porque si bien creemos que la perspectiva de análisis adoptada permite una combinación de aspectos micro y macro, es necesario afinar más el análisis para que se logre un mayor nivel explicativo. En el ámbito pedagógico, nos parece fundamental que desde la línea de investigación de los mecanismos de influencia educativa se aborde la conceptualización de otros mecanismos de influencia educativa, que si bien están presentes en la relación maestro-grupo de alumnos, contenidos curriculares los traspasan porque son del ámbito institucional, del funcionamiento social de la institución escolar que impone restricciones a las formas de la actividad conjunta en el aula.

#### NOTAS:

- <sup>1</sup> Concepto que incluye no sólo las comunicaciones verbales entre los sujetos. Propone tener en cuenta las actuaciones discursivas y no discursivas de los participantes en una práctica pedagógica.
- <sup>2</sup> Conocimientos implícitos: se derivan de las prácticas discursivas y no discursivas que se desarrollan cuando el maestro y los alumnos interactúan con, en y sobre textos estructurados como unidades -cohesivas y coherentes- que como tales, pueden actuar con cierto grado de autonomía en relación con el contexto que los origina. Conocimientos explícitos: reflexión y control consciente, posible gracias a conocimientos textuales explícitos -tipologías, estructuras retóricas, funciones, contextos de uso, de estratificación, etc.
- <sup>3</sup> Para los efectos de esta ponencia es imposible presentar el análisis completo de las dos secuencias didácticas que se toman como referentes. Voy a limitarme a ilustrar con algunos fragmentos las conclusiones que presento.
- <sup>4</sup> Los textos expositivos tienen como propósito fundamental informar. Sus características más notorias son: ser autosuficiente, pues la información debe contextualizarse a sí misma dentro de la organización textual; poseer un plan de elaboración textual que vendría a ser la representación mental del conjunto de estrategias destinadas a ejecutar las operaciones necesarias para textualizar el significado que se desea comunicar; contener una selección de ideas que conforman parte de las relaciones de significados de lo que se desea informar, así como la consideración de organización superestructural y macroestructural encargadas de darle coherencia global al texto; contener progresión temática, la cual sería una especie de orden semántico textual interno que establece relaciones entre la información nueva (rema) y la conocida (tema); presentar relaciones de cohesión que permitan proporcionar el tejido del texto y que se realiza mediante enlaces lexicales y gramaticales (Fraca de Barrera Lucía, 2001)

## BIBLIOGRAFÍA

- BAJTIN, M. (Voloshinov) (1992) El marxismo y la filosofía del lenguaje Alianza editorial, Madrid. (Esta obra fue publicada inicialmente en 1929).
- BARNES, D. (1994) De la comunicación al currículo (Edición revisada). Aprendizaje-Visor, Madrid.
- BEREITER, Carl y SCARDAMALIA, Marlene. (1992) "Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita". En: Revista Infancia y aprendizaje. Madrid.
- BOLÍVAR, Adriana (1994) Discurso e interacción en el texto escrito, Colección monografías, Universidad central de Caracas-Venezuela.
- CAMPS, Ana.(1992) "Hacia una renovación de la enseñanza de la composición escrita en la escuela" en revista Aula de innovación educativa No.2 Barcelona.
- CAMPS, Ana.(1993) "La enseñanza de la composición escrita: Una visión general" en Revista Cuadernos de Pedagogía No. 216, Barcelona.
- CAMPS, Ana.(1996) "Proyectos de lengua entre la teoría y la práctica" en Cultura y educación No. 2
- CAZDEN Courtney B. (1982) "La lengua escrita en contextos escolares" en Ferreiro E. y Gómez M. (Comp.). Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. México: Siglo XXI.
- CAZDEN Courtney B. (1990) "El discurso en el aula" en La Investigación en la enseñanza III (Profesores y alumnos). Paidós-MEC.
- CAZDEN, Courtney (1991) El discurso en el aula Paidós Barcelona.
- COLECTIVO DE MAESTROS ESCUELA REPUBLICA DEL PARAGUAY (1994) La formación de lectores y productores de texto en la escuela "República del Paraguay". Cali, Seminario Investigaciones y experiencias en la enseñanza del lenguaje.
- COLL, César.(1991) Constructivismo e intervención educativa: Cómo enseñar lo que se ha de construir? Conferencia fotocopiada.
- COLL, César.(1993) "Psicología y didácticas: una relación a debate". En Infancia y aprendizaje Nos. 62-63.
- COLL César y otros. (1992) "Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa". Ponencia en el Primer encuentro sobre líneas de investigación en psicología de la educación en España. Barcelona, Septiembre.
- COLL, César (1994) El análisis de la práctica educativa: Reflexiones y propuestas en torno a una aproximación multidisciplinar. En revista Tecnología y Comunicación educativas. Julio-Spbre.
- COLL César y otros. (1995) "Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa" en P. Fernández Berrocal y M. Angeles Melero (comps) "La interacción social en contextos educativos". Madrid, Siglo XIX Edr.
- COLL, César y Edwards, D. (Eds.) (1996) Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula. Aproximaciones al estudio del discurso educacional. Fundación Infancia y Aprendizaje, Madrid.
- COLOMBI, María Cecilia (1997) "La enseñanza de los géneros textuales como proceso" en Procesos de la lectura y la escritura. María Cristina Martínez (comp.) Edit. Universidad del Valle, Cali.
- EDWARDS D. y MERCER, N. (1988) El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula Barcelona, Paidós.
- FRACA DE BARRERA, Lucía (2001) Discurso positivo en textos escolares infantiles. En "Aprendizaje de la argumentación razonada" Cátedra Unesco, Univalle, Cali, 2001
- FREEDMAN, S.W. Y KATZ, A.M. (1987) "Pedagogical interaction during the composing process: the writing conference" en A.Matsubashi (de). Writing in Real Time Norwood, N.J.:Ablex.
- GRAVES, DONALD H. (1991) Didáctica de la escritura Ediciones Morata, Madrid (Publicado inicialmente en 1983; Writing, Teachers and Children at work. Portsmouth, N.H.: Heinemann).
- GREEN, J.L., WEADE, R. Y GRAHAM, K. (1988). "Lesson construction and student participation: A sociolinguistics analysis". en J.L.Green y J.O.Harker (de) Multiple perspective analysis of classroom discourse. Norwood, NJ. Ablex.
- HERNÁNDEZ, Fernando y Montserrat VENTURA (1998) La organización del currículo por proyectos de trabajo. El conocimiento es un caleidoscopio, Materiales para la Innovación Educativa. ICE-Editorial Graó, Barcelona.
- IRWING JUDITH Y OTROS (comps) (1994) Conexiones entre la lectura y la escritura Aique, Buenos Aires.
- MILLIAM, MARTA Y CAMPS, ANNA. El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura. Ediciones Homo Sapiens, Rosario, Argentina
- JOLIBERT, Josette y otros. (1991) Formar niños productores de textos. Chile: Hachette.
- JOLIBERT, Josette y otros.( 1991) Formar niños lectores de textos. Chile: Hachette.
- JOLIBERT, Josette y JACOB, Jeannette (1998) Interrogar y producir textos auténticos: vivencias en el aula. Editorial Dolmen Estudio, Santiago de Chile.
- KINTCH Y VAN DIJK (1978) "Toward a model of text comprehension and production" en Psychological Review No. 85.

31. LERNER, Delia (1993) "Capacitación en servicio y cambio de la propuesta didáctica vigente" Ponencia. Bogotá.
32. MARTINEZ, María Cristina.(1994). Análisis del discurso Edit. Facultad de Humanidades Univalle Cali-Colombia.
33. MERCER Neil (1997) La construcción guiada del conocimiento en Paidós-temas de educación, Barcelona.
34. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (1998) Lineamientos curriculares. Área de Lengua Castellana.
35. NEWMAN D.; GRIFFIN, P. Y COLE, M. (1991) La zona de construcción del conocimiento Madrid/ MEC/Morata.
36. ONG, Walter. (1987) Oralidad y escritura. México, Fondo de Cultura Económica.
37. PONTECORVO Y ORSOLINI (1992) "Analizando los discursos de las prácticas alfabetizadoras desde la perspectiva de la teoría de la actividad" en Revista Infancia y Aprendizaje No.58, 1992
38. PIPKIN, Mabel (1996) "La comprensión de textos en el aula. Estrategias grupales para la comprensión lectora" en Memorias del Congreso sobre Didáctica de la lengua y la literatura. Barcelona.
39. RINAUDO, M. (1995) "Relaciones entre investigación educativa y práctica pedagógica. Consideraciones desde el área de la comprensión de textos" en La educación Revista interamericana de desarrollo educativo. Año 39, No.121 Vo.2
40. RINCON, Gloria (1995) "La investigación sobre el lenguaje escrito" en Revista Hispanoamericana. No. 17 Abril.
41. RINCON, Gloria (1997) "Tarea: hacer un resumen. ¿y los maestros saben hacerlo?" en Entre la lectura y la escritura. Hacia la producción interactiva de los sentidos. Colección Mesa Redonda. Edit. Magisterio. Compiladores: Guillermo Bustamante y Fabio Jurado
42. RINCON, Gloria (1997) "La lectura y la escritura: debates y alternativas" en Revista Educación y cultura. Lectura y escritura en secundaria. Fecode. No.45. Noviembre
43. RINCON, Gloria (2000) "Entre-textos: mecanismos de influencia educativa en la enseñanza y aprendizaje del lenguaje escrito en la educación primaria". Tesis doctoral. Universidad de Barcelona.
44. ROCKWELL ELSIE (1982) "Los usos escolares de la lengua escrita" en Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. Ferreiro, E y Gómez M. (Comp.). (1982) México: Siglo XXI.h
45. ROCKWELL ELSIE (1991) "Palabra escrita: Interpretación oral: Los libros de texto en la clase" en Infancia y Aprendizaje, Madrid.
46. ROCKWELL ELSIE (Coordinadora) (1995) La escuela cotidiana Fondo de cultura económica, México.
47. ROGOFF, B. Adult assistance of children's learning. en T.E. Raphael (de.) The context of school-based literacy. new York, Random House.
48. RUIZ BIKANDI, Uri. (1995) "El habla que colabora con la lengua escrita" en Textos No. 5, Barcelona, Edit. Graó.
49. SANCHEZ, E. (1993) Los textos expositivos Edit. Santillana, Madrid.
50. SANCHO, Juana María.(1990) Los profesores y el Currículum ICE-HORSORI, Barcelona
51. SANTOS, Miguel A. (1990) Hacer visible lo cotidiano. Edit. Akal, Madrid.
52. SMAGOSRINSKY (1994) "Como influye en los escritores la lectura de composiciones modelo" En Conexiones entre la lectura y la escritura Judith Irwing y otros (comps) Aique, Buenos Aires.
53. STODOLSKY, S. (1991) La importancia de los contenidos en la enseñanza. Barcelona, Paidós.
54. TEBEROSKY, A. (1992) Aprendiendo a escribir. Edit. Horsori, Barcelona
55. TEBEROSKY, A. y TOLCHINSKY L. (1995) Más allá de la alfabetización Santillana Siglo XXI, Buenos Aires.
56. TODOROV, T. (1988) Teoría de los géneros literarios Arco libros, Madrid.
57. TOLCHINSKY, Liliana. (1993) Aprendizaje del lenguaje escrito Procesos evolutivos e implicaciones didácticas. Edit.Anthropos, Barcelona.
58. TUSÓN, Amparo y Virginia UNAMUNO (1999) ¿De qué estamos hablando? El malentendido en el discurso escolar. En revista Discurso y Sociedad, Gedisa Vol 1.
59. TUSÓN, Amparo (1997) Análisis de la conversación. Ariel Practicum, Barcelona.
60. VAN DIJCK, Teun A.(1980) Estructura y funciones del discurso. Edit. Siglo XXI, México.
61. VYTGOSKY, L. S. (1979) El desarrollo de los procesos psicológicos superiores Barcelona, edit. crítica.
62. WELLS, G. (1988) "La lengua en clase: alfabetización y charla colaborativa" en Sigüán, M. (Coord.) La lengua del alumno, lengua de la escuela ICE/HORSORI, Barcelona.
63. WERTSCH, James. (1988) Vygotsky y la formación social de la mente Barcelona, Paidós.
64. WERTSCH, James. (1993) Voces de la mente: Un enfoque socio-cultural para el estudio de la acción mediada Visor, Madrid.
65. WRAY, David y LEWIS, Maureen (2000). Aprender a leer y escribir textos de información. Ediciones Morata S.A. Madrid.

## LOS PROCESOS DE LECTURA Y ESCRITURA Y OTROS LENGUAJES

Rodrigo Argüello G.

COLOMBIA

**D**el diálogo de una alumna nueva con su profesora.

-La profesora: *¿Y por qué lees tan rápido y tan bien?*

-La alumna: *Porque siempre estoy viendo con mi padre películas con subtítulos*

Para una reflexión sobre los diferentes procesos de lecto-escritura y los otros lenguajes, debemos iniciar de entrada con las siguientes preguntas. ¿En dónde quedan las imágenes visuales, lo acústico, el tacto, el olfato y el cuerpo cuando se abordan los problemas de la lecto-escritura? ¿Quién decidió escindir la palabra oral y escrita de los otros lenguajes, privilegiando más a unos que a otros? En dónde quedan las tecnologías de información, si hay que tener que aclarar que cuando se habla de ellas, debemos tener en cuenta que de igual manera ellas son *animadas* por la esencia de su misma técnica: la palabra (oral y escrita) o las imágenes visuales. Qué clase de conocimiento o de sensibilidad y procesos de lectoescritura hay en la expresión humana o en la esencia de su multiexpresividad: en la mezcla y sinestesia de las diferentes expresiones, pues la técnica no es solamente algo que aparece con la tecnología de información, con las máquinas y los aparatos que sirven para comunicar: también hablar, escribir, al igual que gesticular, como las expresiones visuales y las señales de humo, son formas específicas de expresar el mundo. Son una técnica a su manera. Lo que quiero decir con esto último es que la esencia de la técnica no es técnica, y encierra la posibilidad de que lo que salva surja en nuestro horizonte.

Me propongo pues en este escrito relacionar de manera precisa a la comunicación y los procesos de lecto-escritura. Más exactamente bajo la teoría de la *Multiexpresividad*, mi obsesión y trabajo en este campo, desde hace

más de cinco años. También una de las intenciones de esta charla es llamar la atención sobre el hecho de que ya se debe dar por cerrado el ciclo de las reflexiones abstractas sobre las teorías de la comunicación, nuevas sensibilidades y educación. Se siguen repitiendo frases como: "Las nuevas tecnologías y los nuevos procesos de comunicación traen nuevas formas de sentir, pensar, conocer e interactuar". Pero aún en Colombia son escasas las propuestas de la relación comunicación y educación.

Quisiera empezar con este pequeño álbum autobiográfico de algunos ilustres escritores:

Así como no es difícil comprender los torsos de las esculturas de uno de los más grandes escultores del siglo pasado, Henry Moore, cuando cuenta en sus *Memorias* que, siendo todavía muy niño, tenía que friccionar la espalda de su madre con aceite anti-reumático, de igual manera es necesario resaltar que muchos escritores reconocen la importancia que tuvieron algunos dibujos y viñetas para la invención de sus historias o por lo menos para incentivar su mundo literario. Esto es algo que tuve la posibilidad de comprobar cuando hace algunos años preparaba un libro sobre infancias de escritores, artistas, cineastas y científicos famosos. Robert Louis Stevenson, por ejemplo, en sus bellos recuerdos, nos dice de manera emotiva:

"¡Qué maravillosas fantasías no habré oído desarrollar a partir de los dibujos de las tazas de té; A partir de esto empezaba a tomar cuerpo un código de reglas y todo un mundo de emociones, hasta que la reunión del té tomaba rango de juego. Cuando mi primo y yo tomábamos nuestro *porridge* (*papilla*) por la mañana, usábamos un artificio para animar el curso de la comida. Mi primo se tomaba su *porridge* con azúcar y explicaba que

se trataba de un país cubierto por la nieve. Yo tomaba el mío con leche, y explicaba que se trataba de un país que sufría inundaciones periódicas. Pueden imaginarse nuestro continuo intercambio de boletines meteorológicos: que aún quedaba una isla por sumergir o un valle aún no cubierto por la nieve...El interés iba creciendo según quedaba cada vez menos terreno, y es fácil imaginar, en definitiva, que la comida solo tenía para nosotros un interés secundario, y que podía ser incluso nauseabunda, en tanto estuviera sazonada por este género de sueños (1979: 75)”

Algo similar ocurría en la infancia con Proust cuando, de forma autobiográfica, nos dice en *Por el camino de Suann*:

“No olvidéis al menos servirme los huevos a la crema en un plato llano’ Eran los únicos que estaban adornados con imágenes, y mi tía se divertía en cada comida leyendo la inscripción del que le ponían aquel día. Se calaba las gafas y descifraba: ‘Ali Babá y los cuarenta ladrones, Aladino o la lámpara maravillosa’, y decía ‘muy bien, muy bien’ (1982: 223)

La poetisa rusa Marina Tsviatáieva cuenta, en su libro *Mi Pushkin*, que nada fue tan importante para su vocación poética como un cuadro que su madre tenía en su cuarto, y que representaba al gran poeta nacional muerto después de un duelo:

“Comienza –dice– como un capítulo del libro de cabecera de todas las abuelas y madres: *Jane Eyre*: ‘El misterio de la habitación roja’. En la habitación roja había un armario misterioso. Pero antes del armario misterioso había otra cosa: un cuadro en la recámara de mi madre, *El duelo*” (1995: 9).

De una manera más compleja, Nabokov nos narra que toda su pedagogía sobre las letras empieza con una sensación de audición coloreada (*Audition Coloreé*). No podía escindir la letra de la música y de los sonidos. A este período tan decisivo para su vida, el escritor ruso le llama, en *Habla memoria*, “las confesiones de un sinesteta”. Nabokov hacía unas asociaciones sinestésicas tan descabelladas como las que hacía Mallarmé o Baudelaire. Es algo que uno encuentra sin duda en, tal vez su mejor libro, *Ada o el ardor*. Sin embargo, es lo cromático

incentivado por su madre lo que determinó las otras expresiones:

“Mi madre hizo cuanto estuvo a su alcance para fomentar mi sensibilidad general para los estímulos visuales. ¡Cuántas acuarelas pintó para mí, qué revelación experimenté cuando me enseñó cómo surgía de la flor de una lila azul y rojo. ¡A veces, en nuestra casa de San Petersburgo, sacaba de un compartimiento secreto de su habitación de tocador (la misma en la que yo nací) una cantidad de joyas para entretenerme antes del momento de dormirme. Yo era entonces muy pequeño, y aquellas centelleantes tiaras y gargantillas y anillos me parecían estar dotados de un misterio y un hechizo comparables a los de la iluminación de la ciudad durante las fiestas imperiales”. (1994: 36)

Por su parte, Italo Calvino, quien aprendió a escribir inspirado en los comics, dice refiriéndose a la relación entre las nuevas tecnologías, la lectura y la escritura, que quizá en el futuro habrá otras maneras de leer y escribir que nosotros no imaginamos y le parece que es un error desdeñar toda novedad tecnológica. Dice que “cualquier medio de comunicación y difusión de las palabras, de las imágenes y de los sonidos puede fomentar nuevos desarrollos creativos, nuevas formas de expresión” (1980: 23)

#### La visión

“Las maravillas mayores acontecen en el interior del hombre, y pueden ser expresadas excelsamente por las palabras, los olores, las formas y los sonidos”

Hoffmann (*Opiniones del Gato Muñ*)

He empezado con este pequeño álbum autobiográfico porque la idea de este escrito tiene que ver con la necesidad de reaccionar frente a los modelos tradicionales de ver y enseñar la lectura y la escritura. Contra el privilegio absurdo y absoluto que se ha tenido de la letra, creando en los niños y los jóvenes una aversión, un terror infundado, cuando, en realidad, en los procesos de percepción y adquisición de los diferentes lenguajes, lo primero que hace el niño es leer imágenes y no letras. Pero, ¿quién dijo que las letras no son imágenes? En La

antropología de la escritura el italiano Giorgio R. Cardona considera que también los pictogramas forman parte de la prehistoria de la escritura<sup>1</sup>. En muchas ocasiones también se ha constatado que la fascinación del niño por la letra es tanta como su fascinación por la imagen. Lo curioso es que después va perdiendo, o le hacen perder este tipo de encanto en el momento en que el padre o el mismo maestro insiste en la letra como proceso torturante. Lo que quiero decir aquí de manera radical es que en la enseñanza de la lectura y la escritura no hay que arrancar al niño de su naturaleza fantástica fundada en el descubrimiento que él hace del rasgo, del dibujo y la escritura, pues es lo que ocurre en casi la mayoría de los modelos y libros sobre la lecto-escritura.

Jacques Derrida hablaba de Archiescritura, es decir, que existen múltiples formas de escrituralidad, cuando aconseja que "hay que pretender un archiescritura, una escritura polifuncional" y cuando propone que en el origen "Hay una sinergia y una sinestesia", en otras palabras, la confluencia intencionada de diferentes sentidos y expresiones, una archiescritura, donde cinematografía, por cierto, pero también escritura pictórica, musical, escultórica, etc, se podría hablar también de una escritura atlética....." (1979: 72).

En fin, según todo esto, si existe una archiescritura debe existir también, a mi modo de ver, una arquitecra, ya que si hay múltiples escrituras entonces debe haber múltiples lecturas. Roger Chartier -gran historiador del libro y los procesos de la lectura- reconoce que es hora de hacer una reevaluación, al recordarnos que tanto en Condorcet como en Vico se veía una historia de la escritura como el alfabeto que se oponía a las otras formas de representación de las cosas, como los jeroglíficos y otras escrituras. Por tanto, la reevaluación es volver a considerar "la dimensión propiamente pictórica de la escritura (1999: 201)

Y es que, claro, desde algunos románticos como F. Schlegel, E.T.A. Hoffmann y Novalis, especialmente para este último, debe existir una relación vital y energética entre las diferentes expresiones. Para Novalis "si el hombre musical puede convertirse en un gran pintor o escultor, podrá a su vez el hombre plástico convertirse en un gran músico, etc. Porque toda unilateralidad se perjudica a sí misma" (1142 IV) "Las palabras

y los sonidos son auténticas imágenes y expresiones del alma... El alma esta compuesta de vocales puras y vocales rotas" (1324 IV). Sin duda, quienes vienen a heredar de manera mas radical esta postura son los simbolistas y los artistas de la vanguardia. Entre los simbolistas se destacan Mallarmé y, sobre todo, Baudelaire maestro de la sinestesia y quien afirmaba que todo el universo no es más que un almacén de imágenes, de signos, olores y sonidos. En cuanto a las vanguardias, se viene a dar una estrecha relación entre la letra y la imagen, en artistas tales como Apollinaire, Braque, Magritte, el Duchamp de *Las cajas verdes*; el Picasso de los *collages*, etc. El mundo viene a ser considerado como un palimpsesto de sinestesias, de mosaicos y caligramas. Incluso, Tom Wolf, en *La palabra pintada*, dice a propósito de las vanguardias y esta combinatoria de lenguajes que "El arte moderno se ha convertido en algo completamente literario; la pintura y las otras formas no existen más sino para ilustrar el texto", (1985: 45)

No hace falta un caligrama al estilo Apollinaire para comprobar que en el mundo se asiste siempre a la relación de las diferentes expresiones. En este cruce de expresiones el mundo es un caligrama construido o descontruido ("deshecho"). O un caligrama a punto de construirse. Un caligrama donde, como decía Foucault, se pretende borrar lúdicamente las más viejas oposiciones de nuestra civilización alfabética: mostrar y nombrar; figurar y decir; reproducir y articular, imitar y significar; mirar y leer (1992: 34). Hay una multiexpresividad en el orden de la representación. El cine evidentemente necesita de sonido o de palabras. De igual manera se vive un mundo donde, en muchos casos, la palabra va acompañada de la imagen visual. Se ha llegado incluso al caso en donde en ciertas representaciones visuales no solamente va la expresión visual acompañada del signo verbal, sino que ahora lo acompaña una imagen olfativa. ¿Qué ocurre, entonces, cuando la misma imagen se ha vuelto indicial, epidérmica, donde realmente la imagen reclama carne, o se vuelve tacto, como en las películas *La mujer en la arena*, *El marido de la peluquera* o *La esencia de la papaya verde*?

Por consiguiente, la lectura y la escritura no deben estar escindidas de la relación cuerpo, tacto, letra, imagen, oralidad. De paso hay que decir que -y recogiendo la idea

---

antes expuesta por Calvino- un proyecto de lecto-escritura estará hoy en día atravesado por las nuevas tecnologías de información, las cuales traerán sin duda buenos beneficios. Este punto está en mora de trabajarse.

En otras palabras, un proyecto de lectoescritura debe estar relacionado con un gran proyecto de pedagogías multiexpresivas\*, donde queda claro que en una nueva propuesta de lectoescritura deben participar las otras clases de imágenes: la olfativa, la acústica y la táctil.

<sup>1</sup> Cardona tiene en su libro muy buenos argumentos para refutarle a los que creen que la imagen y el pictograma no son escrituras, pag 39,40

\* Para una ampliación de este tema ver mi libro *El alma y las formas de su espejo. Mente creativa y fuerza multiexpresiva*, aún en imprenta.

---

## LENGUAJES NO VERBALES Y AUDIOVISUALES: ALGUNOS ESCENARIOS

Carlos Eduardo Valderrama H.

COLOMBIA

**A**ntes de comenzar, quiero agradecer a la Secretaría de Educación de Bogotá por esta invitación que me ha cursado para participar como conferencista y comentarista en este Foro. Había tenido la oportunidad de estar presente en dos ocasiones anteriores y créanme que lo hago con mucho gusto. Quiero igualmente agradecerle a todos ustedes por tener el ánimo y la disposición de escuchar estas ideas, las cuales espero puedan servir como insumo y motivo de reflexión dentro de los proyectos que ustedes y sus instituciones vienen realizando.

Mi intervención está dividida fundamentalmente en dos partes y se refieren a dos grandes escenarios dentro de los cuales podemos comprender el protagonismo y el lugar de lo que aquí se ha llamado "otros lenguajes". El primer escenario aborda las grandes transformaciones de la cultura contemporánea, el segundo, las dinámicas de la cultura de las instituciones educativas.

Contextos generales: **Para empezar, quiero señalar cuatro grandes transformaciones de la cultura contemporánea, de las cuales seguramente ya ustedes han oído hablar, las han experimentado en carne propia o han reflexionado sobre ellas. Sin embargo, creo que es necesario dejarlas planteadas para establecer un plano común de nuestra comunicación.**

Una primera dinámica de ese reordenamiento de la cultura se relaciona con las identidades. Los antiguos referentes por medio de los cuales se definían las identidades y se generaban las adscripciones culturales colectivas e individuales, como eran la raza, la lengua, la religión y el territorio -este último en tanto Estado-Nación-, están siendo reemplazados por otros, hasta el punto que hoy ya no podemos hablar de una sola identidad sino de

múltiples y diversas identidades. La moda juvenil crea estereotipos que configuran un lenguaje icónico desterritorializado; la música y todo lo que la rodea aproxima personas de diversa nacionalidad y distintas razas y credos; el consumo, que además de ser intercambio, crea éticas, conductas, procesos de distinción y formas de expresión; el barrio, el parche, los proyectos comunitarios, etc., promueven adscripciones de corto y mediano plazo. Todo junto, se constituye en los nuevos referentes identitarios, en los nuevos escenarios para expresar adscripciones y crear imaginarios colectivos.

Otro reordenamiento, lo constituyen las nuevas formas, escenarios y prácticas de participación en lo político y social. Las instituciones tradicionales como los partidos políticos y el parlamento, cada vez producen más rechazos, son cada vez menos el espacio para el debate y el ejercicio de la política. La reacción por parte de la llamada sociedad civil es la búsqueda de alternativas para la participación, las adscripciones sociopolíticas y el ejercicio de la ciudadanía. La música, la apropiación resignificada de los espacios públicos, el consumo, el graffiti, las actividades del parche, los nuevos movimientos sociales, ecologistas, feministas, homosexuales, de derechos humanos, son todas nuevas formas de reivindicar derechos, comprometerse con la sociedad y las comunidades, realizar propuestas de convivencia, hacer oír la voz de los que históricamente han estado marginados o se sienten mal representados en las instituciones políticas tradicionales.

Un reordenamiento, posiblemente el que más nos interesa, tiene que ver con la comunicación. Por una parte, como es de prever, la comunicación tanto en su carácter intersubjetivo -cara a cara- como en su dimensión masiva, es decir, en tanto producción, transmisión y recepción a

---

través de los medios masivos de comunicación y las redes telemáticas, forma parte importante del conjunto de factores constitutivos y constituyentes de la sociedad actual. No en vano se le ha llamado la sociedad de la comunicación y la información.

Detengámonos un poco en ello. Con sociedad de la información y la comunicación se quiere decir al menos tres cosas: Una, que estamos inmersos en un medio que posee una alta densidad comunicativa, es decir, un medio en el cual circula una gran masa de saberes y de información, a una alta velocidad y copando diversos espacios de la cotidianidad de quienes, por supuesto, tienen acceso a este mercado mundial de símbolos. En efecto, si damos una mirada rápida a nuestra vida cotidiana, nos podemos dar cuenta que la presencia de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación es cada vez más fuerte; la televisión, la radio, la publicidad, el cine, la internet, los computadores personales, el celular, la videocasetera, etc., permean incesantemente los espacios de las cotidianidades de muchas personas en el mundo.

Dos, que los procesos de comunicación y las prácticas comunicativas son cada vez más complejas. La mediación de las tecnologías y las técnicas, la semiotización de la vida cotidiana –estamos rodeados cada vez más no sólo de cosas que poseen significado sino de cosas que poseen más de un sentido– y las transformaciones que todo ello está generando en las sensibilidades, las percepciones y la cognición de los individuos, especialmente de los niños y de los jóvenes, hacen que efectivamente no podamos seguir considerando la comunicación como un proceso simple de transmisión de información.

Y tres, que en el concierto mundial de la economía, el papel estratégico de las fuerzas productivas ha sido paulatinamente asumido –sin que aquellas pierdan relevancia por supuesto– por la producción y posesión de conocimiento e información. El poder se juega, en buena parte, en las estrategias de control, almacenamiento, producción, circulación, uso y aplicación de los diversos saberes e informaciones. Es la economía del saber y la información la que de manera tendencial está orientando la dinámica económica general de la sociedad actual.

A estos tres rasgos de la sociedad de la comunicación y la información, debemos sumar la particularidad de la relación comunicación-cultura de nuestras sociedades latinoamericanas en términos del mestizaje: oralidad, escritura y audiovisualidad. Si hacemos un acercamiento al contexto desde el punto de vista de la relación comunicación-cultura, podemos decir que en sus diversas configuraciones culturales confluyen, de distinta manera, la cultura oral, la escrita, la audiovisual y la, hoy naciente, digital o electrónica. Varios autores<sup>1</sup> han mostrado cómo en distintos espacios y, especialmente en el ámbito escolar, la oralidad se complementa con la escritura y que los jóvenes manejan con más facilidad los lenguajes audiovisuales y los digitales que los adultos.

Finalmente, otro movimiento característico de la época contemporánea, es el que atañe a los procesos de socialización y educación. Ellos también han tenido profundas transformaciones. El papel asignado a la institución escolar por la modernidad, como el lugar por excelencia para la introducción del individuo en la sociedad, hoy lo comparte con otras instancias; cada vez es más claro la preeminencia de las llamadas educaciones no formales e informales. Como dice Luis Fecé (2000), el mundo de referencia del alumno ha cambiado y su entorno cercano, su forma de relacionarse con el mundo, la adquisición de conocimientos o las relaciones interpersonales están condicionadas por nuevos sistemas de representación: el cómic, las teleseries, las películas de la televisión, el videoclip, la moda, la música pop.

En este escenario, en alguna medida la relación tradicional maestro-alumno como eje del proceso educativo formal comienza a ser descentrada por los medios masivos de comunicación, los videojuegos, las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, y por las relaciones interpersonales de las barriadas, de la cuadra, del parche.

En este sentido, los saberes –y sobre todo los que funcionan para y en la vida práctica–, ya no están confinados –y a veces condenados– en los libros que reposan en las bibliotecas de las escuelas o las universidades; actualmente circulan, como ya lo vimos, en otros ámbitos. Incluso, citando a Martín-Barbero (1998), es posible que “...los saberes más importantes para funcionar en el sistema productivo y en el sistema político no pasan por la

escuela, no están pasando por la escuela primaria y secundaria, ni siquiera por la universidad; si ustedes se meten a internet, van a encontrar dónde es que se aprende hoy a tomar decisiones, a gestionar...". Vale la pena anotar, que en buena parte ello ha sido posible tanto por la revalorización del lenguaje audiovisual como por el surgimiento del lenguaje digital y los nuevos soportes tecnológicos, que si bien no se oponen, sí complementan la cultura escritural.

Sin embargo, este reordenamiento no es de ninguna manera lineal, homogéneo y pacífico. Desde el punto de vista económico, para dar un ejemplo, la CEPAL, en su vigesimotercer periodo de sesiones efectuado en el mes de abril del 2000 en Ciudad de México, realizó un balance de la última década para la región y concluyó que como logros importantes se consiguió avanzar en la reducción de los desequilibrios fiscales, en el descenso de la inflación y en el incremento de las exportaciones, "aunque en todos los casos con excepciones"; se aumentó el gasto público en el conjunto de la región; se redujo la proporción de la población en estado de pobreza "aunque sin compensar el incremento del decenio anterior"; renació la vida local; se extendieron los sistemas democráticos y surgieron nuevos espacios para el ejercicio de la ciudadanía "aunque no exentos de fragilidades y problemas"; se conquistaron derechos, visibilidad y reconocimiento por parte de las mujeres "aunque aún no se superan diversas formas de exclusión y discriminación que las siguen afectando en las esferas del trabajo y el poder, ni la segregación de roles según el género en los hogares".

Y por el "lado negativo", concluyó este organismo, el crecimiento económico y el aumento de la productividad fue "frustrante" en la década de los noventa, pues sólo tres países alcanzaron índices iguales o superiores en las tres décadas anteriores. Muchas empresas, especialmente medianas y pequeñas no se adaptaron al nuevo contexto y las grandes que permanecen son, muchas de ellas, subsidiarias de transnacionales. El mercado de trabajo experimentó entonces un descenso, se deterioró la calidad del empleo, aumentó el desempleo y en algunos casos cayó el salario real. Se generaron mayores "presiones adversas" sobre la distribución del ingreso (CEPAL, 2000: 22-23).

En el ámbito socio-cultural, tal como ya lo plantea hace casi una década J. J. Brunner (1992), el acceso

al mercado mundial de mensajes y símbolos es de carácter segmentado y diferencial. En una sociedad que se reproduce mediante la transmisión estructural de desigualdades, sólo pueden esperarse accesos segmentados al capital cultural, desiguales apropiaciones e interacciones conflictivas. A manera de ejemplo, y siguiendo a Anibal Ford (1999: 117), las brechas infocomunicacionales no se limitan al campo específico del acceso a los medios masivos y a las nuevas tecnologías de la información sino que tienen un efecto transversal sobre toda la estructura social: "Un país con bajo índice o infraestructura de teléfonos queda marginado no sólo de las redes como Internet sino del seguimiento y la inserción en la economía internacional y del diálogo con los cambiantes procesos socioculturales"<sup>2</sup>.

**Reconocimiento imprescindible: Cambiemos de escenario y demos una especie de salto mortal, pasando de estos movimientos macro a las dinámicas micro de las culturas de las instituciones escolares y del aula de clase. Sin embargo, antes de ello tenemos que hacer un reconocimiento previo.**

A veces, cuando pensamos en términos de la comunicación solemos caer generalmente en una suerte de reduccionismo. Pensamos que la comunicación en la institución escolar se reduce a la transmisión de información. En una investigación reciente que realizamos<sup>3</sup>, encontramos que muchos de los actores escolares entendían por comunicación el flujo de información y hacían depender muchos de los problemas de la institución a esta circunstancia. La falta de comunicación consistía, para ellos, en la inexistencia o deficiencia de la información: las directivas no informan a tiempo ni adecuadamente a la comunidad educativa sobre las decisiones que se toman o sobre los procesos de gestión que se llevan a cabo, no existen los medios adecuados para informar sobre estos procesos, etc. Esta perspectiva desconoce la existencia de otras dinámicas comunicativas que tienen que ver más con los procesos de participación, con los escenarios cotidianos en los cuales confluyen las ideas, los sentimientos y las propuestas de los diferentes actores escolares, con escenarios de argumentación y contrargumentación, con escenarios de construcción conjunta de sentidos que fundamentan proyectos comunes, es decir desconoce dinámicas y escenarios de expresión de los actores escolares.

Con respecto al aula de clase, pensamos, generalmente, que la dinámica comunicativa es la que se genera en torno de aquella que propone el o la docente en relación con el desarrollo curricular. Sin embargo, y eso lo saben ustedes mejor que yo, existen múltiples interacciones: el maestro(a) habla con la totalidad del curso, con una parte de él o con un estudiante solamente; diversas conversaciones ocurren simultáneamente; las intervenciones se traslapan y sobrepone. Convergen muchos lenguajes además de las verbalizaciones: miradas que se entrecruzan, gestos que van y vienen, golpecitos en el hombro y puntapiés por debajo del asiento; cuadernos, papeles y papelitos que pasan por debajo de los pupitres o por encima de las cabezas, etc.

Todo ello constituye en consecuencia, una multiplicidad de sentidos que circulan, se crean y re-crean de manera simultánea. Es evidente, entonces, que tanto en la dinámica escolar como en la del aula de clase existe lo que pudiéramos llamar una alta densidad comunicativa. Hemos propuesto ese concepto de densidad comunicativa, precisamente para recoger las distintas pragmáticas comunicativas, la diversidad de lenguajes utilizados y los múltiples sentidos que convergen en la cotidianidad de la cultura escolar.

Ahora bien, reconocer esta circunstancia no constituye ninguna novedad. Por lo menos en Latinoamérica, desde los años setentas se viene hablando de algo que se llamó la pedagogía del lenguaje total. Esta pedagogía es aquella que propone incorporar además del lenguaje verbal y escrito, las imágenes fijas, las imágenes en movimiento, los sonidos de los medios de comunicación masiva, el lenguaje del cuerpo, etc., de tal manera que pretendía una pedagogía que hiciera "de la escuela un centro de comunicación dialógica y convertir a los medios de comunicación en escuela participada" (Gutiérrez, 1989).

Y aquí, la pregunta es qué tanto de estos sentidos que circulan, se crean y re-crean, qué tanto de estos sentidos que se expresan, qué tanto de esos «otros lenguajes» son incorporados en la relación pedagógica.

Lenguajes no verbales: la proxémica: "Otros lenguajes", según la convocatoria de este Foro, en principio serían todos aquellos sistemas de expresión diferentes a

la lengua hablada o escrita. Sin embargo, la lista podría resultar demasiado larga, pues, entre otras cosas, estaríamos contando desde los lenguajes de programación de computadores hasta los lenguajes audiovisuales, pasando por todos los llamados lenguajes no verbales, el lenguaje de las distintas artes, el lenguaje oral (en el sentido de la cultura oral), el lenguaje de la radio, el lenguaje del hipertexto-hipermedia, etc.

Nosotros, solamente vamos a hacer algunas consideraciones sobre la proxémica y el lenguaje audiovisual en relación con el escenario de la cultura escolar.

Ya es bien aceptado en diferentes círculos, académicos y no académicos, que la comunicación humana en las situaciones de interacción no se reduce a las dinámicas de intercambio verbal o escrito. Existen, además de la lengua, diversos sistemas de expresión y comunicación, los cuales en términos generales han recibido el apelativo de lenguajes no verbales. Albert Scheflen, nos plantea en su ya clásico texto "Sistemas de la comunicación humana", una serie de lo que en sus términos denomina comportamientos comunicativos: a) el comportamiento vocal (lingüístico y paralingüístico), b) el comportamiento kinésico (movimientos corporales, expresión facial, la postura, los ruidos corporales), c) el comportamiento táctil, d) el comportamiento proxémico, e) el comportamiento referido a indumentaria, cosmética, ornamentación corporal. Incluso afirma la existencia de comportamientos comunicativos a través de los olores.

Algo importante de resaltar del planteamiento del autor citado, es que muchos, si no todos estos lenguajes –o sistemas de expresión o comportamientos comunicativos–, son producto de la cultura y se transmiten de generación en generación. Y aquí nos surge una primera pregunta: ¿Qué tan consciente es, en la institución escolar, la función que ella cumple como reproductora de estos lenguajes? ¿Qué "contenidos" están transmitiendo? ¿Qué tan consciente es la existencia de estos otros lenguajes en las dinámicas comunicativas cotidianas de la cultura escolar? ¿Qué tanto –si se puede hablar en estos términos– y cómo se incorporan en las propuestas pedagógicas y en las didácticas específicas estos otros lenguajes?

Dada la complejidad del tema, sólo me quiero detener en uno de estos sistemas de expresión para ilustrar la

dimensión que estos "otros lenguajes" tienen en la cultura escolar. Me voy a referir a la proxémica.

La proxémica hace referencia, grosso modo, a varios aspectos: a) al manejo del espacio y la distancia por parte de dos o más actores que establecen una comunicación cara a cara, b) a la disposición u organización de los cuerpos en un espacio determinado, el aula de clase por ejemplo, c) a la interacción de las personas con el espacio y los objetos dispuestos en él, y d) a la dimensión comunicativa del espacio, es decir, a todo aquello que el propio espacio comunica o deja de comunicar.

Las primeras pertenecen al ámbito del contexto, a las circunstancias en las cuales ocurre el evento comunicativo. La última, a aquello que Antoni Colom (2000) denomina como el carácter metacomunicativo del espacio. En efecto, con la proximidad o no proximidad en una conversación no sólo la estamos favoreciendo o impidiendo, sino estamos expresando el tipo de conversación que sostenemos, la relación que tenemos con nuestro interlocutor, la apertura de nuestra intimidad que estamos dispuestos a otorgar.

El ordenamiento de los cuerpos y los objetos en el espacio marca o señala o dice, por ejemplo, quién desempeña un rol de autoridad o quién de obediencia; qué tipo de pragmáticas comunicativas se privilegian, etc. La arquitectura de un edificio, la disposición de los objetos, su decoración e iluminación, comunica fundamentalmente sensaciones y sentimientos: nos producen seguridad o inseguridad, relajación o tensión, nostalgia, alegría, bienestar, etc. Y si a todo ello le agregamos la carga simbólica que poseen los edificios, pues todos representan algo o a alguien, tenemos que efectivamente existe una especie como dice Colom, de metacomunicación del espacio, en este caso, del espacio escolar.

En la investigación arriba mencionada, encontramos que varias son las características de la manera como en la generalidad de los colegios que participaron en el estudio es manejado el espacio dentro del aula de clase.

Lo primero que podríamos decir es que son tres tipos básicos de ordenamiento los que son utilizados regularmente: las filas, los grupos y las mesas «redondas». Sin embargo, es la fila la que predomina y, más que

predominar, lo clave es la función que desempeña como criterio organizador, como parámetro de lo que se considera como orden o desorden en el aula de clase, en el comportamiento y en la disposición del cuerpo en el espacio. Es decir, el ordenamiento por filas cumple esa función bastante discutible: la del control y el disciplinamiento de las mentes, los cuerpos y las actitudes: se ordena en filas para vigilar que no hagan trampa en los exámenes, para saber quién vino y quién no vino a clase, para que el estudiante no se distraiga, para salir a descanso, para trasladarse de un lugar a otro, etc.

Existen desde luego algunos docentes que trabajan regularmente con la dinámica de los grupos y las mesas redondas. Pero ello no implica que automáticamente desaparezca el criterio ordenador y se horizontalice la comunicación interpersonal. Si la propuesta pedagógica no cambia, la comunicación sigue siendo vertical, el maestro tendrá que seguir siendo el ordenador del espacio, el que otorga los turnos de intervención, el referente principal, la persona a la cual se le dirige la palabra, etc.

Una última anotación tiene que ver con la restricción de la relación pedagógica al aula de clase: un dato: de las 167 clases observadas, media se realizó por fuera del salón. A eso le podemos agregar que en algunas instituciones los salones son bastante reducidos para el número de alumnos que albergan (38-40), lo cual impide no sólo una adecuada movilidad tanto de estudiantes como de profesores, sino una adecuada comunicación.

Para concluir este apartado, pensamos que aún no se ha tomado en serio el lugar que ocupa este «otro lenguaje» en la cultura escolar y en las dinámicas pedagógicas dentro y fuera del aula de clase. Y no se ha tomado en serio en tres sentidos. Uno como gestión de la educación, dos como propuesta pedagógica y tres como objeto de conocimiento.

**Lenguaje audiovisual:** En relación con el lenguaje audiovisual debemos reconocer que de algún tiempo para acá ha comenzado a tratarse el tema: trabajos en lectura de la imagen, proyectos en producción en medios, proyectos en hipertexto e hipermedia y algunas cosas en lectura crítica de medios de comunicación. De hecho, algunas de estas experiencias, muy valiosas por cierto, justamente las estamos conociendo en este

foro. Sin embargo, a manera de hipótesis, en términos generales y salvo algunas experiencias que generalmente son iniciativa de algún o alguna docente y que no tienen un respaldo decidido por parte de sus propias instituciones, el lenguaje audiovisual no ha adquirido suficiente protagonismo en las que llamamos dinámicas comunicativas dominantes<sup>4</sup> en el ámbito escolar y específicamente en el aula de clase. Lo mismo que los lenguajes no verbales, no adquiere presencia decidida en las prácticas pedagógicas ni en las estructuras curriculares.

En nuestra investigación, por ejemplo, pudimos constatar varias cosas en relación con los medios masivos de comunicación y el uso del lenguaje audiovisual. De las 167 clases observadas un 10% solamente usó algún medio masivo de comunicación. Algunas utilizaron el periódico y otras algún producto audiovisual. De estos productos audiovisuales sólo tres géneros fueron usados: los noticieros, el cine-arte y los documentales. Paradójicamente son los géneros que menor consumo tienen por parte de los jóvenes y los niños.

Otro aspecto, bien significativo, son algunas concepciones que se tienen frente a este tema: para algunos y algunas docentes existe todavía una visión que los estudiosos del tema han llamado la visión satánica de los medios: los medios son un factor de la destrucción de los valores, nos tienen ganada la partida, son como en el mito de Ulises: desbaratan en la noche y los fines de semana lo que el profesor o la profesora han tejido durante el día.

Para otros, el problema se reduce a un asunto de equipamiento tecnológico: se espera que una buena dotación de aparatos sea la solución para la formación del estudiante. No se comienza a trabajar en y con los lenguajes audiovisuales porque no se tiene circuito cerrado de televisión, porque no existe estudio de producción de radio o de video o porque no existe una buena dotación de televisores, VHs y documentales educativos.

Y finalmente, para algunas instituciones, el trabajo con los medios y las imágenes es un asunto exclusivo del área de idiomas (así como el de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información -internet, computación- del profesor de informática).

Por otra parte, en torno de las prácticas, así como existen unos proyectos, repito, muy valiosos que trabajan creativamente los medios masivos de comunicación, existen otros no muy afortunados: encontramos un caso de un profesor que hacía todos los jueves una "previa de noticias": en este caso, la relación que se está propiciando entre estudiantes y medios masivos de comunicación en una relación de obligatoriedad, un acercamiento a ellos para dar cuenta de algo, de lo que dijeron los medios en torno de un tema particular.

Para dejar de lado esta dimensión puramente empírica y casi anecdótica, y ya para ir finalizando, quiero dejar planteadas algunas ideas y preguntas que espero puedan alimentar la reflexión que hemos venido realizando en este foro.

En el marco de ese escenario que describíamos en la primera parte de nuestra intervención, para resumir, podíamos dejarlo en los siguientes puntos: un contexto general que sin duda es el de la globalización, entendida en términos muy amplios y siguiendo a Castells (1999: 93) como la preeminencia cada vez más creciente de los procesos económicos, sociales y culturales de alcance global sobre aquellos de carácter regional, nacional y local; un contexto que además de global es informacional, en la medida en que la productividad y la competitividad de los agentes económicos (empresas, regiones o naciones) dependen de su capacidad de procesar, generar y usar la información basada en el conocimiento; un contexto que posee un carácter segmentado, en el sentido de inequitativa y de participación desigual en lo económico, en lo político y en lo cultural, en ese escenario, repetimos, la pregunta que necesariamente nos tenemos que formular es ¿qué significa introducir -o mejor, hacer visibles- esos "otros lenguajes" en la institución escolar?

Es evidente que no se trata de introducir por introducir los otros lenguajes en la educación. Nosotros podríamos decir que en principio existen tres formas, no necesariamente excluyentes, como se pueden introducir. La primera y la más importante, como medios de expresión del ser. La idea es que los niños y los jóvenes puedan expresar las múltiples maneras de ser joven o niño hoy. Que puedan expresar la manera -o maneras- como ven el mundo, su mundo. Que puedan tener otros recursos, otros sistemas de expresión, otros lenguajes

diferentes al de la escritura y al de la verbalización, que puedan combinarlos, que además de la lógica de la razón puedan expresarse a través de lo que Joan Ferrés llama la lógica de la emoción.

La segunda, hacer que los medios audiovisuales y especialmente los medios de comunicación masiva, y por consiguiente los lenguajes que los constituyen, formen parte de las estrategias metodológicas. No tanto en el sentido de la tecnología educativa. Lo decimos más bien, en el sentido de que actúen como mediadores entre los saberes específicos y los distintos planos y niveles del contexto. Es decir, que a través de la mediación de los medios, los saberes que circulan en la escuela entren en diálogo con los saberes de la vida cotidiana.

Y finalmente, como objeto de conocimiento. Objeto de conocimiento tanto para el profesor como para el o la estudiante. No lo decimos tanto en el sentido instrumental, es decir la introducir por introducir curricularmente estos lenguajes, lo decimos más bien en la lógica de la investigación educativa y la innovación pedagógica.

Creemos que un acercamiento con estas perspectivas, nos ampliará la idea de la competencia comunicativa. Como lo decíamos ayer en el panel, este concepto está en vías de una segunda resignificación, pues a pesar del trabajo de Hymes, aún el referente principal de este concepto es la lengua hablada y escrita. Así mismo, nos permitirá formarnos y formar sujetos críticos, participativos, sujetos que sabrán enfrentar en sus cotidianidades esas transformaciones de la sociedad contemporánea, pues, como dice Marco Raúl Mejía (2001), es en lo cotidiano donde "aparece con evidencia que ese capitalismo no es democrático, que ese cambio de la globalización que se vende como propio e inevitable, ha significado un retroceso en la vida de las personas y que de ninguna manera encarna la posibilidad de un desarrollo de las potencialidades humanas y grupales ni la satisfacción de las necesidades".

#### NOTAS:

- <sup>1</sup> Entre ellos Jesús Martín-Barbero, Marco Raúl Mejía, William Fernando Torres
- <sup>2</sup> Algunos datos que nos presenta este autor son bastante significativos: En Estados Unidos hay 805 televisores por cada mil habitantes, en Francia 589, en Argelia 89, en Filipinas 49, en África sub-sahariana 33 y en Etiopía 4,4. Con respecto a los teléfonos, Suecia posee 681 por mil habitantes, Estados Unidos 626, Suiza 620 y el promedio en Nepal, Bangladesh e India es de 10 a 13. En el caso de Internet, solamente el 2.7% de la población mundial navega en la red, pero de esa población el 82.7% se encuentra en Estados Unidos, el 6.22% en toda Europa, en Asia y Oceanía el 3.75% y sólo el 0,38% en Latinoamérica.
- <sup>3</sup> *Modalidades comunicativas en la formación ciudadana escolar*, Departamento de Investigaciones Universidad Central, Bogotá, 2001. Trabajo cofinanciado por Colciencias.
- <sup>4</sup> Llamamos dinámica conversacional dominante a la dinámica que predomina en la relación pedagógica y que se encuentra en contraposición de lo que pudiéramos llamar dinámicas conversacionales alternas.

#### BIBLIOGRAFÍA

1. BRUNNER, José J. (1992), *América Latina: cultura y modernidad*, México, Ed. Grijalbo-Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
2. CASTELLS, Manuel (1999), *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Vol I La sociedad red*, México, Siglo XXI Editores.
3. CEPAL (2000), *Equidad, desarrollo y ciudadanía. Vigésimo octavo período de sesiones*, Documento preparado por José A. Ocampo y otros, México, WWW.eclac.org.
4. COLOM, Antoni (2000), "Metacomunicación y semántica de los espacios comunicativos", en: VALDERRAMA H. Carlos Eduardo (Editor), *Comunicación-Educación. Coordenadas, abordajes y travesías*, Bogotá, Siglo del Hombre-Universidad Central.
5. FECÉ, José Luis (2000), "Lectura crítica de medios audiovisuales", en PÉREZ T., José Manuel, *Comunicación y educación en la sociedad de la información. Nuevos lenguajes y conciencia crítica*, Paidós, Barcelona.
6. FORD, Anibal, (2000), "Procesados por otros". *Diferencias infocomunicacionales y sociocultura contemporánea*, en: VALDERRAMA H., Carlos Eduardo (Editor), *Comunicación-Educación. Coordenadas, abordajes y travesías*, Bogotá, Departamento de Investigaciones Universidad Central-Siglo del Hombre Editores.
7. ——— (1999), *La marca de la bestia. Identificación, desigualdades e infoentretenimiento en la sociedad contemporánea*, Buenos Aires, Editorial Norma.
8. GUTIÉRREZ, Francisco (1989), *El lenguaje total. Una pedagogía de los medios de comunicación*, Editorial Humanitas, Buenos Aires.
9. MARTIN-BARBERO, Jesús (1996), "Heredando el futuro. Pensar la comunicación desde la educación", en: *Revista Nómadas*, # 5, Bogotá, Departamento de Investigaciones Universidad Central.
10. MEJÍA, Marco Raúl (2001), *La opacidad de la educación, la escuela y la democracia*, Ponencia presentada en el Seminario "La educación para la democracia en la escuela colombiana", Centro de Investigación y Formación en Educación de la Universidad de los Andes, Bogotá, julio 6 y 7.
11. SCHEFLEN, Albert (1990) "Sistemas de la comunicación humana", en: AAVV, *La nueva comunicación*, Editorial Kairós, Barcelona.
12. VALDERRAMA H., Carlos Eduardo y otros (2001), *Modalidades comunicativas en la formación ciudadana escolar. Informe de Investigación*, Documento impreso, Departamento de Investigaciones Universidad Central, Bogotá.

---

EXPERIENCIAS INSTITUCIONALES DESTACADAS

---

EXPERIENCIAS EXPUESTAS EN PANEL						
No.	ESTABLECIMIENTO	DIRECCIÓN	TELÉFONO	NOMBRE DE LA EXPERIENCIA	RESPONSABLE	DESCRIPCIÓN
1	EXTERNADO NACIONAL CAMILO TORRES	Cr. 7 No. 33-64	3360221	Pluma Creativa	Alejo José Fuentes María Yolanda Núñez y otros	Identificación y desarrollo de competencias desde la lectura y la escritura teniendo como base la producción de texto a partir de los proyectos de investigación literaria en escenarios reales e imaginarios.
2	LICEO MAGDALENA ORTEGA DE NARINO	Cr. 63 No. 78A-36	2246214 2504861	Separata literaria	Claudia Fonseca Martha Stella Heredia	La experiencia de la literatura en la realidad del estudiante, padres y maestros, a la vez es la herramienta pedagógica para la apropiación del arte de leer y escribir en el aula de clase.
3	C. E. AGUAS CLARAS	Cr. 72 No. 84-59	2231688	Do me mi con sentido	Diana Hemeberg Rojas	Es una experiencia que se desarrolla en cuatro etapas en la primera etapa el niño en compañía de sus padres reconoce su forma peculiar de aprender. La segunda fase consiste en la exploración de los textos musicales. La tercera etapa se trabajan las competencias comunicativas y se realiza la integración curricular por medio de los centros de interés en la última fase el niño plasma su trabajo mediante escritura, ensayo, dramatiza y teatro.
4	VARIOS C.E.D.			Red podemos leer y escribir	Aba Luz Castañeda	La red es una estrategia de trabajo interdisciplinaria para la formación de los maestros y el desarrollo de estrategias en el aula y las instituciones para formar lectores y escritores.
5	ESCUELA NORMAL SUPERIOR NUESTRA SEÑORA DE LA PAZ	Cr. 28 Sur No. 29-27	2037059 7270752 4084112	En el aprendizaje de la escritura	Hra Yolanda Vivas Patricia Moreno Marcela Contreras	Crear una cultura de la lectura y la escritura como base para la calificación de maestros formadores de formadores, generando en ellos una actitud investigativa hacia su generación en ellos una actitud investigativa hacia su práctica pedagógica, mediado por instrumentos como el registro de experiencias pedagógicas, el diario de campo y la autobiografía.
6	COLEGIO DISTRITAL LA ESTANCIA	Cr. 59A Sur No. 75B-75	7690119 7690014 7691757	La lectoescritura una tarea de todos. "Los libros que corren por debajo del pupitre"	Uriel Rodríguez Carlos Sánchez Sandra Sober	Conita lo que habitualmente afirman los docentes, los jóvenes sí leen y escriben. Que no muestran interés hacia lo que la escuela exige escribir y leer es otro asunto. En esa medida resulta fundamental determinar etnográficamente, las situaciones de lectura y escritura en la escuela (círculo lector y escritor) y cuáles resultan significativas para los estudiantes y cuales no.
7	C.E.D. MIGUEL DE CERVANTES SAAVEDRA	Dg. 90 Sur No. 44-20 Este	2001004 2003478	Leer y escribir del verbo producir un placer construido desde la escuela	Edna Marín Carol Aceita Liliana Mendoza Jorge Eduardo Toboza Argumenes Bello	Esta propuesta pedagógica consta de tres fases que se desarrollan simultáneamente. La primera "Escribir del verbo producir" promueve la producción de diferentes estructuras de texto con estudiantes de primaria, la segunda "Lectura autoguiada" busca a través de la lectura tengan mayor comprensión y control de su propio aprendizaje, la tercera "Cazadores de hongos" tiene como fin la construcción de textos científicos.
8	C.E.D. JACKELINE	Tl. 75A No. 48-12 Sur	4524113	En la magia de la palabra llenos y escritos	Gladys Miraya Casas	En esta experiencia se fomenta la lectura y producción de textos, haciendo énfasis en uno, en especial, siguiendo el proceso de planear, generar ideas, revisar y editar.
9	COLEGIO UNIDAD PEDAGÓGICA	Carr. 2 Sur Cota Km 5	6837227 6837228 6837229	Cómo establecer en el docente: Diálogo de sus discursos a través de Pokémon.	Juli Enrique Murawar	En el curso sexto B de Colegio Unidad Pedagógica se entabla un diálogo iniciado por el docente, para quienes su discurso fuerte era Pokémon. A partir de los saberes del docente (estudiante) adoptamos un artículo de la revista investigación y ciencia a un cuento tipo Pokémon para explicar la evolución de las células procariontas a eucariontas.
10	C.E.D. BABILONIA	Cr. 30 No. 164A-75	6745420	Hacer una competencia comunicativa usando los medios de comunicación	Ara Victoria Gómez	Uso de los medios: radio, televisión y periódico como medios para que los estudiantes lean, escriban, hablen. Taller práctico en producción de radio escolar. Manejo de videos y relación de periódico escolar.
11	C.E.D. MODELO DEL NORTE	Cr. 64 No. 20-21	2113328	Uso de tecnologías informáticas y de las comunicaciones en la producción de mediaciones pedagógicas para el fortalecimiento de las competencias comunicativas.	Maria Mercedes Pacheco	Acercamiento de niños y docentes al uso de tecnologías desde los niveles iniciales de la escolaridad considerando que se vuelven generadores de reflexión pedagógica de lectura y escritura, las márgenes digitales de nuestra propia cotidianidad y los textos propios de la literatura infantil que significan a los niños y el software educativo disponible a fin de sistematizar multidimensionalmente nuestro propio crecimiento.
12	INSTITUTO COLESUBSIDIO DE EDUCACIÓN FEMENINA	Cr. 79B No. 4-26	2171491	Nuestras creaciones literarias	Luz Marina Bernal Mercedes Rojas y otros	Las estudiantes de formación, primero, segundo y tercero elaboran un libro de cuentos que recopila el trabajo de recreación anual del curso a través del cuaderno de cuentos individual.
13	COLEGIO DISTRITAL DIARIO ECHANDIA	Cr. 22 Sur No. 109B-10	4522723 4522625	Encuentro Echeandiano de literatura	Gladys Castro Yolanda Cardenas	Durante once años en la institución, la literatura se ha convertido en un encuentro vivo lector-obra autor-las obras elegidas para cada nivel en los elegidos analizados y recreados en forma literaria, artística y plástica. Este trabajo es compartido con toda la comunidad, el día en que el escritor relacionado visita el colegio. El proyecto trasciende más allá del encuentro y se sigue desarrollando durante el año escolar.
14	COLEGIO DISTRITAL U.B. MARCO FIDEL SUAREZ	Dg. 52 No. 25-00 Sur	2304399 7411213	La lectura y la escritura desde los intereses de los niños.	Carmen Isabel Sierra Marta del Carmen Malabombo Jorge Alvarado Durango	Motivar el gusto por la lectura, eje del trabajo pedagógico y instaurar estrategias para el desarrollo de la escritura y la oralidad tomando como punto de partida los intereses de los niños y su cotidianidad.

EXPERIENCIAS EXPUESTAS EN PANEL					DESCRIPCIÓN	
No.	ESTABLECIMIENTO	DIRECCIÓN	TELÉFONO	NOMBRE DE LA EXPERIENCIA	RESPONSABLE	
15	C.E.D. MARCO ANTONIO CARREÑO SILVA	Cr. 1 N° 34B-20	2776950	Escrituras y seminarios	Marilyn Isabel González Carmen Elsy Martínez	La experiencia consistió en el forasamiento de la producción textual de los estudiantes de una clase en concordancia y espontánea donde los sentimientos y vivencias se expresaron en fuente de inspiración que una a padres de familia y una experiencia como a la escritura.
16	COLEGIO JUAN RULFO	Cr. 1A Este No. 75A-40 Sur	2001082 7621654	Lectura y escritura, una experiencia con sabor a empresa.	Lesly Granada Rosalba Rodríguez y otros	Una experiencia con sabor a empresa vincula los niveles de preschool, básica y secundaria en el proceso de la producción significativa de textos. El desarrollo de habilidades comunicativas y el goce de lectura mediante el enfoque comercial de manera práctica, lógica y coherente.
17	C.E.D. RURAL NAZARETH	Vereda Nazareth	0918480916	Estrategias lúdico pedagógicas como medio para la creación de intereses en la lectoescritura	Fanny Zambrano Claudia Tellez Fernando Suárez	La sistematización como proceso metodológico teoriza las experiencias acerca de las estrategias en la creación de intereses hacia la lecto-escritura en la comunidad de Nazareth. Desde las experiencias cotidianas hasta la foliofonía donde con fotos cotidianas se constriuyen historias siendo la comunidad la protagonista.
18	COLEGIO COOPERATIVO TIMIZA	Cr. 68A No. 40F-00 Sur	4514875	Líneas complejas en la lectoescritura	Glavia E. Quiroz	Ante la marcada preocupación por la creación escritural se ha establecido una complejidad entre las áreas de ciencias naturales, expresión artística y castellano donde a partir de los conocimientos en cada área hemos llevado a los estudiantes a crear escritos propios (cuentos, poesía y ensayos).
19	LICED SAMARIO	Cr. 74 No. 42D-30 Sur	4532436	De los sueños a la experiencia juvenil	Jhony Peña Fanny López	El proyecto presenta una experiencia pedagógica que pretende formar buenos lectores, buenos escritores, a partir de estrategias metodológicas significativas que generen una alternativa de cambio en las relaciones comunicativas y en los procesos de construcción del conocimiento, desarrollando proyectos como la emersora, el periódico impaciencia juvenil y la integración lecto-comercial que surgen de la realidad de la institución y de la sociedad, en ese sentido el lenguaje es el eje de los procesos que permiten indagar y apropiarse de herramientas que facilitan la construcción de competencia comunicativas y textuales.
20	C.E.D. NUEVA COLOMBIA	Cr. 123 No. 102-10	6808849/54	La pedagogía por proyectos una alternativa de cambio en nuestra práctica	Dora Contreras Ligal Cano	La pedagogía por proyectos es una alternativa no solo pedagógica sino humanista que nos ha posibilitado espacios de interacción de juego, de vida cooperativa y con aprendizajes significativos, siendo herramienta especial para generar procesos lectores y escritores que van más allá de prácticas donde se privilegia las selecciones de poder e intereses del adulto.
21	FUNDACION INSTITUTO TECNOLOGICO DEL SUR	Cr. 28 No. 50-09 Sur	2381018 7105146	La lectura y la escritura, líneas de todas	Enaila Sepúlveda Naboro Garado Freshy Araya	

EXPERIENCIAS EXPUESTAS EN FERIA						
No.	ESTABLECIMIENTO	DIRECCIÓN	TELÉFONO	NOMBRE DE LA EXPERIENCIA	RESPONSABLE	DESCRIPCIÓN
1	COLEGIO DE LA PRESENTACIÓN SANIS FACON	Cl. 170 No. 37-55	6711198 6696512	La cultura del libro, un proceso	Aramando Montealegre Stella Martínez	El fomento de una cultura del libro, que los estudiantes los lean, los escriban, los difundan, los ilustren a lo largo del año, permite la formación de lectores y productores de textos y se elevan los índices de lectura porque la escritura se conciben como un Proyecto Pedagógico Personal -PPP-, leer por placer y escribir con amor. El proyecto surge a partir de la necesidad de generar ambientes significativos, que orientados desde la perspectiva del proyecto de aula por interés favorezcan, la adquisición de la lengua oral y escrita en los estudiantes de los grados transición, primero, segundo y tercero del colegio. Se trata de un proyecto que como la sala de lectura se constituye como un espacio para mejorar procesos de comprensión y producción textual a partir de la libre selección del texto y donde la cultura del silencio se reconoce como un mecanismo para la formación de valores. El proyecto busca promover los hábitos lectores y escritores en los niños y niñas de preescolar a quinto grado de primaria, partiendo del placer y gusto para leer y escribir. Se ha tenido como directriz que el lector se hace y no nace. Las estrategias implementadas son: la caja viajera, la biblioteca va a casa, la hora del cuento, mural de actividad escrita, alfita semanal y consumo de cuentos. Realizar un periódico escolar con una función más orientada al conocimiento de la formación, muy de lo cotidiano, de sus vicarías, de educar para la universalidad del conocimiento. Nueva propuesta pedagógica orientada a la formación de niñas y niños escritores, explorando y fomentando su creatividad e imaginación desde la clase de "texto" que se ha institucionalizado como área dentro del plan estudios. Este proyecto busca generar desde la base una cultura lectora y escritora. Favorecer el C.E.D. O.E.A. trabajando el desarrollo de las competencias interrelativa y propiética con los alumnos de grado décimo y los docentes de sociales, química, español e inglés, incentivando la investigación y la producción escrita donde al final se desarrollan materiales educativos apoyados en las nuevas tecnologías de la información que son puestos en libertad. Porque no podemos seguir pensando que aprender a leer y escribir se logra en la primaria. Nuestra experiencia nace en palabras lograda a través de la expresión de los sentimientos de los niños que aprenden a leer y escribir muy motivados en el aula. Nuestro proyecto se desarrolla con la participación de todos los estudiantes quienes a través del periódico escolar transmiten sus pensamientos y vivencias fortaleciendo sus valores. También se utiliza la emisoras con este propósito y se plasma en la realización de videos que sirven de material didáctico en el desarrollo de las clases. La experiencia consiste en motivar a los estudiantes a leer y producir textos a través de actividades significativas como: leyendo en el aula de clases de los estudiantes, eligiendo lecturas acordes con la edad, realizando salidas pedagógicas, lanzas de bandera, intercambios comunicativos con estudiantes de un colegio en Villavieja, a través de diferentes tipos de texto, lectura de imágenes y hechos cotidianos. El producto final de esta experiencia se concreta en el periódico escolar y los trabajos creativos. Accesar a los jóvenes de las letras de modo que les resulten agradables, desarrollando unidades en forma de relatos, dividido por episodios que buscan que los estudiantes se sientan partícipes y activos en el diálogo de saberes donde puedan criticar, valorar, relacionar, reformar y producir textos tales como: bíbloras, historietas, plajables, coplas, acrósticos, murales, maquetas y bras cómicas para condicionar el relato final. Vincular a los estudiantes con la realidad, permitiendo que la lecto-escritura y los medios masivos de comunicación se conviertan en una herramienta para la construcción de su propio conocimiento. Proyecto de lecto-escritura, interdisciplinario, eje pedagógico del PEI que involucra toda la comunidad educativa y es liberado por los docentes del área de lengua castellana. Se fundamenta en el constructivismo, el aprendizaje significativo y las inteligencias múltiples. Se centra en actividades y espacios que hacen de la lectura una experiencia literaria, lúdica, recreativa y formativa.
2	COLEGIO DE NUESTRA SEÑORA DE LA CONSOLACION	Cl. 70 No. 12-55	2480154	Creación Literaria una propuesta de trabajo en el aula	Vilma Cevallo Aracely Gómez Wyllen Garavito Adriana Serrano	
3	COLEGIO DISTRITAL JUAN EVANGELISTA GÓMEZ	Dg. Sur No. 2-00 Este	2075952	La sala de lectura: un espacio privilegiado de comprensión y producción textual.	Joselie Díaz Ruiz Yolanda Morales Martha Adeli Ortega	
4	COLEGIO DISTRITAL EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA LOS ALPES	Cr. 12 Este No. 33A-80 Sur	3670125 3670116	La alegría de leer y escribir	Adriana Gutiérrez Lourdes Beltrán Amanda Riveros	
5	COLEGIO DISTRITAL EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA ESTANISLAO ZULETA	Cr. 7A Este No. 92-57 Sur	7671635 7671603	Prensa-escuela, espacio de convivencia y reflexión	Margarita Acuña	
6	CENTRO EDUCATIVO DISTRITAL FATIMA COLMOTORES	Cl. 54 Sur No. 37A-37	2704241	Taller de pequeños escritores	Ligia Celis Luz Marina Torres	
7	CENTRO EDUCATIVO DISTRITAL BÁSICA Y MEDIA O.E.A.	Cr. 68 No. 35-35 Sur	2734831	Biblioteca digital desde Colombia en el C.E.D. O.E.A.	Patricia Campuzano Garrón	
8	JARDIN INFANTIL MELANIE KLEIN	Cl. 7A Bta No. 73-30	2923605 2921561	El interés, la motivación y el afecto, herramientas para desarrollar al lector/escritor	Amparo Valandía Claudia Alvarez y otras	
9	C.E.D. MIGUEL ANTONIO CARO	Tr. 62A No. 61-01	2271520 3346482	El periodismo escolar y su incidencia en el aula	Yareth Ramirez Edgar Divella	
10	CENTRO INTEGRADO EDUCATIVO COMPARTIR BOGHICA	Cl. 88 No. 102-55	4429571	Interacción educativa para navegar en lecto-escritura.	Nohem Calderón Camilo García Claudia Niño	
11	COLEGIO DISTRITAL TOMAS CAMRASQUILLA	Cl. 75 No. 50-40	2502406	El relato como expresión de la interpretación y la comprensión	Mauranna Avedalho	
12	COLEGIO AMERICANO DE BOGOTÁ	Cr. 22 No. 45-15	2456830 Pbx 2327392	Comuniquémonos	Miguel Gutiérrez Clara Inés Pardo Blasilda Babilio Edgar Arvalo Carla Uribe Irma Tortugo	
13	COLEGIO HERMANAS MISIONERAS DE LA CONSOLATA	Cr. 248 No. 1B-12	56617602	Lecto-escritura siglo XXI		

EXPERIENCIAS EXPUESTAS EN FERIA					DESCRIPCIÓN	
No.	ESTABLECIMIENTO	DIRECCIÓN	TELÉFONO	HOMBRE DE LA EXPERIENCIA	RESPONSABLE	
14	LICEO NACIONAL ANTONIA SANTOS	Cr. 22 No. 12-49	2473421 2474294	Feración grupal, un camino hacia el proceso comunicativo	Celia de Guzmán	Recoge experiencias relacionadas con el trabajo en grupo como un recurso eficaz para la solución de problemas en un proceso comunicativo. Facilita el desarrollo y la práctica de las habilidades específicas hablar, escuchar, leer y escribir y el desarrollo en las competencias comunicativas, lingüísticas y tecnológicas. Consiste en presentar el documento de un taller que facilitará la comprensión lectora, el aprendizaje del lenguaje técnico, la expresión y la reversibilidad en los procesos de formación laboral para jóvenes con necesidades de educaciones especiales (difícil condición de 15 a 23 años).
15	C.E.D. GABRIEL TURBAY	Tr. 13B No. 15B-31 Sur	2786006	Los sistemas de comunicación aumentativa y alternativa como facilitadores del aprendizaje técnico del taller de alimentos	Melva Castillo Luz Elena Urrego Luz Mary Prieta	Los niños constituyen diversos libros durante el proceso del proyecto de aula, en ellos manifiestan sus gustos, saberes, sentimientos imaginarios. Los libros viajan por la comunidad educativa que los retroalimenta. De esta manera la producción textual de los niños trabaja en formalismos del aula y adquiere una función comunicativa.
16	ESCUELA NORMAL SUPERIOR DISTRITAL MARIA MONTESSORI	Cll. 145 No. 13-36	2726324	La construcción del libro dentro de los proyectos de aula	Mirreya Valdés	Construir una estrategia para la lectura y escritura, desdoblamiento e incorporando otros lenguajes como el corporal, pictórico, literario y contextual encamados a la apropiación de elementos críticos, analíticos y argumentales que generen un proceso lector consistente, participativo y de gran disfrute.
17	LICEO NUEVO CHILE	Av. 68 No. 15-16 Sur	2628483	Problema lector Saber en Contexto. "Pretemos los cuentos"	Gilma Gómez Héctor Luque Jaico González	Incorporar a la escuela las lecturas del mundo de los estudiantes, mejorando competencias lectoras y escritoras, creando espacios de comunicación a través del periódico "Escalas Emisoras" y correo escolar. Tiene como fundamentación teórica a Vygotsky, Freire y Toulmin.
18	C.E.D. QUINTA DIAZ	Cll. 9A No. 0-30 Este	3424039	Relajamos el mundo	Neky Mejía Ana Nieto Elizabeth Rodríguez	Es una aventura en el arco iris de la comunicación por que se atraviesa a iniciar la exploración en el mundo de las letras a través de un viaje fantástico que con ayuda de una pluma, una rima encantada y palabras en el bote de la imaginación. En donde los arboles, las experiencias son significativas y constructivas para que prime el juego y la alegría de aprender a leer y a escribir dentro de una escuela de amor.
19	ESCUELA HOGAR SAGRADO CORAZON	Cll. 14 No. 3-63	2861472	Una aventura en el Arco Iris de la comunicación	Mirreya Suárez Jerry Peña Iraia Berta Ospino Iraia Rosalba Cuartas	El proyecto de desarrollo de un diccionario de términos "típicos" escolares. Las bases para la edición y de este producto fueron vividas tales como: Aprender de la ciudad, "montañalero" y la construcción escolar.
20	C.E.D. EL LIBERTADOR	Cll. 32 Sur No. 24B-20	2025333 2020726	La producción del texto en el fortalecimiento de la autoestima	Yolanda Hernández Aldir Castañeda	"A la luz del Raton" cuenta su aporte en una serie de estrategias en la lectoescritura que busca desarrollar y potenciar las competencias pragmáticas, lingüísticas y cognitivas, a través de la comprensión y producción de textos. Dirigido a los estudiantes del C.E.D. Molinos, especialmente a quienes participan del proceso de integración (Deficiencias cognitivas, físicas y psicológicas), involucrando el uso de las TICs.
21	C.E.D. MOLINOS DEL SUR	Cll. 51 Sur No. 4-05	2795406 7897348	Programa para el desarrollo de competencias del lenguaje a través de la comprensión y producción de textos apoyados en el uso de TICs.	Carolina Rodríguez Lucía Espardo Antonio Gallego	Es una estrategia pedagógica que busca fortalecer el léxico social a través del manejo de herramientas educativas, especialmente con: prensa, libros especializados e Internet, para acceder, tratar y manejar información de calidad en pro de las construcciones de un conocimiento concreto capaz de incentivar favorablemente a los futuros ciudadanos colombianos en la nueva dimensión del aula por la Gobernación.
22	C.E.D. DIVINO NIÑO	Tr. 46A No. 79D-15 Sur Barrio Jerusalén	7150722 / 7314287	Construcción y desarrollo de sociedad fuente a través de la institución escolar. Programa Revista de Prensa	Alexander Gaitán	Se posibilita el desarrollo de procesos de pensamiento mediante la adquisición, evolución y mantenimiento de primeras y segundas lenguas desde un enfoque bilingüe para estudiantes con necesidades educativas especiales de la Gobernación.
23	C.E.D. SAN FRANCISCO II	Cr. 20C No. 67-05 Sur	7168123	Desarrollo de procesos de pensamiento a través de las habilidades comunicativas	Mary Rojas Marina Archa	En encarnaciones todos nos llenamos de cartas. Cartas que espontáneamente los estudiantes escriben a sus maestros, cartas que estos responden, cartas que ven y venen entre estudiantes, cartas que se cruzan padres y niños. Por todo ello, decimos que encarnaciones ha liberado la expresión, esta habido de efectividad, ha sido un medio pedagógico y está habilitado por lecturas y escrituras, libros.
24	C.E.D. SANTA BARBARA	Cr. 18B No. 67B-05 Sur	7654272	Encuentramos	Soraya Flores Alvarez	Nuestro proyecto se basa en el diseño curricular en donde se cruzan aspectos tales como: El desarrollo intelectual, niveles y estrategias de los procesos en la lectoescritura y las competencias, con el objetivo de elevar los niveles de comprensión y de construcción en las diferentes áreas del saber.
25	LICEO CONTAGORA	Cll. 67 Sur No. 45D-21	7159641 7179190	Leyendo y escribiendo descubro mi mundo	Guernar Torres Carmenita Hernández	La experiencia la alegría de leer y escribir privilegia 3 componentes esenciales en la adquisición y potenciación del proceso lector y escritor en preescolar y primaria. El desarrollo de procesos de pensamiento, los ambientes de aprendizaje, las estrategias lectoras y el maestro como mediador. Toma los referentes conceptuales de Margarita Gómez y Flork Smith entre otros.
27	CENTRO EDUCATIVO DISTRITAL SAN BERNARDO SEDI	Cr. 7B No. 161-20	6771239	La alegría de leer y escribir en el aula	Luz Marina Acosta	

EXPERIENCIAS EXPUESTAS EN PROYECCIÓN "VIDEO CONTINUO"

No.	ESTABLECIMIENTO	DIRECCION	TELEFONO	NOMBRE DE LA EXPERIENCIA	RESPONSABLE	DESCRIPCION
1	INSTITUTO PEDAGÓGICO NACIONAL	Calle 127 No. 12A-20	6148404 6148686	Desarrollo de habilidades cognitivas aplicadas a la lectura crítico-comprensiva	Hilda Caletta de Rivas	Desarrollar habilidades cognitivas en los estudiantes con el fin de mejorar la lectura crítico-comprensiva en sus tres niveles: en el nivel se potencian la observación, la descripción y la comparación. En el nivel inferencial se desarrollan habilidades para deducir, inferir, relacionar y en el crítico textual se requieren las habilidades anteriores más la clasificación, inferencia, el análisis y la síntesis.
2	C.E.D. SAN ISIDRO NORIENTAL	Km. 5 Vía a la Calera	6320475	Los lectores son viajeros.	Milena Páez	Al leer nos convertimos en viajeros. El viaje de los niños se cierra con una escritura. Con la lectura, ellos acceden a lo desconocido y logran ver con nuevos ojos lo ya conocido. Con la escritura, ellos penetran en su propio pensamiento y se miran en la estraluz que produce lo ya escrito. Con esta experiencia, se valda que al viajar con los niños por el universo de los mitos y de los cuentos, es posible conocer con ellos multiples maneras de pensar y comprender el mundo y a los seres humanos. Se trata de entender que aun entre la diversidad cultural, hay dimensiones humanas que nos unen y acercan, haciéndonos verdaderos "Hermanos Universales". Por que no acercar el mundo a los niños de los barrios, acortando las distancias por los niños. La escuela es un punto de apoyo para esta comunidad marginal, ya que recibe niños que están fuera de la escolaridad de un programa llamado acelerador, todo el Proyecto comunicativo de carácter institucional que busca desarrollar competencias lectoras, a nivel literal, inferencial e intertextual y estimula la producción de diferentes tipos de textos: Periodísticos, publicitarios, literarios, crónicos, críticos, filmes.
3	C.E.D. EL PAREJO	Calle 10 No. 8-68 Este	2867018	Hagamos una escuela que tenga identidad con la comunidad y responda a sus sueños.	Henry Blanco Maritza de Obando y Otros	Proyecto comunicativo de carácter institucional que busca desarrollar competencias lectoras, a nivel literal, inferencial e intertextual y estimula la producción de diferentes tipos de textos: Periodísticos, publicitarios, literarios, crónicos, críticos, filmes.
4	C.E.D. ANTONIO JOSÉ URIBE	Calle 3 No. 9-80	2894401	Lectura y escritura crítica y creativa para el desarrollo de competencias comunicativas, cognitivas, artísticas y socio-afectivas.	Rubielá Poboa	La interrogación textual en estudiantes de cero a once grado en la localidad 5ª en sesiones individuales y grupales que originan espacios con significación y sentido para el fomento de procesos, escritores y estrategias meta cognitivas que mejoran el desarrollo de competencias en lenguaje.
5	C.E.D. DON BOSCO II	Calle 97 sur con carrera 50 este	7642817	Interrogación y producción de textos.	Maria Angélica Brincolo	La interrogación textual en estudiantes de cero a once grado en la localidad 5ª en sesiones individuales y grupales que originan espacios con significación y sentido para el fomento de procesos, escritores y estrategias meta cognitivas que mejoran el desarrollo de competencias en lenguaje.
6	COLEGIO SAN GREGORIO HERNANDEZ	Calle 76A sur No. 0-66 este	7613866	Semillero de lecto escritores	Hipólito Neusa Rojas	La interrogación textual en estudiantes de cero a once grado en la localidad 5ª en sesiones individuales y grupales que originan espacios con significación y sentido para el fomento de procesos, escritores y estrategias meta cognitivas que mejoran el desarrollo de competencias en lenguaje.
7	C.E.D. SAN CARLOS	Carrera 19 No. 50-15 sur	2785374 7894483	Conozco y descubro mi mundo a través de la comunicación.	Gloria Silva	La interrogación textual en estudiantes de cero a once grado en la localidad 5ª en sesiones individuales y grupales que originan espacios con significación y sentido para el fomento de procesos, escritores y estrategias meta cognitivas que mejoran el desarrollo de competencias en lenguaje.
8	C.E.D. YENECA	Carrera 55 No. 49-25 Sur	9635764	La comunicación eye del intercambio cultural.	Elena Becerra	La interrogación textual en estudiantes de cero a once grado en la localidad 5ª en sesiones individuales y grupales que originan espacios con significación y sentido para el fomento de procesos, escritores y estrategias meta cognitivas que mejoran el desarrollo de competencias en lenguaje.
9	C.E.D. SAN PABLO	Trans. 6 a No. 6 a-30	7757545	El lenguaje y la expresión		La interrogación textual en estudiantes de cero a once grado en la localidad 5ª en sesiones individuales y grupales que originan espacios con significación y sentido para el fomento de procesos, escritores y estrategias meta cognitivas que mejoran el desarrollo de competencias en lenguaje.
10	C.E.D. BOSANOVA	Calle 59 No. 100-08 Sur	7839625	Podemos leer y escribir eye fundamental en la apropiación y transformación del saber.	Balvina Pérez	La interrogación textual en estudiantes de cero a once grado en la localidad 5ª en sesiones individuales y grupales que originan espacios con significación y sentido para el fomento de procesos, escritores y estrategias meta cognitivas que mejoran el desarrollo de competencias en lenguaje.
11	COLEGIO DISTRITAL GRANCOLOMBIANO	Calle 73 G No. 88-80	7196011	La lectura y Escritura como canales comunicadores de vivencias	Bianca Sandra Gordillo	La interrogación textual en estudiantes de cero a once grado en la localidad 5ª en sesiones individuales y grupales que originan espacios con significación y sentido para el fomento de procesos, escritores y estrategias meta cognitivas que mejoran el desarrollo de competencias en lenguaje.
12	LICEO DIVINO NIÑO JESUS	Carrera 12 No. 7A-36 Bosa	7765110	Los lenguajes en el aula y la competencia comunicativa desde el contenido local.	Salomón Rodríguez	La interrogación textual en estudiantes de cero a once grado en la localidad 5ª en sesiones individuales y grupales que originan espacios con significación y sentido para el fomento de procesos, escritores y estrategias meta cognitivas que mejoran el desarrollo de competencias en lenguaje.

## EXPERIENCIAS EXPUESTAS EN PROYECCIÓN "VIDEO CONTINUO"

No.	ESTABLECIMIENTO	DIRECCIÓN	TELÉFONO	NOMBRE DE LA EXPERIENCIA	RESPONSABLE	DESCRIPCIÓN
13	COLEGIO DISTRITAL LA AMISTAD BOGOTÁ	Carrera 75B No. 35-52 Sur	2648605	Creación de texto escrito comunicativo a partir del juego, la fantasía y la imaginación.	Claudia Arias	Consiste en estimular la participación y la imaginación de los chicos para desarrollar su creatividad, y general situaciones que despertarán en ellos la necesidad de escribir o de utilizar el lenguaje de la imagen para expresar sus emociones, pensamientos, <b>emociones y sentimientos de decir para comunicar.</b> La experiencia muestra como desarrollan los estudiantes altas competencias en lecturas y escrituras, a través, del estudio de las problemáticas reales que lo afectan, las cuales se sistematizan con el rigor académico de un proyecto de grado. La experiencia demuestra que un bachiller se puede acortar al paradigma de la investigación y hacer producciones de alta calidad en beneficio de su crecimiento personal y el de su comunidad. A través de actividades lúdicas y recreativas el acto de leer y escribir se convierte en la puerta de entrada a mundos posibles e imaginarios, donde se desarrolla la capacidad para la producción textual, la expresión oral y corporal, la sensibilidad y seguridad personal, la unidad y apoyo familiar, rescate de valores y de la identidad ciudadana.
14	COLEGIO DISTRITAL SANTA FE DE BOGOTÁ	Carrera 103A No. 19-32	4154680	Hacia un aprendizaje comprensivo de la investigación.	Maria Hendrieto	El proyecto fundamental de nuestro proyecto es desarrollar el pensamiento narrativo y creativo en estudiantes y maestros de básico primaria, a través de la producción de textos empleando las siguientes estrategias: El método del viajero, la búsqueda de ideas, preguntas problema, diarios de campo y el escribir del día. Asumimos la escritura como un proceso para la vida, desde el enfoque de la enseñanza para la comprensión.
15	COLEGIO SANTA ANA - FONTIBÓN	Carrera 103B No. 25-45	2670543	Potencia creativa en acción.	Alcira Gaschera	Proyecto de carácter pedagógico e innovador implementado desde hace 5 años en la institución en las diferentes áreas, buscando permanentemente fomentar el interés y el placer por los procesos de lectura y escritura, escucha y habla orientado al desarrollo del pensamiento utilizando estrategias de cambiar motivador como producción, manejo de imagen, talleres de sensibilización, expresión teatral, tertulias literarias entre otros.
16	C.E.D. O.E.A.	Carrera 68 No. 35-35 sur	2734831	Vivemos y construimos en el fantástico mundo de la palabra.	Maria Julia Cortes	La experiencia esta basada en la elaboración de un didáctico temático en cuenta la aplicación de una metodología científica, por medio de un instrumento de lectura, que permite al estudiante establecer el sistema de proposiciones que describen adecuadamente los resultados cognitivos y metodológicos de la investigación <b>subyacente al texto.</b>
17	COLEGIO CELESTIN FREINET	Carrera 114 No. 136A-25	6897719	Celefret "El placer de expresar nuestros sueños"	Lilandro Parraló	Busca modificar estructuras mentales de nuestros estudiantes desde el pensamiento concreto al pensamiento formal promoviendo vivencias pedagógicas que impliquen el desarrollo de las competencias básicas del lenguaje, para formar actores sociales competitivos en el campo personal, (Proyecto de Vida), campo social (desarrollo de la comunicabilidad para la convivencia) y en el campo laboral (personas capaces de identificar y solucionar problemas posibilitando el desarrollo sostenible de nuestro país).
18	C.E.D. TIBAGUYES UNIVERSAL	Carrera 124 No. 139-13	5374065	Comprensión, reflexión y creación de textos.	Dorisy Orcozo Salas	En el ejercicio de la acción comunicativa (escucha, habla, lectura, escritura), por medio de actividades significativas, estudiantes de básica secundaria calificamos nuestras habilidades, hallamos motivos de reflexión y crecimiento personal, descubrimos las posibilidades lúdicas y estéticas de la literatura, vivimos encuentros con escritores, <b>analizamos la esencia de los textos, creamos nuestros propios escritos.</b>
19	GINNASIO SANTA CRUZ	Carrera 62A No. 81-67	2244170	Un aula para pensar en el desarrollo del aprendizaje autónomo.	Maria Cristina Soto	Desarrolla las competencias básicas en lengua castellana y lengua extranjera a través de subproyectos. Programa prensa - escuela, grupo de narración oral, el libro hablado <b>ANÁLISIS DE TEXTOS, LA ESCRITURA ESCOLAR Y EL DIDÁCTICO "El Heraldo Galáctico"</b>
20	C.E.D. ALVARO GOMEZ HURTADO	Carrera 100 A No. 129-02	6945715	Leer, escribir, escuchar, hablar. Es crear con sentido.	Manuel Pachón	¿Cómo podemos imaginar como se da un acto de lectura y escritura en la vida que no sabemos leer y escribir?, el mito asume desde su punto de vista que leer y que es escribir y que estas acciones implican el gusto y la libertad de trabajar de acuerdo a <b>UNA PRÁCTICA Y UN ESTUDIO</b>
21	COLEGIO DISTRITAL JORGE ELIECER GAITAN	Calle 66A No. 43-25	3110495	Aprender a leer - Aprender a escribir	Zaira Marulanda	La literatura y el arte en general son maneras de pensar la realidad y la cotidianidad que reflejan la estructura mental de los niños y de los jóvenes plasmada en su producción artística lo cual conlleva a un reconocimiento de sí mismos y de su entorno <b>para legitimar sus acciones y sus posibilidades al estudiarle una expresión</b>
22	INSTITUTO PEDAGÓGICO ARTURO RAMÍREZ MONTAÑÚR	Ciudad Universitaria	3105433	Aprendizaje natural de la lectura y la escritura	Mirella Caldon	El lenguaje es el poder de una historia. De manera, la práctica de la escritura, la narración oral, la lectura y la ilustración de textos en forma experimental, se convierten en herramientas indispensables para la formación de capacidad de comunicación y del <b>apreciación individual.</b>
23	INSTITUTO PEDAGÓGICO ARTURO RAMÍREZ MONTAÑÚR	Ciudad Universitaria	3105433	La literatura y el mito	Luz Mercedes Zamora	
24	INSTITUTO DISTRITAL DE COMERCIO MANUELA BELTRÁN	Carrera 144 No. 97-28	2562863	Creando en el aula, proyecto de expresión integral.	Elisec Camargo Ojivero	

## EXPERIENCIAS EXPUESTAS EN PROYECCIÓN "VIDEO CONTINUO"

No.	ESTABLECIMIENTO	DIRECCIÓN	TELÉFONO	NOMBRE DE LA EXPERIENCIA	RESPONSABLE	DESCRIPCIÓN
13	COLEGIO DISTRITAL LA AMISTAD BOGOTÁ	Carrera 75B No. 35-52 Sur	2646605	Creación de texto escrito comunicativo a partir del juego, la fantasía y la imaginación.	Claudia Arias	Consiste en estimular la percepción y la imaginación de los chicos para desarrollar su creatividad; y general situaciones que despierten en ellos la necesidad de escribir o de utilizar el lenguaje de la imagen para expresar sus emociones, pensamientos, sentimientos, ideas, sentimientos, sus ideas, sus experiencias, sus aprendizajes, sus conocimientos, sus habilidades, sus competencias en lecturas y escrituras, a través del estudio de las problemáticas reales que le afectan, las cuales se sistematizan con el rigor académico de un proyecto de grado. La experiencia demuestra que un bachiller se puede acercar al paradigma de la investigación y hacer producciones de alta calidad en beneficio de su crecimiento personal y el de su comunidad.
14	COLEGIO DISTRITAL SANTA FE DE BOGOTÁ	Carrera 103A No. 19-32	4154680	Hacia un aprendizaje comprensivo de la investigación.	Maria Mercedes	A través de actividades lúdicas y recreativas el acto de leer y escribir se convierte en la puerta de entrada a mundos posibles e imaginarios, donde se desarrolla la capacidad para la producción textual, la expresión oral y corporal, la seriedad y seguridad personal, la unidad y apoyo familiar, rescate de valores y de la identidad nacional.
15	COLEGIO SANTA ANA - FONTIBÓN	Carrera 103B No. 25-45	2670543	Potencia creativa en acción.	Alicia Gacharna	El propósito fundamental de nuestro proyecto es desarrollar el pensamiento narrativo y argumentar en estudiantes y maestros de básica primaria a través de la producción de textos escritos empleando los diferentes recursos narrativos. El modelo de trabajo de ideas, preguntas problematizadoras, planes de campo y el escribir del día. Assumimos la escritura como un proceso para la vida, desde el enfoque de la enseñanza para la comprensión.
16	C.E.D. O.E.A.	Carrera 68 No. 35-35 sur	2734831	Vivamos y construyamos en el fantástico mundo de la palabra.	Maria Julia Cortes	Proponemos un carácter pedagógico e innovador implementado desde hace 5 años en la institución en las diferentes áreas, buscando permanentemente fomentar el interés y el placer por los procesos de lectura y escritura, escucha y habla orientados al desarrollo del pensamiento utilizando estrategias de carácter motivador como producción, manejo de imagen, talleres de sensibilización, expresión teatral, tertulias literarias entre otros.
17	COLEGIO CELESTIN FREINET	Carrera 114 No. 136A-25	6897719	Celebra "El placer de expresar nuestros sueños"	Luisardo Parrado	La experiencia está basada en la elaboración de una didáctica teniendo en cuenta la aplicación de una metodología científica, por medio de un instrumento de lectura, que le permita al estudiante establecer el sistema de proposiciones que describen adecuadamente los resultados cognitivos y metodológicos de la investigación subyacente al texto.
18	C.E.D. TRIBAYUES UNIVERSAL	Carrera 124 No. 139-13	5374965	Comprensión, reseño y creación de textos.	Dorisy Orozco Salas	Busca modificar estructuras mentales de nuestros estudiantes desde el pensamiento concreto al pensamiento formal promoviendo vivencias pedagógicas que empleen el desarrollo de las competencias básicas del lenguaje, para formar actores sociales competitivos en el campo personal, (Proyecto de Vida), campo social (desarrollo de la comunicabilidad para la convivencia) y en el campo laboral (personas capaces de identificar y solucionar problemas posibilitando el desarrollo sostenible de nuestro país).
19	GIMNASIO SANTA CRUZ	Carrera 82A No. 81-67	2244170	Un aula para pensar en el desarrollo del aprendizaje autónomo.	Maria Cristina Soto	En el ejercicio de la acción comunicativa (escucha, habla, lectura, escritura), por medio de actividades significativas, estudiantes de básica secundaria calificamos nuestras habilidades, buscamos motivos de reflexión y crecimiento personal; descubrimos las posibilidades lúdicas y estéticas de la literatura, vivimos encuentros con escritores. Asistimos a espectáculos, creamos nuestros propios textos.
20	C.E.D. ALVARO GOMEZ HURTADO	Carrera 100 A No. 128-02	6945715	Leer, escribir, escuchar, hablar. Es crecer con sentido.	Manuel Pachón	Desarrolla las competencias básicas en lengua castellana y lengua extranjera a través de subproyectos. Programa prensa - escuela, grupo de narración oral, el libro hablado de los sujetos. Programa escolar y el periódico. "El Heraldo, Galapagar"
21	COLEGIO DISTRITAL JORGE ELIECER GAITAN	Calle 66A No. 43-26	3119495	Aprender a leer. Aprender a escribir.	Zonia Marulanda	¿Cómo podemos imaginar como se da un acto de lectura y escritura en estos tiempos de "táctil leer y escribir", el niño asume desde su punto de vista que leer es un acto de acuerdo a escribir y que estas acciones implican el gusto y la libertad de trabajar de acuerdo a sus intereses e inclinaciones.
22	INSTITUTO PEDAGÓGICO ARTURO RAMÍREZ MONTAÑUR	Ciudad Universitaria	3165433	Aprendizaje natural de la lectura y la escritura.	Mirella Carbon	La literatura y el arte en general son maneras de pensar la realidad y la cotidianidad que reflejan la vida social cotidiana a un reconocimiento de sí mismos y de su entorno.
23	INSTITUTO PEDAGÓGICO ARTURO RAMÍREZ MONTAÑUR	Ciudad Universitaria	3165433	La literatura y el mito	Luz Mercedes Zamora	El lenguaje estético del cine, posibilita al estudiante el desarrollo de una expresión creativa a través de una historia. De manera, la práctica de la escritura, la narración oral, la lectura y la ilustración de textos en forma experimental, se convierten en herramientas indispensables para la formación de capacidad de comunicación y de expresión individual.
24	INSTITUTO DISTRITAL DE COMERCIO MANUELA BELTRAN	Carrera 14A No. 67-28	2562363	Creando en el aula, proyecto de expresión integral	Eliecer Canavayo Ojeda	

EXPERIENCIAS EXPUESTAS EN PROYECCIÓN "VIDEO CONTINUO"

No.	ESTABLECIMIENTO	DIRECCIÓN	TELÉFONO	HOMBRE DE LA EXPERIENCIA	RESPONSABLE	DESCRIPCIÓN
25	LICEO NACIONAL ANTONIA SANTOS	Carrera 22 No. 12-49 sur	2701286	Lectura recreativa y producción de textos.	María Rojas Carvajal	Exposición individual. Proyecto orientado a mejorar la producción lectora y escritora a partir de la recreación de un texto leído, invitando al niño a ser protagonista de las obras literarias, transformándolo en un lector activo. El estudiante es un lector crítico y productor de su propio pensamiento.
26	ESCUELA NORMAL SUPERIOR DISTRITAL MARIA MONTESSORI	Calle 10 sur No. 13-27	2894420	El diario personal un óvulo del adulto para construir el alma de sí mismo.	Gloria Marién Rondón	Apropiar el diario personal como escritura íntima en el espacio del aula de clase para develar lo que en esencia somos, es construir el puente propicio para que los estudiantes de dicho grado se construyan como seres autónomos que dan sentido a su propia identidad y a su formación de maestro(a)s dando voz y cuerpo al sufrimiento y forma a sus deseos y a sus sueños.
27	ESCUELA NORMAL SUPERIOR DISTRITAL MARIA MONTESSORI	Av. Caracas No. 13-36 sur	2726324	La lectura y la escritura a partir del corazón de la familia.	María Mercedes Rojas	Busca consolidar vínculos familiares a partir de actividades que promuevan la comunicación entre personas de la familia y a su vez permitan al niño descubrir el sentido que tiene leer y escribir como procesos comunicativos.
28	C.E.D. DIEGO LUIS CÓRDOBA	Calle 32 sur No. 45-18 sur	2387091	Niño escritor.	Gilma Esperanza Morales	Busca permitir la comunicación con las presiones del estilo y otras exigencias; dar un espacio a la expresión de emociones, sentimientos y pensamientos de los estudiantes. Haber de la escuela un lugar privilegiado para la participación respecto y reconocimiento mutuo a través de la ludia como medio de motivación para la producción textual en una situación creativa donde cuenta más la vida que el ejercicio.
29	C.E.D. MARCO ANTONIO CARREÑO SILVA	Calle 1 No. 34B-20	2776950	Creando con... sentidos.	Nancy Teresa Rodríguez	Panorama del afecto como eje temático y la interpretación como componente operacional se busca vincular a los niños en los procesos lector y escritor, resaltando el valor que el sentimiento afectivo tiene en la construcción de sentido.
30	C.E.D. LA CONCORDIA	Calle 14 No. 1B-24	2438514	Tejer el pensamiento es hablar con las manos.	Margarita Malarranz	A través del tejido los estudiantes expresan sus vivencias, sentimientos y referentes culturales y establecen lazos de convivencia y comunicación con sus maestros y compañeros. Esta es una experiencia eminentemente lúdica de gran impacto en la construcción.
31	C.E.D. EL LIBERTADOR	Calle 32 sur No. 24B-20	2022618	Producción de texto a través de ambientes virtuales.	Nidia Alicia Prieto Loren Balbain	Producción de textos a través de ambientes virtuales es una experiencia compartida por toda la comunidad educativa. Los estudiantes de primaria y bachillerato, basados en conocimientos adquiridos desde todas las áreas, producen diamante diferentes topologías textuales que son sometidas a procesos de lectura, escritura y selección para ser finalizadas en el ambiente virtual.
32	C.E.D. GUILLERMO CANO ISAZA	Carrera 16C No. 62-35 sur	7650665	Contribución de la ludia, los actos culturales e lúdicos de Tancisco Pérez Cullabos bardera.	Tancisco Pérez Cullabos	Trabajo dirigido a estudiantes de educación media, quienes han encontrado motivación para abordar el estudio del lenguaje a partir del diseño de actividades lúdicas en el desarrollo de las clases (lengua castellana - comercio) y la recreación de contenidos en actos culturales, lúdicos, de ludia.
33	C.E.D. PRADERA ESPERANZA	Carrera 44 No. 72-36 sur	7310165	De la oralidad al texto escrito.	Fabio Rodríguez	que tiene este medio en la soledad de los niños, buscamos generar discurso oral para plasmarlos en textos escritos utilizando: caracterizaciones, dramatizaciones, juego de roles, realización de guiones, elaboración de ligas de palabras.
34	C.E.D. MOCHUELO BALD	Km 20 Via Parquílla	7090658	En búsqueda de un pensamiento creativo e imaginativo a Nely Barreto Salamanca través del arte y la convivencia.	Nely Barreto Salamanca	El lenguaje en relación dialéctica con el pensamiento se concibe como una totalidad por lo tanto se desarrolla a través de 4 proyectos transversales conjugados en las clases a través de los proyectos de aula reconociendo las implicaciones interdisciplinarias del lenguaje.
35	COLEGIO CARLOS CASTRO SAAVEDRA	Calle 6 sur No. 5A-45	2463076	Cuentos de Chocolate	Doris Rojas Rojas	Rescatar la historia del barro a través de los abuelos que han vivido en el barro por más de medio siglo. A su vez tales expresiones de vida serán retomadas por los niños como material literario para elaborar cartillas y libros de cuentos, poesías, coplas, adivinanzas, rondas, etc.
36	COLEGIO DISTRITAL SIMÓN RODRÍGUEZ	Calle 69 No. 11-27	3132432	La comunicación para el desarrollo del pensamiento y la convivencia	Cecilia Vilabona Fabiola Obata	Se desarrolla a nivel institucional aplicando pedagogía por proyectos diferenciados. El enfoque semiótico comunicativo y se trabaja con base en diferentes tipos de texto, dándose énfasis a la lectura, la creación textual y la oralidad. La planeación y seguimiento de acciones y resultados de cada proyecto se realiza en reuniones de docentes de diferentes áreas de cada grado, por periodo, y se presentan al final de año, portafolios, glosarios, periódicos, boletines, folios, por medio de la maleta llegar a conocer el entorno socio cultural en que se mueven los niños como los estudiantes contribuyen en una migración sobre el sentido de maleta y en general el fenómeno como tal y como se construye en el aprendizaje en el conocimiento de su entorno y por ende en las formas de identificación juvenil.
37	C.E.D. SANTA INÉS	Carrera 12A No 7-00	2466054	Imaginario sonoro y medios de comunicación en niños y niñas Gómez Baabata Píveres.	Irma Gómez Baabata	

## EXPERIENCIAS EXPUESTAS EN PROYECCIÓN "VIDEO CONTINUO"

No.	ESTABLECIMIENTO	DIRECCIÓN	TELÉFONO	NOMBRE DE LA EXPERIENCIA	RESPONSABLE	DESCRIPCIÓN
33	COLEGIO SAN JOSE	Carrera 29 No. 12-83	2478680 2772151	La lecturización estratégica metodológica en el mejoramiento del desempeño académico.	Martha Cecilia Chona	El presente proyecto es la sistematización formal de diversas teorías acerca de la lectura y de la escritura, con el propósito de lograr un mejor nivel en las competencias lectora y textual de las estudiantes y por ende superar dificultades de aprendizaje que permitan satisfacer las necesidades personales y sociales que exige la sociedad colombiana del siglo XXI.
39	INSTITUTO TECNICO COMERCIAL NUEVA AMERICA	Calle 140 No. 96-40	6960325	En búsqueda de nuestra identidad cultural.	Mary Africano Morales	Para llevar a cabo el proceso de formación integral, el desarrollo del pensamiento, la comprensión científica del mundo y de manera muy especial, la consolidación de los valores y conexiones que permitan la configuración de un ideal colectivo para la recuperación de nuestra identidad cultural, el compromiso histórico como sujetos latinoamericanos y las competencias básicas para asumir los retos del futuro se ha creado el proyecto "En búsqueda de nuestra identidad cultural", que permite ampliar el horizonte, trabajar en forma interdisciplinaria fomentando el libre desarrollo de la personalidad y la creatividad.
40	C.E.D. VILLA RICA	Dg. 52B No. 75C-01 Sur	4536683	Nace un lector nasa un gran escritor	Luz Dary Corredor Neicy Hernandez y otras	Es una propuesta lectora que posibilita a los estudiantes y maestros el gusto y el placer por la lectura y la escritura, desarrollando para esto actividades variadas y motivantes que permiten que la institución sea un espacio gratificante para el desarrollo integral de cada individuo.
41	C.E.D. DISTRITAL REPUBLICA DE FRANCIA J.T.	Cr. 46 No. 33-37 Sur	2380079	Una vivencia alegre y creativa Leer y escribir "Transformación pedagógica de la lectura y la escritura"	Ruth Stella Cachón Prieta	A través de estrategias innovadoras enmarcadas en la alegría y la satisfacción, el disfrutar y el crear, se pretende animar y fomentar en los niños y niñas el amor e interés hacia la lectura y la escritura, desarrollando las competencias comunicativas - hablar, escuchar, leer y escribir - y propiciando el contacto con el conocimiento de una forma divertida y amigable.
42	COLEGIO BRITÁNICO	Cr. 80 No. 38-28 Sur	4000267	¿Cuánto lees, cuánto escribes?		En la comprensión y análisis de textos orales y escritos, también la producción de textos originales las cuales irán constituyendo la biblioteca creativa que servirá como texto de trabajo y consulta para otros estudiantes que leerán, corregirán y para estimular el hábito por la lectura y escritura. Los estudiantes en orientación con sus maestros, mantendrán intercambio de correspondencia con los estudiantes de la sede del colegio, de esta manera ellos se animan a escribir y analizar esperar respuestas al leer estas cartas.
43	COLEGIO DISTRITAL SIMON RODRIGUEZ	Calle 69 No. 11-27	3132432	Loro vejo si aprende a hablar	Ramiro Garcia Regina Quintero	
44	C.E.D. GRAN COLOMBIANO	Calle 73G Sur No. 86A-80	7196611	La tridimensionalidad como elemento integrante del fondo y la forma en el texto narrativo	E	
45	COLEGIO AMERICANO BOGOTÁ	Cr. 22 No. 45-51	2457980	Propuesta de lectoescritura musical para el concul Luis Carlos Leon Zambrano		
46	COLEGIO SAN JOSE	Cr. 29 No. 12-83	2478680	La lecturización, estrategia metodológica para el mejoramiento académico.		
47	LIGEO NACIONAL EDUCACION BASICA Y MEDIA ANTONIA SANTOS	Cr. 22 No. 12-49	2479421	Mi anuario, ese recuerdo inolvidable	Diana Tibaqueira y otros	
48	C.E.D. SAN VICTOR DE LA SALLE	Calle 10 No. 0-84 Este	2830300	Tradicón oral, alternativa lúdica para formar lectores.	Amada Padilla Blanca Teresa Cárdenas Carmen Eugenia Ojeda Ana del Pilar Pachón	
49	C.E.D. MANUEL DEL SOCORRO RODRIGUEZ	Diagonal 44 sur No. 23A-52	2798736	Procesos escriturales de los estudiantes de cuarto grado en torno al ciclo de la vida de las mascotas caninas de la institución.		
50	INSTITUTO SAN PABLO APOSTOL	Cr. 24C No. 29A-00 Sur	2020657	Lectura significativa.	Galma Ferezo Nestor Ivan Romero	
51	C.E.D. COMPARTIR MEISSEN	Cr. 18T No. 65A-27 Sur	7187846	Un motivo de comunicación, feva, ciencia y tecnología	Beatriz Salazar	
52	C.E.D. SIERRA MORENA	Calle 77A Sur Cra. 65	7275573	La lectoescritura para mejorar la comprensión.	Martha Pinilla	
53	C.E.D. TUNAL ALTO	Avenida Tunal Alto		Desarrollo e importancia del afecto y la motivación en los procesos lecto-escriturales.	Claudia Bejarano	

---

BALANCE DE LAS EXPERIENCIAS  
PRESENTADAS EN LOS FOROS  
EDUCATIVOS LOCALES 2001

---

Grupo de Lenguaje  
Expedición Pedagógica Nacional  
Universidad Pedagógica Nacional

En el proceso de preparación de los Foros Locales se inscribieron 430 experiencias, pero sólo 421 llenaron los requisitos previamente acordados en los comités locales pro-foro. Este informe analiza 373 experiencias, porque de las 72 experiencias de Ciudad Bolívar, sólo se retomaron las 25 que participaron en el Foro Local.

Para su estudio las experiencias se clasificaron en ejes, que permitieron en primer lugar organizar la información y, en segundo lugar, determinar los intereses en los cuales los maestros concentran sus acciones pedagógicas. Estos ejes se conformaron teniendo en cuenta los énfasis que se evidenciaron en los títulos y las intencionalidades que se rastrearon a través de los objetivos explicitados, de esta forma resultaron seis ejes temáticos: lectura y escritura, escritura, lectura, otros lenguajes, competencia comunicativa y didáctica.

Para el análisis de las experiencias pedagógicas participantes en los foros locales, se configuró una rejilla con las categorías básicas, establecidas desde la Secretaría de Educación, en los formatos de inscripción, estas fueron: los objetivos, los antecedentes, el enfoque teórico, el proceso metodológico, las actividades centrales, el tiempo de ejecución, los beneficiarios, las dificultades, las incidencias, el seguimiento y evaluación. Las rejillas se convirtieron en insumos fundamentales en la construcción de este documento.

#### Participantes del Grupo de Lenguaje:

Ana Cecilia Torres. Carmen Rosa Parra, Cecilia Villabona. Celia Matilde Giraldo. Gilma Torres. Leonor Rodríguez. Luz Marina Ramírez. María Elisa Pinilla. María Eugenia Gallego. Marlen Rátiva. Martha Cárdenas Giraldo. Martha Lucía Quiroga. Myriam Navas. Myriam

Triana Ibáñez. Patricia Novoa Jaimes. Rosa Helena Rodríguez. Sandra Patricia Quitián.

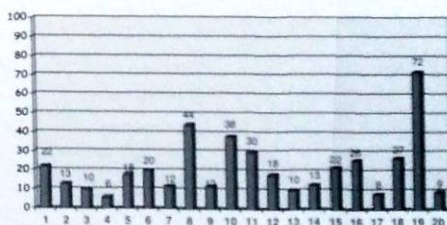
## 1. GENERALIDADES

A partir de algunas de las categorías básicas, establecidas desde la Secretaría de Educación, y cuyo desarrollo mostró la importancia de incluirlo en un análisis general, con ellas: los antecedentes, la fundamentación teórica, las actividades, las incidencias y las dificultades.

Cabe destacar que todas las categorías básicas, incluidas las anteriormente mencionadas, tuvieron diferentes niveles de desarrollo en las experiencias: los escritos fueron más explícitos cuando se refieren a las actividades, a las intenciones, a los antecedentes y a las dificultades. Presentan regular desarrollo en cuanto al enfoque metodológico; y poco desarrollo en las incidencias, el seguimiento y evaluación y en el enfoque teórico.

### 1.1. ALGUNOS RESULTADOS ESTADÍSTICOS

Experiencias presentadas por localidad



Número de experiencias inscritas: 430

Número de experiencias presentadas: 421

Número de experiencias analizadas: 373

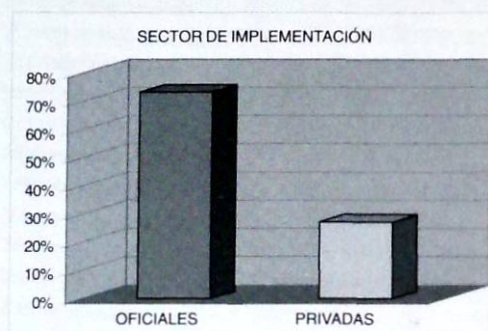
Como se puede apreciar en la gráfica, en cada localidad varía el número de experiencias inscritas. Esta

variación puede responder a distintos factores, entre otros al mayor tiempo de organización del foro en las localidades, al número de instituciones de las localidades e igualmente, al trabajo pedagógico organizado, que desde tiempo atrás se viene dando en algunas localidades.

## Instituciones Participantes

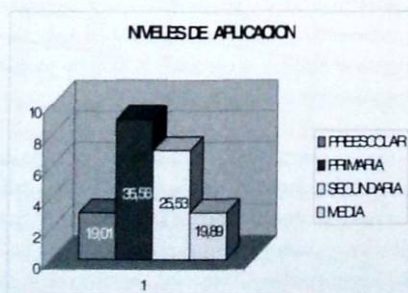
El porcentaje de instituciones escolares participantes en los foros locales, según el sector, se evidencia en la gráfica 2: es mayor en las oficiales (73%) que en las privadas (27%).

Gráfica 2. Distribución de porcentajes de instituciones participantes según: oficial o privado



Niveles en los cuales se desarrollan las experiencias

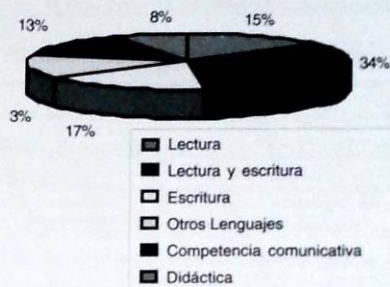
Gráfica 3. Distribución de porcentajes de experiencias según los niveles donde se realizan



El mayor porcentaje de experiencias, como lo muestra la gráfica 3, está en la básica primaria, lo cual es coherente con el número de instituciones que ofrecen el nivel de básica primaria<sup>1</sup> y la distribución real de la

población estudiantil. Igualmente, es importante destacar que el mayor tiempo de permanencia del maestro con los niños en el preescolar o la básica primaria es un facilitador para desarrollar experiencias de aula, en las cuales puede hacerse un seguimiento y una sistematización más rigurosa.

## Tendencias Temáticas

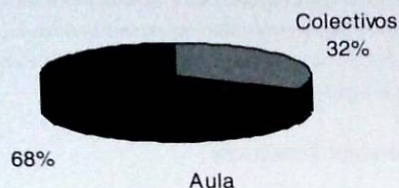


Se podría decir que los ejes temáticos predominantes dan cuenta de los intereses académicos de los educadores o las instituciones escolares. Estos ejes fueron deducidos esencialmente a partir de las intencionalidades que las experiencias presentaban y fueron establecidos para su análisis, aunque las temáticas no son excluyentes, más bien, se interrelacionan. Así, encontramos que una experiencia cuya temática central es la lectura, no excluye la escritura y lleva implícito un enfoque didáctico.

## Número de experiencias por institución

En los 20 Foros Locales participaron 374 instituciones: el 52% presentó una experiencia, el 30% lo hizo con dos y el 18% con más de dos. El 48% de las instituciones presentaron más de una experiencia, esto lo podemos ver de dos maneras: una de ellas, es verlo como signo de riqueza, en tanto varios maestros se arriesgan a construir y sistematizar su propuesta, que aunque esté articulada al PEI, le imprimen un carácter personal. Otra puede ser que, dentro de la institución, varios maestros desarrollan sus proyectos y cada uno es una isla a su interior. En este caso, seguramente la participación en eventos como este foro, ayuda a abrir posibilidades de diálogo pedagógico como preámbulo a un trabajo más colectivo. Tal vez este tipo de experiencias requieren más que otras de un acompañamiento para lograr un trabajo institucional.

## Carácter de las experiencias: individual y colectiva



Los resultados muestran un avance en la construcción de colectivos de las experiencias un 32% trabajan de manera grupal, en colectivos y en otras de forma institucional. El 68% restante corresponde a experiencias de tipo individual o de aula. Es importante tener en cuenta que generalmente en las experiencias que se implementan a nivel institucional la participación de los maestros varía, tanto en su compromiso y dedicación como en la forma de llevarla a cabo. Estas experiencias, así como las que desarrolla un grupo o colectivo de maestros, casi siempre, son lideradas por uno o dos educadores.

### 1.2 EN DÓNDE NACEN LAS EXPERIENCIAS

En términos generales, los maestros señalan que sus experiencias tienen origen en diversas circunstancias:

1. Algunas experiencias se originan en las reflexiones de los maestros sobre sus prácticas y sus incidencias en la comprensión y aprendizaje de los estudiantes<sup>2</sup>. Estas reflexiones representan un factor fundamental a la hora de implementar acciones de mejoramiento de la calidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje, pues cuando el maestro reconoce que su actuar puede ser diferente a las formas que tradicionalmente se "ha entendido el hacer del maestro", lo conduce a construir su SER y a comprender su HACER para poder ejercer un SABER reflexionado. En un número significativo de experiencias este proceso de reflexión se hace desde un colectivo de maestros que se pregunta por las concepciones de lectura y escritura que están orientando sus prácticas.

Es importante destacar que en algunas experiencias los maestros se ubican como parte de la problemática de la escuela y, a su vez, propician alternativas de formación para ver la otra cara de la moneda. Ejemplos de éstos son las experiencias que señalan en

sus antecedentes "la necesidad de dejar los textos que trabajan con secuencias fragmentadas, la caligrafía y las tormentosas planas"<sup>3</sup>, "hacia falta un proyecto innovativo en la creación de textos"<sup>4</sup>, "Existía la necesidad de recuperar la lectura y la escritura como prácticas fundamentales del aprendizaje"<sup>5</sup>, "Despertar en los estudiantes la creatividad poética y artística e interpretar diferentes textos"<sup>6</sup>.

2. De un buen número de experiencias emerge la categoría "no ser usuario de la lectura y la escritura", este reconocimiento conlleva la creación de propuestas, sin embargo, es preocupante que esta limitación se aprecie esencialmente en los estudiantes y no se involucren los maestros, puesto que ellos también cuentan con dicha desventaja. Es importante sopesar las debilidades de los estudiantes, pero también sus fortalezas, y redimensionar, a su vez, las fortalezas y debilidades de ellos como educadores. Una mirada no unilateral proporciona más opciones para transformar y redireccionar las acciones pedagógicas. Algunas de las apreciaciones dicen: "dedican poco tiempo al desarrollo de competencias lectoras y escritoras", "no poseen una cultura investigativa y productiva que esté encaminada al conocimiento y a la realidad de la problemática del entorno como es la búsqueda de soluciones a situaciones inmediatas que se presentan". "Hay problemas de dislexia, discalculia, dislalia".

Igualmente, algunas experiencias mencionan la relación de uso y competencia de la escritura en las familias. Estos hechos le proponen a la escuela la construcción de proyectos que resuelvan esta problemática, "la ausencia de un modelo lector escritor en el hogar y la escuela"<sup>7</sup> la falta de motivación hacia la lectura y la escritura.

3. Otras experiencias se originan en políticas educativas nacionales, como la Ley General de Educación y, en especial la construcción de los Proyectos Educativos Institucionales -PEI- y la restructuración de las escuelas normales. Otras, aunque muy pocas, surgen de los Programas de Formación Permanente de Docentes (PFPD), como la experiencia "Pertenencia y participación de la juventud Tomasina"<sup>8</sup> y "Los rostros humanos"<sup>9</sup>. Las motivaciones citadas propician acciones y proyectos desde "el afuera de la institución

escolar", que oferta propuestas a la escuela para que se asuman directrices de políticas educativas o resultados de investigaciones.

4. La Evaluación de Competencias Básicas en Lenguaje de la Secretaría de Educación Distrital ha posibilitado en un buen número de instituciones analizar, como lo indica alguna de ellas: "los bajos resultados en la evaluación de competencias en el área de lenguaje"<sup>10</sup> o como lo señala otra institución "la primera evaluación 1998 lanzó resultados preocupantes"<sup>11</sup> o "la evaluación de competencias básicas en lenguaje, matemáticas y ciencias de los estudiantes de grado 7<sup>o</sup> y 9<sup>o</sup> pone en evidencia que nuestros estudiantes muestran una gran heterogeneidad en los resultados y, en general, se hallan por debajo del promedio impuesto por las instituciones de la localidad"<sup>12</sup>. Esto ha llevado a muchas instituciones a repensar la enseñanza del lenguaje y asumir estrategias que posibiliten la formación de los estudiantes, favorecer entre otras cosas, el desarrollo de competencias lectora y escritora.
5. En otras experiencias, los maestros parten de su interés por romper con enseñanzas tradicionales no sólo en el área de lengua castellana, sino en otras áreas como sociales<sup>13</sup>, inglés<sup>14</sup> y ciencias naturales<sup>15</sup>. Además, expresan la preocupación por articular el área de lenguaje con estas áreas del conocimiento y afianzar las competencias comunicativas, pues se considera que desde allí se mejora el nivel de desempeño académico de los estudiantes. Sin embargo, en algunas no se evidencia de qué forma se da la articulación, pues si bien es cierto que se menciona el trabajo con diferentes tipos de textos, no se explica cómo se abordan desde las diferentes áreas involucradas.
6. En la descripción de algunas pocas experiencias se revela el interés explícito de los maestros por promover una práctica investigativa que haga parte de su cotidianidad. En ellas se menciona la investigación como herramienta que permite la reflexión y el cuestionamiento sobre el quehacer del maestro. Es importante destacar que este aspecto da cuenta de la transformación que se viene presentando en algunos maestros frente a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Es decir, se preguntan sobre cómo están enseñando, al identificar pocos avances en los aprendizajes de los estudiantes<sup>16</sup>.

Cuando el maestro pone por escrito estas reflexiones, como lo hicieron quienes participaron en los foros, comienzan a dar cuenta no sólo de sus propias transformaciones, sino del impacto que éstas tienen en la calidad lectora y escritora de sus estudiantes. El trabajo en el aula no puede estar aislado de la mirada investigativa del maestro, sino se quiere caer en un activismo desgastante que no siempre le permite hacer seguimiento de los avances de los estudiantes y de las dificultades que permanecen.

También surgen aquellas experiencias que con una actitud investigativa se formulan una pregunta que intentan responder en un tiempo determinado, ya sea por estar realizando un PFPD o porque están siendo acompañadas por alguna universidad.

7. Algunas experiencias manifiestan intenciones y propuestas institucionales, es decir, crean las condiciones para que se planeen experiencias que posibiliten el desarrollo de la lectura y la escritura como parte de la vida escolar. Muchas de ellas se expresan en el PEI, por ejemplo, la institución que señala que "el proyecto nace bajo la preocupación de analizar que la comunidad aranguista no leía ni escribía; con las diversas capacitaciones a los docentes y motivados por la constante asesoría de la coordinadora académica, se vio la necesidad de implementar un proyecto de lecto escritura en todo el bachillerato, inicialmente dirigido por humanidades y después se involucraron todas las áreas"<sup>17</sup>.
8. Un grupo de experiencias vinculados al eje temático "otros lenguajes", que incluye ante todo los lenguajes artísticos, parte de reconocer problemas de convivencia entre los estudiantes, que se manifiestan en las dificultades de comunicación e interacción con los demás, la baja autoestima y los altos índices de violencia. Se acude a una propuesta estética, que involucra el teatro, la música, la danza,... que contribuye a construir otras formas de relación, de comunicación y de elevación de la autoestima. Igualmente, se ve como una alternativa frente a las necesidades de los estudiantes de realizar textos que impliquen creatividad y argumentación, tanto en el discurso oral como escrito. Algunas de ellas tienen un carácter innovador, pretenden generar procesos de

cambio y proponer nuevos paradigmas de escuela, en donde la percepción y el desarrollo de la sensibilidad creen climas afectivos que rodeen al niño/a y al joven durante el periodo de aprendizaje. Algunas experiencias consideran que su propuesta busca cumplir con la Ley General de Educación que establece la educación artística como área obligatoria.

9. En el eje "otros lenguajes" aparecen experiencias que intentan responder a niños /as con necesidades educativas especiales, como es el caso de la comunicación con los estudiantes sordos y aquellos con dificultades de comunicación y déficit cognitivo. Según la Ley de Educación, estos niños han de ser acogidos por todas las instituciones, pero se detectan dificultades y vacíos "de pronto por falta de conocimiento", como lo dicen en una institución. "Si los docentes nos diéramos la oportunidad para conocer a otras personas con necesidades particulares, podríamos saber, ¿de qué somos capaces como docentes?"<sup>18</sup>. Estas pocas experiencias presentadas, muestran que se tiene como intencionalidad cualificar el currículo existente en beneficio de esta población.<sup>19</sup>
10. En otros centros educativos se diseñan entornos de aprendizaje para experimentar nuevas formas de aprender, "crear un ambiente educativo donde el niño viva feliz"<sup>20</sup>. Otros, plantean nuevas didácticas y metodologías elaboradas conjuntamente con los estudiantes como dispositivos didácticos, por ejemplo la Agenda Escolar como elemento mediador de la comunicación y la expresión del ser afectivo<sup>21</sup>. Lo anterior implica aprendizajes basados en procesos afectivos, que buscan el desarrollo de la autoestima, procurando el disfrute de la construcción del conocimiento. Otras didácticas se sustentan en estrategias lúdicas, que además vinculan a madres y padres de familia.
11. En algunas pocas experiencias se señala la necesidad del aprovechamiento del entorno cultural: "el entorno del niño que asiste al centro educativo pertenece a una localidad rica de historias, lugares, personajes, grafitis, letreros, museos, bibliotecas, etc., pero su aprovechamiento es mínimo en el proceso lector, ya que la institución no adopta prácticas pedagógicas que aprovechen todos estos recursos"<sup>22</sup>.

### 1.3 FUNDAMENTACION TEÓRICA DE LAS EXPERIENCIAS

La mayoría de las experiencias señalan un referente teórico. Algunas con un desarrollo conceptual, otras sólo mencionan uno o varios autores o un enfoque particular. En una buena parte de los documentos entregados, no se alcanza a vislumbrar cómo esas teorías se encarnan en la realidad de la experiencia. Sin embargo, no podemos dejar de ver que estos maestros/as intentan abandonar ciertas prácticas espontaneístas para conseguir un accionar con un horizonte teórico más consolidado, aún incipiente, pero que avizoran una ruta para explorar.

Como enfoques, las experiencias muestran una amplia gama, algunas se concentran en el estudio de las competencias comunicativa, textual y argumentativa como por ejemplo: "competencia textual: los estudiantes producen textos según las convenciones propias de los lenguajes en juego..."<sup>23</sup>. También señalan el "enfoque semántico-comunicativo"<sup>24</sup>. Si bien es cierto que este enfoque está presente en el trabajo que realizan muchos maestros a través del desarrollo de las cuatro habilidades: hablar, escuchar, leer y escribir; cabe señalar que en algunas experiencias este enfoque pierde de vista la dimensión sociocultural del lenguaje y adquiere una orientación esencialmente instrumental. Ya que aún aparecen referidos como elementos de trabajo y evaluación aspectos como: la ortografía, la legibilidad de la letra, la ausencia de vocabulario, la dislexia, la disgrafía, la omisión de palabras y las incoherencias gramaticales en oraciones aisladas, así como el deficiente desarrollo motriz y la atención dispersa.

Ratificando de esta manera que el sentido del enfoque semántico comunicativo orientado hacia la construcción de significado, el reconocimiento de los actos comunicativos como unidad de trabajo, el énfasis en los usos sociales del lenguaje y el reconocimiento sobre diversos tipos de textos, está relativamente desvirtuado en las acciones pedagógicas que muestran algunos proyectos, enmarcados dentro las características señaladas en el párrafo anterior.

En suma, desde la mirada del enfoque semántico comunicativo, "el trabajo sobre las cuatro habilidades del lenguaje debe fortalecerse en función de la construcción de sentidos" (Lineamientos curriculares en el área de lengua castellana).

Igualmente, otras experiencias mencionan como escuelas pedagógicas el "método natural" o "las técnicas Freinet de la Escuela Moderna" y la Escuela Activa, con pedagogos como Decroly. También se señalan la pedagogía de Pablo Freire; la Pedagogía de Proyectos y dentro de ella se menciona a J. Jolibert y Mabel Starico.

Otras experiencias se refieren a las ideas que surgen de las investigaciones de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky en el desarrollo psicogenético de la lectura y escritura, como se señala en "leer y escribir para vivir"<sup>25</sup> del CED Nuestra Señora del Carmen o "teoría psicogenética y psicolingüística en la construcción de la lectoescritura de los infantes"<sup>26</sup>

Se mencionan otros autores que trabajan el Lenguaje, como: Frank Smith, Y. Goodman, Josette Jolibert, Jean Foucambert, María Elena Walsch, Cassany, Rodari y Pennac. Linguistas como: Van Dijk, Chomsky, Dell Hymes, Halliday. También señalan los aportes de colombianos que vienen trabajando el lenguaje y la pedagogía, como Fabio Jurado, Guillermo Bustamante, Ernesto García Posada y De Zubiria.

Desde la psicología se mencionan los aportes de: Piaget, Vigotsky, Luria, J. Brunner, Bruno Bettelheim y Gardner. Igualmente, el aprendizaje significativo de Ausubel, el Constructivismo, los mapas conceptuales de Novak y la teoría de la modificabilidad estructural cognitiva de Feurstein.

Otros autores que se mencionan son: Hillary Ball, Carmen Domech, Anita Weiber, Armando Montealegre, Michael Pressley, Adricain Sergio, Frida Shults, Edgar Willeras y Maurice Martenont.

#### 1.4 ACTIVIDADES MÁS RECURRENTE EN LAS EXPERIENCIAS

Las actividades es uno de los aspectos que más ampliamente desarrollan los educadores en sus escritos. Se convierten en hechos visibles de la vida en las aulas, son las evidencias de carácter práctico y concreto de un proyecto pedagógico. Las actividades tienen inicio y fin con resultados tangibles que permiten hacer un seguimiento y mostrar resultados de lo que pasa con la lectura, la escritura y con el lenguaje en general en la escuela. En las experiencias los educadores muestran una gama amplia de actividades que por muchas razones no se explicitan en su real

dimensión y que dejan la idea de cierta vaguedad y de un recorrido con afán por las rutas del activismo, sin detenerse con cierta prudencia para profundizar y retomar el aliento. En este aparte se presenta las actividades que con más frecuencia se relacionan en las experiencias:

**LA LECTURA Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS NARRATIVOS:** La escuela primaria y secundaria promueve esencialmente la escritura de textos narrativos, en donde los protagonistas son los personajes, las tramas, las narraciones y descripciones de hechos; textos poéticos, dramáticos y semióticos se presentan en un bajo número en las experiencias. Surgen, entonces, algunas preguntas: ¿Cuáles son las razones que hacen a la narrativa tan atractiva para las actividades escolares? o ¿Por qué no se abordan con igual interés las otras formas de la palabra, la comunicación y la expresión? Las actividades en muchas experiencias son un amplio listado de acciones alrededor de textos narrativos, los más recurrentes son: diarios e historias de vida, cartas, periódicos escolares, revistas, cuadernos viajeros, cartillas y construcción de libros.

**Diarios e historias de vida:** En la escritura de los relatos de vida se conjugan dos propósitos: el interesar a los niños y a los jóvenes en la escritura a través de algo altamente significativo como es narrar su propia vida y el posibilitar un espacio de reflexión y crecimiento personal. Algunas de las experiencias presentadas, tanto de básica primaria como de secundaria, se centran en este tipo de texto, aunque señalan que también hay diversidad de producciones, pero se quiere resaltar éste como una posibilidad facilitadora de la escritura en tanto "los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas".<sup>27</sup> En algunos casos, como "El Diario personal: un develar el adentro para construir el afuera del sí mismo"<sup>28</sup>, se parte de reconocer y leer diarios de personajes como Ana Frank, Frida Kahlo, buscando incentivar un interés por indagar recuerdos, imágenes de infancia. Se exploran imágenes, huellas, acontecimientos e intereses de los jóvenes, lo que lleva a una escritura expresiva y autónoma.

En algunos casos, los diarios, historias de vida, autobiografías, experiencias personales, recopilaciones de expresiones de sentimientos, vivencias, anuarios o bitácoras, son leídas a los compañeros de clase y enriquecidas por

ellos, tanto en ideas como en su construcción textual. El algún caso se señala la importancia del diario como objeto estético, que lleva a ser construido en "Un formato especial que colme sus gustos y expectativas en cuanto a tamaño, color, olor del papel, distribución del registro en la página, fecha y hora del registro, ilustraciones como fotos, cartas, poemas, canciones, tarjetas, dedicatorias".

**Cartas:** Siete experiencias valoran la correspondencia como una acción de interacción humana "Intercambio de cartas tres por semestre entre los estudiantes de los colegios..."<sup>29</sup> y de comunicación tanto de los niños, jóvenes y con sus maestros. "Nace cuando un grupo de maestros empieza a responder las cartas que los estudiantes les envían, iniciando así, una correspondencia"<sup>30</sup>. En otras experiencias la carta se redacta con el fin de contribuir a la resolución de conflictos o situaciones problemáticas entre estudiantes y profesores; no sólo es un instrumento de comunicación sino una herramienta para el desarrollo de la ética, los valores y el crecimiento como personas, se lo propone, entre otros, el proyecto "El niño escritor". También otras experiencias le dan a la escritura de cartas una función catártica y de construcción de la subjetividad.

**Periódicos escolares:** la producción de los periódicos escolares es una de las actividades que más se incentiva para promover la lectura y la escritura en la escuela. Ellos tienen la estructura de un periódico, con editorial, sección deportiva y cultural, noticias, entre otras. Son producidos por los estudiantes bajo la dirección de los profesores y varían de acuerdo a los posibles lectores, como por ejemplo: periódicos murales de aula para los lectores del aula donde se produce<sup>31</sup>; periódicos murales institucionales que están dirigidos a toda la comunidad educativa. Otros periódicos escolares, con soporte en papel, se organizan de acuerdo a la periodicidad de su circulación: semanal, quincenales, trimestral, semestral o anual, como por ejemplo los producidos en el Colegio Santa Rosa de Lima, Escuela Normal Superior Nuestra Señora de la Paz y CED Pastranita, entre otros. Hay otros periódicos con un radio de influencia mayor que circulan de manera local, como por ejemplo la Red "Podemos leer y escribir" y el CED República de Finlandia.

En las experiencias, el periódico escolar tiene varios sentidos:

1. Se retoma como objeto de estudio, o sea, se analiza la estructura de los periódicos de circulación nacional y se leen, para luego producir y diseñar el periódico de la institución, como lo señalan cuatro experiencias.
2. Tiene un sentido de información, pues se edita y se pone en circulación en las aulas escolares y con los padres y madres de familia. En este caso, el periódico trae noticias sobre sucesos escolares y artículos de interés educativo y social. Igual función tienen los periódicos murales, como lo señalan ocho de las experiencias.
3. Como instrumento de libre expresión, pues se invita a que todos los estudiantes, maestros y padres de familia expresen sus inquietudes, sus opiniones y hagan denuncias de problemas alrededor de la escuela.

**Revistas:** Aunque son pocas las experiencias que dan cuenta de la construcción y edición de revistas, vale la pena mencionar la importancia de promover la escritura desde la circulación para la comunidad educativa en donde se realiza tamaño esfuerzo. Como por ejemplo en "Huellas del 2.000"<sup>32</sup>.

**Libros:** la producción de libros con los estudiantes se menciona en varias experiencias, algunas de ellas son pretexto para construir un proyecto pedagógico, en el cual se articula la lectura, la escritura y algunos lenguajes artísticos<sup>33</sup>. Los libros producidos recogen diversos textos, entre ellos: cuentos, coplas, versos, temas de interés de los estudiantes. También se construyen de diferentes maneras como resultado de un trabajo del año escolar, como por ejemplo: "Un Tesoro Maravilloso" y "Semillero de escritoras"<sup>34</sup>. Se mencionan también, entre otros: el libro viajero de escritura, el libro de mi autoría, el libro autobiográfico. Algunos son resultado de una acción individual; en otros, hay una producción colectiva. La producción de libros se realiza tanto en primaria como en secundaria.

**Cuadernos viajeros:** estos cuadernos circulan especialmente en la escuela primaria. Cada día un estudiante del mismo curso se lo lleva para su casa, donde lo leen y escriben sus impresiones acerca de los acontecimientos del día. Así mismo se inician historias para ser completadas por otras familias, escriben cuentos, coplas,

---

recetas, versos, cartas, leyendas, avisos,...<sup>35</sup>. También, "El cuaderno viajero se hace a partir de lecturas realizadas que permiten la interacción padres y alumnos con la expresión de comentarios, inquietudes o expectativas"<sup>36</sup>.

**Cartillas:** son varias las experiencias en donde se elaboran cartillas, especialmente en los primeros grados de la escolaridad, en búsqueda de convertir el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura en procesos más dinámicos y cercanos a los estudiantes.

**TEXTOS ARGUMENTATIVOS:** cuatro experiencias escriben intencionalmente para desarrollar la competencia argumentativa: "promover la argumentación escrita en los estudiantes, por medio de la producción de textos significativos y originales, que potencien el desarrollo de su capacidad comunicativa y su capacidad investigativa"<sup>37</sup>. En términos generales se le propone a los estudiantes de secundaria escribir ensayos, "el grado undécimo necesita para su graduación una monografía de cualquier tema"<sup>38</sup>. En la escuela escriben los estudiantes, pero ¿qué tanto los maestros enseñan a escribir ensayos, resúmenes,...? ¿Se enseña o se acompaña la construcción de estos ensayos? ¿Qué tantos ensayos escriben los maestros? ¿Qué clase de modelos de escritura son los maestros?

**EMISORA:** Otra actividad que merece ser mencionada es la emisora, especialmente en la secundaria donde se abre un espacio para los jóvenes, espacios para mostrar sus intereses y su participación en el mundo escolar.

Muchas de las emisoras escolares son asumidas por un grupo de estudiantes con apoyo de uno o varios docentes, el propósito es estas es motivar a la comunidad educativa a producir diferentes tipos de textos, los cuales son llevados a un proceso de reescritura antes de ser emitidos en las horas de descanso, también buscan involucrar a los estudiantes en actividades poco cotidianas en el ámbito escolar pero con una intencionalidad predeterminada.

Entre las incidencias que han tenido las emisoras podríamos señalar: el fortalecimiento de la expresión oral en los estudiantes, la ampliación de su vocabulario, la elaboración de guiones, el manejo de equipos de comunicación y de señas corporales, la elaboración y

realización de entrevistas. La investigación de eventos y sucesos escolares, locales y sociales; el desarrollo de la capacidad de improvisación, el fortalecimiento de la interacción entre estudiantes; entre ellos, los maestros y los padres de familia. Algunos señalan un impacto en una mejor comunicación y participación de la comunidad educativa.

## 1.5 INCIDENCIAS

Referirse a las incidencias abre un abanico interesante de cambios, que las experiencias de una u otra manera han impulsado. Un número significativo de experiencias ha incidido en la institución, creando espacios de innovación, ambientes de aprendizaje, comprometiendo a los padres y madres de familia y compartiendo o socializando con otras instituciones. De esta manera posibilitan el desarrollo de proyectos con reflexiones en torno al lenguaje, a la lectura, a la escritura o al manejo y conocimiento de la lengua como instrumento de comunicación y expresión. En otras experiencias se generan espacios de reflexión pedagógica e integración de equipos de trabajo que posibiliten a largo plazo una formación real de lectores y escritores y para ellos desarrollan propuestas de adquisición de libros y materiales escritos.

Respecto al Proyecto Educativo Institucional -PEI-, un buen número de experiencias encuentran en él base sólidas para su desarrollo, en otros casos contribuye a su fortalecimiento y en otras circunstancias las experiencias generan reestructuraciones involucrando a otros educadores que en un inicio no tenían interés por participar. Igualmente, en otras, no mencionan cómo están articuladas al PEI.

Las mayores incidencias se refieren a los estudiantes, porque han logrado un mayor desarrollo de sus competencias lectoras y escritoras, más motivación hacia la lectura y la escritura, una mejor comunicación entre ellos y los profesores. En menor grado, se reconoce una incidencia en la expresión oral. Estos avances son percibidos por las producciones que se realizan, como periódicos, revistas, libros, cartillas y otros medios de difusión como la emisora. También, en muchos casos, por evoluciones externas como son los resultados obtenidos en la evaluación censal de Bogotá y en los exámenes del ICFES.

En los impactos que se han obtenido en los educadores, algunas experiencias mencionan una actitud de cambio y mayor compromiso de quienes participan en ellas, reconociendo el proceso de formación que han vivido, por todo lo que ha implicado la construcción de las propuestas, además de las interacciones que se han dado con otros maestros de la institución y en la socialización de las experiencias con otras instituciones y en eventos amplios de carácter local o nacional. Igualmente, se mencionan los avances en los procesos de sistematización y de escritura. Otras experiencias muestran las ganancias en cuanto generan espacios de reflexión e integración de equipos de trabajo.

Lo expresado en las categorías de impacto y dificultades en las diferentes experiencias muestran que, tanto ellas como las instituciones escolares en su conjunto, requieren de un trabajo más sistemático en los procesos de evaluación, que parte de fijar previamente indicadores que permitan monitorear y verificar los resultados y constatar los logros de los objetivos propuestos en las experiencias. Es por esto que, tal vez, muy pocas experiencias reconocen que los proyectos hayan contribuido en el mejoramiento del desempeño académico de los estudiantes y la calidad educativa de la institución.

## 1.6 LAS DIFICULTADES

Generalmente toda experiencia pedagógica se enfrenta a múltiples dificultades, de diverso orden; éstas no son la excepción. Si bien, muchas de ellas no expresan en el documento alguna dificultad u obstáculo, seguramente los hay de algún tipo. Aquí se señalan los más recurrentes en la mayoría de las experiencias presentadas.

**Instituciones Escolares:** En el orden administrativo se referencian dificultades que hacen evidentes las estructuras institucionales rígidas, presentando una escuela con poca flexibilidad a nuevas oportunidades y que le impiden ajustarse a otras realidades como por ejemplo: un manejo del tiempo escolar que posibilite el seguimiento de los procesos de lectura y escritura, "la asignación académica de los maestros disminuye la posibilidad de producir e interactuar"<sup>39</sup>, "Aunque es un proyecto institucional la responsabilidad recae sobre una persona en especial, la profesora de producción de texto"<sup>40</sup>. Algunos colegios privados mencionan como dificultad en las

experiencias los constantes cambios de docentes, en tanto no permite una continuidad de los proyectos.

En una experiencia se afirma que hay: "limitaciones de recursos para dotar de nuevos materiales de literatura infantil y limitaciones de tiempo para recopilar sistemáticamente las producciones de los estudiantes"<sup>41</sup> y, por último, los porcentajes de inversión de la "Vitrina Pedagógica" que hace que las instituciones tengan problemas para comprar libros de literatura y de otras temáticas que coadyuven en primera instancia, a la formación lectora y escritora de los estudiantes y maestros.

En algunas experiencias las dificultades mencionadas se relacionan con la escasa gestión de quienes dirigen las instituciones escolares para dotarlas de equipos y también de materiales escritos, tanto como la carencia de interés por parte de algunos administrativos que no posibilitan la infraestructura necesaria y oportuna, el poco apoyo institucional para implementar la propuesta y los escasos recursos económicos para las salidas u otras actividades de la institución. Igualmente, ausencia y poco mantenimiento a los computadores y falta de la conexión a Internet, escasos recursos tecnológicos y bibliográficos y falta de material para dejar memoria fotográfica y audiovisual.

En otras experiencias se hace una fuerte crítica a la carencia o deficiencia de instalaciones locativas, a la ausencia de espacios para el trabajo pedagógico: sala de informática, sala de lectura, biblioteca, espacio para el club de lectura y para el desarrollo de actividades lúdicas, salón para crear un ambiente de comunicación.

**Maestros/as:** Las dificultades referidas a los maestros apuntan a circunstancias personales y a debilidades conceptuales.

En algunas experiencias se señalan las formas tradicionales como se ha aprendido a ser maestro y a entender los jóvenes. También se encuentra un alto número de experiencias en las cuales los maestros se analizan como parte de la relación de enseñanza y aprendizaje, con afirmaciones como: "falta de elementos teóricos y conceptuales para implementar la propuesta"<sup>42</sup>, o cuando indican que se encuentran alejados de la cultura de la investigación y de cultura escrita. Además, con la costumbre de estar concentrados en actividades de aula, aislados del

contexto pedagógico y urbano, como lo afirma el CED Simón Bolívar, y no sólo aislados del mundo circundante sino también de quienes viven en la escuela.

Las maestras y los maestros señalan entre sus dificultades más apremiantes la incapacidad de romper con las concepciones tradicionales sobre lectura y escritura y su evaluación y la persistencia en la cátedra magistral. Cambiar estos esquemas requiere además de tiempo, querer correr el riesgo del cambio y hacer algunas aproximaciones de diferenciación entre lo tradicional y lo nuevo que se desea implementar.

**Estudiantes:** Las debilidades de los estudiantes se han organizado, como las anteriores, en personales y conceptuales. Las personales abarcan la alta movilidad de los estudiantes, la situación económica, en ocasiones precaria y las diferencias culturales.

Las experiencias que se refieren a las debilidades de orden conceptual señalan el bajo nivel académico, la falta de adaptación de los estudiantes que pasan de la primaria a la secundaria; otras experiencias enfatizan en las formas tradicionales de entender la escuela, por ejemplo: "dificultad del proceso en los estudiantes: pasar de una escritura escolar (escribir tareas para los maestros) a otra escritura, a una producción textual con coherencia y cohesión, para ser leída por otros o para sí mismo..."<sup>43</sup>

**Padres de Familia:** Por último, se encuentran las debilidades de los padres y madres de familia, también clasificadas en personales y conceptuales. Entre las personales encontramos su extracción socio-económica de estratos 1 y 2 y, por tanto, su baja escolaridad, el poco tiempo que pueden acompañar a sus hijos y, en algunas experiencias se señala, la poca credibilidad en el proyecto que se desarrolla con los niños, en especial en los primeros grados. En relación con las debilidades conceptuales se manifiesta la prevención de los padres hacia los cambios en los procesos de enseñanza de la lectura y la escritura, pues están apegados a las formas como ellos aprendieron, están seguros de que fue la mejor y que por tanto las propuestas de hoy son especulaciones en las cuales no se aprende a leer.

## 2. EJES TEMÁTICOS

El presente capítulo contiene los ejes temáticos resultantes de la clasificación de las experiencias por los énfasis

que en ellas se evidenciaban. Los ejes temáticos son: lectura y escritura, escritura, lectura, otros lenguajes, competencia comunicativa y didáctica.

### 2.1. LA LECTURA Y LA ESCRITURA

#### ¿Cómo se vive la lectura y la escritura?

En este eje temático se retoman 125 experiencias.

Algunas de estas innovaciones, se reflejan en el nombre de las experiencias que dan cuenta de un enfoque de trabajo que rescata el sentido de la lectura y la escritura en el desarrollo humano. Es decir, muestran interés por vincular los procesos lectores y escritores con la formación de mejores seres humanos: personas civilizadas, éticas, solidarias e inteligentes. Ejemplo de ello, son las experiencias "En la magia de la palabra leemos y escribimos"<sup>44</sup>, "La lúdica como estrategia facilitadora en el proceso lectoescritor"<sup>45</sup>, "Importancia del afecto y la motivación en los procesos lectoescritores"<sup>46</sup>, "Hacia una cultura de la comunicación"<sup>47</sup>, "Leyendo y escribiendo nuestro entorno"<sup>48</sup>, "Leer y escribir para vivir"<sup>49</sup>, "Un aula para pensar"<sup>50</sup>, entre otras.

Respecto a las actividades que las experiencias proponen para trabajar la lectura y la escritura, encontramos que unas se relacionan específicamente con los maestros y otras con los estudiantes. En cuanto a los maestros, podemos decir que en coherencia con los propósitos de innovación sobre la pedagogía de la lectura y la escritura, se adelantan procesos de reflexión y formación<sup>51</sup>. También encontramos que en algunas experiencias las actividades están relacionadas con la revisión y reestructuración del plan de estudios, tendientes a replantear el sentido de la lectura y la escritura en el ámbito escolar<sup>52</sup>.

En relación con los estudiantes, un buen número de experiencias se refieren a la necesidad de motivarlos para que lean y escriban, circunstancia que se evidencia en actividades orientadas a la promoción de la lectura, tales como: la creación del rincón del cuento, los talleres de lectura individual y colectiva, el club de lectores y los centros literarios, la lectura modelo, el maletín viajero y la afiliación a bibliotecas del sector.

Sin embargo, a través de las actividades que se presentan en las experiencias, no se muestra de qué manera

el maestro hace seguimiento del proceso lector del niño, con el fin de posibilitar el manejo de los diferentes niveles de lectura: literal, inferencial y crítico-inter-textual, que trabajadas en forma simultánea favorecen la comprensión de todo tipo de textos.

En otras experiencias se muestra el desarrollo de actividades, en las cuales se asumen la escritura y la lectura como procesos significativos e interactivos. En este sentido, se crean espacios para que los estudiantes lean y produzcan diferentes tipos de textos de acuerdo con sus necesidades e intereses. Adicionalmente, se promueve la socialización de los productos escriturales a través de medios como el periódico, la emisora escolar, las revistas y eventos culturales, entre otros.

No obstante, aunque en estas actividades se infiere la concepción de la escritura como proceso, en ninguna de las experiencias se muestran las etapas que permiten llegar al producto. Es decir, no se vive la escritura como un proceso de autosocioconstrucción que involucra varios sub-procesos: -planear, -escribir -revisar y -publicar, los cuales requieren del acompañamiento de otra persona más calificada, ya sea el maestro o un par. Solamente en la experiencia: En búsqueda de jóvenes lectores y productores de textos, Loc. 2, se ve cómo los estudiantes de cursos superiores actúan como tutores para apoyar a los de grados inferiores.

Pocas experiencias señalan como actividades centrales para la enseñanza de la escritura, ejercicios de aprestamiento, espacialidad, motricidad, uso de planas, dictados y ejercicios de letra cursiva. Prácticas que aunque hacen parte de una metodología tradicional, van perdiendo su vigencia a partir de las investigaciones de los últimos años y de las reflexiones de los educadores. Estas prácticas se van siendo remplazadas por acciones en donde se los niños/as encuentran mayor coherencia en el desarrollo de procesos escriturales, dentro de un ambiente de producción de textos con sentido.

Así mismo, el empleo de la cartilla sólo se manifiesta de manera explícita en dos experiencias. Hecho que permite inferir que la cartilla tradicional, ha dejado de ser el único recurso empleado para la enseñanza de la de lectura y la escritura. Muestra de ello, es la experiencia "La lectura y la escritura a partir del corazón de la familia"<sup>93</sup>, en la cual se ha elaborado una cartilla, con la que se busca vivenciar la

lectura y la escritura como procesos de carácter afectivo y comunicativo, a través de la interacción con la familia.

Vale la pena anotar que si bien, desde las experiencias presentadas, se acude a la producción y lectura de distintos tipos de textos, por ejemplo: cuentos, recetas, cartas, noticias, carteleros y en menor número a ensayos, informes y registros sobre el entorno, no se hace claridad sobre las estrategias didácticas que le permiten al estudiante, reconocer las diferencias entre los textos, en relación con la función, la estructura y la intención comunicativa.

De otra parte, las actividades que caracterizan la mayoría de las experiencias, se proponen beneficiar en unos casos a toda la comunidad educativa o a toda la población estudiantil (Grado 0 a Grado 11) y en otros casos, a grados específicos, sin hacer distinción sobre los niveles de complejidad que exige la lectura y la escritura en los diferentes grados en que se desarrolla el proyecto.

Así pues, desde los proyectos analizados se concluye que la vivencia de la escritura y la lectura en la escuela, aunque tiende a involucrar las funciones cognitiva, estética y comunicativa del lenguaje, hace mayor énfasis en esta última, hecho que se evidencia tanto en las actividades que se describen, como en los enfoques teóricos y en las intenciones que orientan el desarrollo de las experiencias.

¿De qué manera se evidencian los avances y/o limitaciones en la calidad de la lectura y la escritura?

Con esta pregunta pretendemos abordar la relación que existe entre los alcances que respecto a la lectura y la escritura se presentan en las experiencias, así como las dificultades que persisten en este campo.

Las incidencias que se mencionan con mayor frecuencia en las experiencias, apuntan principalmente al desarrollo y dominio de competencias lectoras y escritoras, alcanzado por los estudiantes, hecho que es reiterativo en un 30 % de las experiencias analizadas. En siete experiencias de secundaria, este avance es percibido por los maestros en los resultados obtenidos en el examen del ICFES, mientras que en otras experiencias se evidencia en los logros obtenidos en la prueba censal de competencias básicas de Bogotá. Al hacer una lectura minuciosa de este aspecto, se nota que en las distintas experiencias se habla

indiscriminadamente de habilidades y competencias, sin precisar desde qué referentes teóricos son abordadas.

De otro lado, en muy pocas instituciones, se reconoce que los proyectos hayan contribuido en el mejoramiento del desempeño académico de los estudiantes y de la calidad educativa de la institución. Sin embargo, en relación con los PEI, encontramos que en varias experiencias se señala cómo los proyectos desarrollados desde el lenguaje, contribuyen al fortalecimiento de los mismos. Este hecho, nos lleva a pensar que se asumen los proyectos educativos institucionales (PEI), como requerimiento de tipo administrativo, sin hacer evidentes todos los alcances éstos tienen.

Desde otra mirada, aparecen experiencias en las cuales se destaca la actitud positiva y la motivación que los estudiantes han desarrollado frente a la escritura y la lectura. De igual modo, se señala en algunas que gracias al desarrollo de los proyectos, los estudiantes reconocen sus habilidades lectoras y escritoras y las diferencias entre distintos tipos de textos.

Por otra parte, en varias experiencias aparece como un avance significativo la producción de periódicos, revistas, cartillas y otros medios de difusión como la emisora, porque se ha logrado la participación de todos los integrantes de la comunidad y se han ampliado los medios de comunicación y difusión institucional.

Finalmente, aparecen como incidencias, aunque en menor proporción, la evaluación y revisión de los ambientes de aprendizaje y de las prácticas pedagógicas, el cambio de actitud y compromiso de los docentes, la consolidación de equipos interdisciplinarios y la identificación de múltiples estrategias para trabajar en el aula.

De este modo queda planteado el panorama general sobre el desarrollo de proyectos que involucran conjuntamente la lectura y la escritura, buscando provocar en los docentes el cuestionamiento y la revisión permanente de las prácticas pedagógicas asociadas con estas formas de lenguaje. Todo esto, orientado al fortalecimiento del saber pedagógico, disciplinar investigativo del maestro.

## 2.2 LA ESCRITURA

Sesenta y cinco (65) experiencias conforman el eje de escritura, es decir un 17%, estas experiencias concentran

su interés pedagógico en la escritura. La escritura entendida como la producción de textos escritos e incluyendo a su vez, las actividades que provocan el proceso escritor. De las 65 experiencias, 21 se desarrollan en los niveles de preescolar y primaria, 15 en básica secundaria, 5 cubren a toda la institución de preescolar a educación media y 24 señalan a toda la comunidad educativa como directos beneficiarios del proyecto.

De las Intencionalidades a las acciones: La mayoría de las experiencias muestran que se promueve la escritura con una intención que, en general, superan la visión de escribir para cumplir con una tarea, copiar un dictado o transcribir de otros textos. Además, en la mayoría, no se evidencia la escritura como el ejercicio para obtener bonita letra y buena ortografía, sin negar que en algunas es el centro de la preocupación. Se puede afirmar que en las experiencias se infieren o deducen tendencias a emplear la escritura con las siguientes intencionalidades:

1. La escritura con un propósito comunicativo: veintidos experiencias se proponen escribir para comunicar sus ideas a otros, es el caso de las cartas, de los periódicos escolares, "con el desarrollo del taller de producción de texto se busca el desarrollo de competencias comunicativas"<sup>54</sup>, "generar producción textual, a partir del contacto con los libros y lo cotidiano, afianzar las competencias comunicativas"<sup>55</sup>, "...por medio de la producción de textos significativos y originales que potencien el desarrollo de su competencia comunicativa."<sup>56</sup>. La presentación de los documentos no deja ver con suficiente claridad cómo se devela "lo comunicativo", sólo se capta como una intención, sin dejar ver lo que realmente sucede y cómo se promueve el desarrollo de las habilidades comunicativas.
2. La escritura como una construcción de la subjetividad: trece experiencias proponen producir textos que les permitan a los jóvenes y niños expresar sus sentimientos y vivencias. Muchas de ellas enfocan la escritura como la construcción del "sí mismo", es decir, al tiempo que se escribe se genera un autorreconocimiento, que incluye las dimensiones afectiva, ética, estética, e intelectual; como por ejemplo: lograr creaciones literarias y construcción permanente de diversos textos que posibiliten "la adquisición de una mejor autoestima y desarrollo de valores"<sup>57</sup>; escribir el diario personal en

aras a "develar el adentro para construir el afuera de sí mismo, con una función catártica"<sup>58</sup>, Otras experiencias señalan como intención "percibir con los estudiantes el mundo de los sentidos y experimentar las sensaciones producidas con las lecturas realizadas con cada uno"<sup>59</sup>, "realizar escritura de lo cotidiano, de conflictos, comportamientos"<sup>60</sup>. Además, acompañarlos en su crecimiento como personas"<sup>61</sup>.

3. La escritura para promover la creatividad, la imaginación y la fantasía. Se manifiesta en experiencias como aquella que indica en su propósito: "Fomentar la creatividad a través de la producción de textos orales y escritos"<sup>62</sup>. Además, en diez experiencias se propone propiciar el gusto por la lectura y la escritura de calidad, degustar los textos, dentro del objetivo de desentrañarlos y reflexionarlos, además de conversar y volver a los textos para posteriormente escribir.
4. La escritura con el propósito de promover el desarrollo cognitivo. En diez experiencias se proponen actividades en donde se involucran acciones cognitivas, que apuntan al desarrollo del pensamiento: "que los estudiantes comprendan el proceso de producción escrita, conozcan y entiendan los procesos mentales con respecto al desarrollo del lenguaje"<sup>63</sup>, "desarrollar y afianzar los procesos cognitivos de memoria, comprensión, análisis, síntesis"<sup>64</sup>, o "desarrollar un pensamiento divergente en el que el estudiante le permita comprender, analizar, inferir, proponer"<sup>65</sup>. A su vez, en tres experiencias, los maestros se proponen entender cómo aprenden los niños y jóvenes, por eso tienen como objetivos: "Conocer y analizar los procesos de aprendizaje de los niños"<sup>66</sup> y "Conocer y comprender los procesos mentales de los estudiantes con respecto al desarrollo del lenguaje narrativo y argumentativo"<sup>67</sup>.

En doce experiencias las intenciones se focalizan en la producción textual como el resultado del conocimiento, entendiendo el conocimiento como la relación de la escritura y su capacidad de argumentar en torno a una temática específica, escritos que reflejan cómo retomar la realidad, según lo señala una institución: "Brindar espacios para la construcción de textos de todas las experiencias posibles de su entorno"<sup>68</sup>. En otras experiencias surge la interdisciplinariedad, como un propósito de integrar

asignaturas<sup>69</sup>. Aparecen entonces las preguntas: ¿Cuál es la relación de la escritura en un trabajo con otras disciplinas? ¿Cómo se da en primaria y en secundaria?

Otras experiencias en búsqueda de la construcción del conocimiento le imprimen fuerza a la producción textual argumentativa, por ejemplo: "promover la argumentación escrita en los estudiantes, por medio de la producción de textos significativos y originales..."<sup>70</sup>, o "ejercitar la argumentación que es fundamento de las opiniones con el fin de ser debatidas por los otros"<sup>71</sup>.

Y, por último, se encuentran diez experiencias que enfatizan en la escritura y el conocimiento de la lengua y que tienen la intención de profundizar en la apropiación de la lengua no sólo como instrumento de comunicación, sino como potenciadora de las competencias comunicativas en los estudiantes a través de la producción textual, así lo proponen (en) "potenciar las competencias en los estudiantes de 1° y 4° a través de la producción textual"<sup>72</sup>, en otros casos se busca motivar a los estudiantes en los procesos de lectura y escritura implementando estrategias que favorezcan la coherencia y la cohesión, como en el CED Perdomo Alto, o "Que los estudiantes se acerquen a la correcta construcción de textos después del análisis de los mismos y las posibilidades lógicas que el texto presenta para su construcción"<sup>73</sup>.

Dos experiencias se proponen la Investigación como parte importante para reconocer otras formas de implementar y descubrir la escritura que aparecen en el contexto escolar.

De las veinte y una experiencias que se desarrollan en la primaria, doce de ellas se concentran en preescolar, primero, segundo y tercero de primaria, lo que indica que la escuela primaria está centrada esencialmente en la enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura en la primera infancia. En la educación secundaria, la preocupación central está en vincular la lengua escrita a las otras áreas del conocimiento y en desarrollar la competencia escritora, en especial en los cursos 7° y 11°.

**Acerca de los textos escritos:** Las actividades que se muestran en este eje temático son resultados de acciones pedagógicas que se evidencian en las producciones escritas.

Una buena parte de las experiencias muestran, también, las transformaciones de las ideas que en torno a la escritura circulan en la escuela y que pasa de acciones fragmentadas a acciones que desarrollan el proceso escritor. Por otro lado, los textos de género narrativo son los que más se escriben y en algunas pocas experiencias los textos argumentativos y poéticos. Algunos ejemplos de escritura son los diarios personales, historias de vida, autobiografías, experiencias personales y las cartas, además, diarios de campo. También se escriben libros de diversa índole: cuentos, recetas, versos, coplas, libros o cuadernos viajeros, cartillas o cuadernillos.

**Enfoque Metodológico:** Las experiencias presentadas al Foro muestran cambio de rumbos en las prácticas escolares en lengua escrita, en contraste con eventos anteriores donde muchas de ellas tenían un fuerte componente instrumental, es decir, actividades dedicadas a afinar la motricidad, el llamado aprestamiento, que consistía en tareas rutinarias como puntear, recortar y pegar, además de las planas y un denodado interés por la caligrafía y la ortografía. En esta ocasión, las experiencias evidencian prácticas que van teniendo acercamientos teóricos definidos y desde allí proponen la escritura como un proceso fundamental en la formación de quienes construyen la vida escolar.

Cabe resaltar la experiencia de la Escuela Normal de la Paz, la cual desarrolla la escritura con los educadores de la institución, quienes elaboran registros de sus experiencias pedagógicas (REP) como herramienta que les permite describir su quehacer dentro del contexto escolar, revisarlo y reflexionarlo. Además, se convierte en una estrategia pedagógica que sirve de modelo para los estudiantes, futuros maestros, en el desarrollo del proceso escritural, dando a conocer sus experiencias pedagógicas. En el diario de campo, la propuesta desde cada área es focalizar la mirada hacia un tipo de lenguaje (escrito, kinésico, proxémico, paralingüístico, visual y ergonómico), seguirle la pista, registrar lo observado, y luego de tomar distancia, consignar las reflexiones, percepciones, inquietudes e inferencias frente a lo observado. Estas dos herramientas permiten realizar una mirada interior y exterior a las clases y, en las reuniones de área, su lectura y discusión permiten recibir aportes de los demás educadores.

Siete experiencias evidencian las ideas que acerca del proceso de escritura tienen los autores, lo cual se puede

deducir de las intencionalidades con las que diseñan las estrategias didácticas. En algunas experiencias se propone explícitamente la escritura como un proceso, esto quiere decir, que escribir requiere de tiempo, comprensión de las fases o etapas por las cuales pasa un escrito antes de ser público. Además momentos cognitivos distintos y complementarios. Vivir la escritura como un proceso rompe la tradición de la escuela en la cual se escribe para hacer tareas de un día, que se califican y no vuelven a ser tenidas en cuenta. "Para llegar a la producción de un libro como tal se ha venido llevando a cabo se desarrollan diversos pasos como son: la teorización acerca de los elementos que componen un escrito y las características que los hacen diferentes entre sí..."<sup>74</sup>

Considerar la escritura como un proceso complejo requiere varias fases en las cuales se desarrollan aspectos diferentes, según G. Rohman (citado por Cassany), las fases serían: pre-escribir, escribir y re-escribir (o planear-escribir-revisar). La primera, pre-escribir, es una fase del pensamiento, el autor empieza a pensar y a planificar lo que va a escribir. En seis experiencias se vislumbra cómo esta fase empieza a tener importancia en el proceso escritor, pues se destaca el énfasis en generar deseo por escribir. Ese deseo se vive porque la escritura va teniendo sentido para quien la va a hacer, porque el estudiante le ve la utilidad inmediata, entonces aparecen las actividades que llamamos provocadoras de escritura, entre ellas tenemos: las salidas pedagógicas, como en el CED Perdomo Alto, donde a partir de proyectos pedagógicos, como la visita a una granja, se aprovechan las preguntas de los niños para dar origen a la escritura y a la construcción de un libro ilustrado, en donde se articulan todos los temas de las diferentes áreas.

En otras experiencias se destaca el énfasis en generar deseo por escribir y lo hacen a partir del gusto por leer<sup>75</sup>, hacer narraciones dirigidas por el maestro. Sin embargo, son pocas las experiencias que en su documento señalan la lectura como provocadora de la escritura. En este sentido, F. Jurado (2001) indica como una tendencia en la enseñanza de la literatura es la de restringir su actividad a la invención de historias, contar anécdotas, escribir "poemas" o jugar a cambiarle los nombres a los personajes de un cuento o a transponer sus tiempos o continuarlo buscándole otro final. Se pretende aquí que los estudiantes demuestren su "creatividad", aunque todavía no hayan vivido con

intensidad la lectura de textos literarios fundamentales para reconocer los códigos estéticos que les son inherentes.<sup>76</sup>

Por otro lado, hay experiencias que estimulan la imaginación para provocar la creatividad y la producción de textos libres<sup>77</sup> o posibilitan la sensibilización y la planeación de sus escritos de revistas y videos<sup>78</sup> o generan sensibilización a partir de espacios lúdicos y de interacción<sup>79</sup>. Una salida, un fin de semana, una lámina, un día agradable, un mensaje de su compañero o padres son motivos de escritura<sup>80</sup>. Desarrollar esta fase de la provocación a la escritura es fundamental, la invitación a hacer un relato, a pensar un tema que debe ser argumentado, posibilita descubrir y encontrar las ideas que enriquecen el texto.

La segunda fase es la etapa de escritura propiamente dicha, redacción del escrito, generalmente a partir de un plan que se establece. Para esa producción, algunas experiencias señalan que realizan talleres de creación escrita<sup>81</sup> aplicación de técnicas para elaborar composiciones, talleres de composición y redacción. Este proceso de escritura se vive de manera individual y grupal, varias experiencias señalan que hacen escritura de textos de manera colectiva o en un trabajo cooperativo<sup>82</sup>.

La tercera fase, la re-escritura, es planteada por un buen número de experiencias<sup>83</sup>. Como parte final del proceso y en búsqueda de buena calidad. Para ello se acude al acompañamiento permanente al estudiante o se trabajan de manera explícita las fases de planeación, creación, revisión y edición, o de replanteamiento y reescritura.

La reescritura está precedida por la lectura de los textos, unas de las preguntas que se hacen permanentemente los maestros es ¿quién o quiénes corrigen los textos? ¿los estudiantes están en capacidad de leer y sugerir los cambios que un texto requiere? Algunas experiencias señalan que hacen correcciones colectivas. En otras, es el maestro quien corrige diariamente la escritura haciendo una crítica constructiva al grupo o en forma individual. La mayoría de las experiencias no relatan cómo se evalúan los textos y cómo viven el proceso de reescritura, pues muchas veces se considera la reescritura como un nuevo escrito que está precedido del señalamiento en rojo de los errores en ortografía que el maestro hace, olvidándose que, en primera instancia, el texto debe ser enriquecido con nuevas ideas, mejores argumentaciones, relatos más detallados, entre otras

y luego ver la cohesión y coherencia del texto. Todo esto, antes de mirar los errores de ortografía o la calidad de la caligrafía, que sigue siendo gran preocupación en algunas de las experiencias presentadas.

### 2.3 LA LECTURA

Este eje temático está conformado por 55 experiencias, cuyo énfasis es el proceso lector y se desarrollan tanto en la educación básica primaria como secundaria.

Un buen número de las experiencias presentadas tienen un acercamiento al siguiente planteamiento: en la básica primaria los estudiantes aprenden a manejar su lengua como instrumento de pensamiento, conocimiento y comunicación; y, en secundaria, el estudiante analiza la lengua, estudia sus diferentes elementos, las relaciones que se dan entre ellos, es decir, se toma la lengua como objeto de conocimiento.

Muchas de las experiencias muestran cambios en la concepción sobre la enseñanza de la lectura, según lo señalan algunas de ellas: "Se diseñan y desarrollan estrategias pedagógicas que estimulen la comprensión de textos en niños de 4º y 5º de primaria".<sup>84</sup> "Se afianza el proceso creativo de la lectura y escritura para el desarrollo de las habilidades sociales, morales, cognoscitivas y afectivas".<sup>85</sup> "Se desarrollan competencias a partir de la lectura diaria de cuentos".<sup>86</sup> Igualmente se potencian habilidades para la expresión y creación de textos literarios a través de la lectura diaria de textos infantiles, se generan espacios en donde la lectura lleve a los estudiantes a abordar la cotidianidad como elemento de expresión y construcción de conocimiento.

También, como producto de un desarrollo histórico, los maestros han cambiado el manejo instrumental de la lectura, como la entonación y la puntuación. En varias experiencias se toma la lectura como un proceso de transacción entre el lector y el texto, donde la integración que se hace depende de los elementos previos de quien lee, en este sentido, la comprensión e interpretación del texto está sujeto, entre muchos aspectos, de qué tanto se sabe sobre el tema que se lee.

Las experiencias muestran que algunas instituciones vienen desarrollando el trabajo de lectura a partir de nuevos conceptos. Entre ellos están:

- \* Instituto San Pablo Apóstol, con un proyecto de Lectura Significativa, busca incrementar la lectura analítica durante el trabajo de la lectura en clase, propiciando ambientes enriquecedores que faciliten este trabajo.
- \* C.E.D. Marruecos y Molinos - Maravilloso mundo de los cuentos: pretende desarrollar procesos de exploración del pensamiento mediante sensibilización a la lectura, al análisis y a la comprensión.
- \* Unidad Básica las Américas - Sensibilización y creación en el espacio lector: se propone fomentar el cambio de actitud frente a la lectura y la escritura. Brindar oportunidad de aprender por medio del razonamiento analítico, recreativo y práctico.
- \* C.E.D. John F. Kennedy - Jueves de la lectura, que posibilita expresar de manera libre y respetuosa los intereses, sentimientos y opiniones recogidas en la recreación de obras literarias trabajadas libremente.
- \* C.E.D. San Carlos (Tuna Baja) - Estrategias para despertar el gusto por la lectura. Cuyo propósito es inculcar en los niños que la lectura es recreación, esparcimiento, goce, placer y cultura.

Por otra parte, se toma la lectura como la posibilidad de construir significados; acercarse a través de la literatura a casi todo el conocimiento de la experiencia humana<sup>87</sup>. Además, que el niño sea participe de la construcción del conocimiento en un ambiente alegre, de asombro y fantasía a través de sus experiencias cotidianas.

En muchas experiencias se intenta trabajar como proyecto transversal a las áreas, la comunicación y la lectura. "Las diversas áreas buscan la comprensión de los textos que se leen", como lo señala el proyecto. "Proceso lecto-escrito desde la propuesta de pedagogía conceptual"<sup>88</sup>. Igualmente, "Rostros Humanos"<sup>89</sup> propone una nueva forma de acercarse a la filosofía, desarrollar una lectura filosófica de las gentes, de la ciudad que permita a los estudiantes comprender el tipo de pensamiento humano que subyace a las formas como se construye el contexto cultural de la ciudad.

La lectura es un acto que nace con el individuo y, por esto, la escuela debe propiciar y continuar los ambientes posibilitadores de desarrollo; la lectura no está en el salón de clase, tampoco en los libros, o en los medios de comunicación, o en la naturaleza. La lectura está en el alma del lector, quien lee un libro lo vuelve un medio de comunicación de significados (Para bibliotecas vivientes, 1985: 147). Esta concepción se desarrolla en algunas experiencias, como:

- \* C.E.D. Miguel Antonio Caro - El periodismo escolar y su incidencia en el aula, que busca abrir espacios de esparcimiento, alegría y realización personal en la variedad de la acción comunicativa.

Por otra parte, hay un gran número de experiencias (treinta) que muestran a los maestros pensando otras maneras de acceder a la lectura, y lo plantean desde las diferentes actividades que proponen, donde participan no sólo los estudiantes, sino también en muchas ocasiones los padres y las madres de familia.

**Actividades lúdicas recreativas:** Club de lectura, cuaderno viajero, el personaje del día, juguemos a la tienda, grandes exploradores, momento cultural, lectura diaria cartas, grafitis, leamos un libro, seamos amigos, tertulia pedagógica, historias de vida, edición del periódico escolar y la emisora escolar. Estas experiencias buscan mejorar el clima institucional desde la propuesta de una mejor convivencia, de fomentar valores y el desarrollo de la expresión artística, estética y lúdica.

#### 2.4 OTROS LENGUAJES

La presencia de otros lenguajes, uno de los ejes temáticos del VI Foro Distrital "Pedagogías de la Lectura y la Escritura", abre una inmensa y rica posibilidad de acercarse a los otros intereses de los maestros y estudiantes, permitiéndoles adentrarse no sólo en lo que estos lenguajes representan sino también explorar otras vivencias cognitivas, afectivas y comunicativas. Sin embargo, del total de experiencias presentadas, las de "otros lenguajes" representan un porcentaje muy bajo frente a las que se ocupan del trabajo de la lengua escrita.

Formas organizativas en el desarrollo de los proyectos

En este eje se encuentran 50 experiencias: 3 son de preescolar, 17 de básica primaria, 19 de básica secundaria y 11 de media. Esto muestra que un número mayor están ubicadas en la secundaria y media, quizá por el número de maestros especializados que en otros lenguajes, en especial los artísticos, existen en estos niveles de enseñanza.

Igualmente, 7 de las experiencias son de carácter individual, 18 grupales y 25 institucionales. También vale la pena mencionar que 3 trabajan la pedagogía de proyectos<sup>90</sup>.

Cuando se habla de otros Lenguajes, como lo afirma Rodrigo Argüello, se habla de: prácticas No "tradicionales o convencionales" dentro de las pedagogías de la lectura y la escritura. La necesidad de reaccionar frente a los modelos tradicionales de ver y enseñar la lectura y la escritura. De otras maneras de leer y escribir. La expresión visual acompañada del signo verbal, y muchas veces acompañada de una imagen olfativa; de una archiescritura y una arquitectura<sup>91</sup>.

La concepción de lenguaje tiene una orientación hacia la construcción de la significación a través de los múltiples códigos y formas de simbolizar; significación que se da en complejos procesos históricos, sociales y culturales en los cuales se constituyen los sujetos en y desde el lenguaje. En este sentido, desde una experiencia como la del CED Guillermo León Valencia se dice: "En la educación integral del estudiante debe incluirse pedagogías que como la danza utilizan la música, el sonido del cuerpo y el movimiento para acompañar, estimular y apoyar los procesos de enseñanza-aprendizaje".

## LENGUAJES ARTÍSTICOS

De las experiencias presentadas la mayoría de las experiencias corresponden a lenguajes artísticos y de estos los que más se reconocen en la escuela son los relacionados con los tres niveles presentados en el cuadro. En primer lugar la Expresión Corporal que agrupa quince experiencias que desarrollan la danza, el teatro y la lúdica; en segundo lugar siete experiencias que hacen énfasis en los lenguajes de la comunicación como son el video, la televisión y la radio y por último quince experiencias que se titulan arte: música, dibujo y literatura.

## OTROS LENGUAJES Y LA INTERDISCIPLINARIEDAD

En este grupo de experiencias presentan una tendencia de desarrollo en otras áreas disciplinares y que buscan la interdisciplinarietà, cómo ellas en algunos apartes los señalan. Es así, que siete experiencias trabajan la tecnología, más como herramienta de trabajo y, en algunos casos el

computador, como la posibilidad de formar en un pensamiento tecnológico; buscando despertar interés en la informática entre los estudiantes. Dos de las experiencias de lenguaje matemático, se proponen integrar la enseñanza de la geometría con el uso de la lengua escrita; la tercera experiencia en esta área, también lo hace desde la geometría articulada al trabajo del plegado. Tres experiencias, que las hemos ubicado dentro del interés de las instituciones escolares por construir "identidad cultural", se refieren a la recuperación de festivales, juegos tradicionales, cuentos, chistes,... Además, se incluyen actividades como exposiciones artísticas y visitas a centros culturales de interés.

Las intencionalidades de las propuestas en este eje temático son diversas, teniendo en cuenta también el tipo de lenguaje que se trabaja. Es así como algunas experiencias<sup>92</sup> pretenden generar procesos de cambio y proponer nuevos paradigmas de escuela, en donde la percepción y el desarrollo de la sensibilidad crean climas afectivos que rodean al niño/a o joven durante el periodo de aprendizaje, así como implementar una verdadera educación integral<sup>93</sup>. Algunas experiencias señalan: "El arte facilita la construcción sensible del mundo, desarrolla el sentido de lo humano<sup>94</sup>", "El verdadero aprendizaje humano es una construcción de cada individuo que logra modificar su estructura mental<sup>95</sup>". Igualmente, se busca desarrollar en los estudiantes su capacidad creativa, cultural, crítica, reflexiva y analítica<sup>96</sup>; la curiosidad, percepción, expresión, confianza en sí mismo, autoconcepto, identidad, autoestima y valores<sup>97</sup>. Superar dificultades relacionadas con los estudiantes y promover la convivencia, la comunicación y los valores<sup>98</sup>.

En algunas experiencias los docentes reconocen que la ciudad es un amplio escenario cultural, recursivo para el proceso educativo, mostrando interés por la preparación de los jóvenes para "participar en la edificación de la ciudad que es o será la suya<sup>99</sup>", para "aprender a leer la ciudad"<sup>100</sup>. Aprender que la ciudad es un sistema dinámico, evolutivo; aprender a participar en su construcción, aprender a reconocerla, así como a su entorno donde se desarrollan y se reafirman sus sentidos<sup>101</sup>.

Unas pocas no presentan dentro de su experiencia el planteamiento de la problemática, significando que no hay una intencionalidad clara, articulada y pensada por los sujetos de la institución; mientras que las demás, que

son la mayoría, en sus experiencias tienen en cuenta el contexto con sus problemas y necesidades, es decir, se está dando paso a un proceso de comprensión de la dinámica cultural de la institución escolar, de sus posibilidades, carencias y dificultades.

Lo anterior se ve reflejado en las diferentes actividades propuestas: escritura coreográfica, rincones folclóricos y rincón poético. Diversas expresiones musicales. Formación desde y para el cuerpo, talleres de cuerpo. Dramaturgia, montaje de obras de teatro. Carnaval de personajes. Creación de títeres, ensalada de personajes. Conversación con autores. Reconocimiento de imágenes, modelado, plegado, pintura, murales. Pasatiempos lúdicos (mategramas, cruciletras, sopa de letras, laberintos, loterías). Elaboración de cartillas y libros. Tiendas para exponer los trabajos a la comunidad. Películas, audiciones, periódicos del medio social y radial<sup>102</sup>. En algunas instituciones se plantea trabajar los diversos lenguajes y actividades de manera integrada, en este sentido se dice: "En la educación integral del estudiante deben incluirse pedagogías participativas que, como la danza utilizan la música, el sonido del cuerpo y el movimiento para acompañar, estimular y apoyar los procesos de enseñanza-aprendizaje"<sup>103</sup>.

## 2.5 LA COMPETENCIA COMUNICATIVA

Este eje temático cuenta con un total de 50 experiencias que se desarrollan en los siguientes niveles de enseñanza: 2 en educación preescolar, 18 en básica primaria, 14 en la básica primaria y secundaria y 12 en educación secundaria y media. Otras 4 no indican el nivel en el que se implementan.

De las actividades a las incidencias

Algunas de las experiencias de este eje temático muestran que la escuela o mejor los educadores están preocupados por el papel que desempeña el lenguaje en la comunicación cotidiana y en la cognición humana porque, como es señalado por una de ellas, "el lenguaje no sólo sirve para representar el estado de cosas en el mundo objetivo sino también para realizar acciones producidas por sujetos con intención comunicativa"<sup>104</sup>.

El referente "competencia comunicativa" se señala en la mayoría de las experiencias de este eje temático, sin em-

bargo, gran parte de éstas no hace explícito desde qué referentes teóricos se están apoyando. Es por esto, que se hace una invitación a las instituciones para que trabajen en colectivo con el fin de clarificar desde dónde se está hablando de competencia comunicativa y al mismo tiempo, propongan actividades que se ligen a está, de tal modo, que ellas vislumbren la postura que han adoptado. A la vez que es un aspecto importante para trabajar y desarrollar con los estudiantes, con el fin de potenciar el desarrollo del lenguaje y superar el bajo rendimiento en la comprensión lectora y la producción escritural. La necesidad e importancia de "mejorar las competencias comunicativas" haciendo énfasis en la competencia lectora y escritora.

Al mismo tiempo, se resalta la importancia que las experiencias le han dado al hecho de mejorar la competencia comunicativa, a través de la producción textual y la comprensión lectora con el fin de potenciar el desarrollo del lenguaje, fortalecer los procesos de lectura y escritura y superar el bajo rendimiento en la evaluación censal. Tal vez, en la descripción de estas actividades no se establece con claridad cuál es el seguimiento de estos procesos, cuáles son los aportes de los docentes y cómo se lleva a cabo la evaluación.

Otras experiencias expresan indistintamente "mejorar las habilidades comunicativas". No se muestra claramente la diferencia entre los conceptos de competencia comunicativa y habilidad comunicativa. Únicamente en la experiencia "Desarrollo de competencias y habilidades comunicativas a través del periódico escolar y la informática"<sup>105</sup> se presenta un referente conceptual explícito: "Competencia comunicativa es poseer un conocimiento y saber utilizarlo de manera adecuada y flexible en nuevas situaciones. Es la capacidad para hacer uso creativo de los conocimientos adquiridos en la escuela y fuera de ella. (...) En las habilidades comunicativas, se manifiesta un proceso dentro del cual cobran importancia hablar, leer, escribir y escuchar. Leer implica la comprensión de un texto. Establece la interacción entre el sujeto portador de saberes, intereses y gustos. Escribir implica producir significado y sentido. Escuchar tiene que ver con el reconocimiento de la intención del hablante y del contexto. Hablar es elegir una posición de enunciado pertinente a la intención que persigue."

Sabemos que son múltiples los sentidos e interpretaciones que sobre competencia comunicativa existen. Por eso es necesario propender por una propuesta de trabajo que clarifique desde dónde se está hablando de competencia comunicativa en las diferentes experiencias.

Cabe preguntarse: Cuando la escuela habla de las habilidades comunicativas, ¿el concepto de habilidad comunicativa del cual hable la escuela tiene una orientación simplemente instrumental? o centra también su atención en la construcción de significación que tiene el lenguaje, además de producción de sentido en la comunicación? El tema de las competencias, y en este caso específico de la competencia comunicativa, ¿parece porque es un tema recurrente en los lineamientos curriculares de la Lengua Castellana y en la Evaluación Censal de la Secretaría de Educación Distrital o porque es un tema de interés en algunos grupos académicos o de interés en la escuela? Vale la pena mencionar que la mayoría de las experiencias, tanto en sus antecedentes como en sus incidencias, hacen relación a los resultados de la evaluación censal y, es común en todas ellas, la afirmación de que deben desarrollarse las competencias para mejorar la calidad lectora y escritora.

## 2.6 LA DIDÁCTICA

“La didáctica es una ciencia: teórico - práctica que se ocupa específicamente de la enseñanza y por lo tanto involucra métodos y estrategias de instrucción y está orientada por un pensamiento pedagógico”<sup>106</sup>.

Clarificar los nuevos enfoques que la didáctica está asumiendo le permite al maestro una mayor sensibilidad ante las dificultades que en este sentido presentan los contextos educativos. Con este propósito, veintiocho (28) experiencias fueron presentadas en los foros locales, buscando precisar soluciones más acordes con los problemas de aula o institucionales. Aunque todas las experiencias presentadas tienen explícita o implícitamente un enfoque didáctico, este grupo enfatizaron en su intencionalidad la construcción de una nueva didáctica, de ahí que se haya escogido como un eje temático a estudiar. Del total de experiencias, cuatro son de carácter individual, siete grupal y diecisiete institucionales.

Varias experiencias refieren como estrategia didáctica, los proyectos, ya que éstos responden a necesidades de

aprendizaje, a intereses o dificultades de aula o institucionales que es necesario asumir. Valdría la pena profundizar al interior de las instituciones, sobre el sentido pedagógico de los proyectos, pues más allá de constituir una estrategia didáctica, posibilitan la transformación del ámbito escolar.

Otras experiencias se originan en búsquedas didácticas para resolver necesidades comunicativas más complejas. Aquí ubicaríamos dos que intentan dar respuesta a poblaciones con necesidades especiales (retardo mental, limitaciones auditivas y visuales). En una de ellas se dice que “en el déficit cognitivo y comunicativo se utiliza la lectura de imagen como medio de expresión y construcción de saberes”<sup>107</sup>. Según las necesidades comunicativas se determinan los textos y las actividades requeridas.

## 3. CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

**La importancia de la literatura en la escuela:** En primera instancia, encontramos que el interés y el esfuerzo de los maestros está centrado en la cualificación de procesos asociados a la lectura y a la escritura, en todos los grados. En la mayoría de las experiencias se deja de lado la función estética del lenguaje manifiesta en la literatura.

Resulta importante y evidente desde las experiencias presentadas, llamar la atención sobre el papel de la literatura en la clase de lengua castellana. En algunas de las experiencias se menciona la literatura cumpliendo un papel casi instrumental frente a la generación de procesos de lectura y escritura. Se acude a la lectura de obras literarias o a la creación de textos literarios, desarticulados del sentido que tienen como arte, como expresión de belleza o recreación de mundos posibles a través de la palabra escrita.

**El trabajo de la oralidad en la escuela:** de acuerdo con lo encontrado y analizado en las diferentes rejillas, miramos con significativa preocupación cómo la oralidad no se hace explícita en la vida de la escuela. Mucho más cuando la mayoría de las experiencias son de preescolar y educación básica primaria. Y es en esta edad escolar cuando la actividad del lenguaje se ejerce fundamentalmente a través de la oralidad.

Posibilitar ambientes propicios para la práctica de la oralidad proporciona al niño informaciones que le

ayudan a crear y verificar sus propias reglas de uso en relación con el lenguaje. "A veces el lenguaje adquiere una importancia tal que, si no se permitiera hablar, los niños pequeños no podrían realizar la tarea encomendada" (Vygotsky, 1989).

Recordemos que para el proceso de alfabetización también se parte de la oralidad para acceder al lenguaje escrito; porque el niño, desde el comienzo de la interacción elabora estrategias de producción -habla-, atribuye significado -escucha-. De esta manera interioriza que lo prioritario de la comunicación es actuar significativamente y este mismo principio lo puede aplicar a los procesos de escritura -leer y escribir-.

Con base en los planteamientos anteriores, consideramos importante generar propuestas de formación que rescaten la importancia de la oralidad para el desarrollo del lenguaje y para la construcción de la escritura en los niños.

**Los proyectos de formación docente:** Las instituciones que adelantan programas de formación para maestros como las escuelas normales superiores, las universidades con programas de licenciaturas, postgrados y programas de formación permanente de docentes -PPFD- deben generar propuestas que le permitan al maestro afectar su práctica pedagógica e investigativa, al mismo tiempo que fortalecer sus saber disciplinar y didáctico. De esta manera, los programas de formación deben hacer énfasis tanto en el proceso de enseñanza y aprendizaje del lenguaje en contextos reales y cercanos a los estudiantes, como en la amplia gama de posibilidades discursivas que la comunicación requiere en la interacción social, desde lo científico hasta lo literario. Todo orientado a la construcción de nuevos proyectos pedagógicos que articulen las funciones apelativa, expresiva y cognitiva del lenguaje.

Es interesante constatar el progreso que hacen los maestros al reconocerse como parte de la problemática en el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Este reconocimiento hace posible establecer nuevas relaciones con el saber y con la comprensión de los procesos de lectura y escritura en los estudiantes. Aprovechando esta dinámica, proponemos promover encuentros entre las experiencias, por localidades o por ejes temáticos para propi-

ciar y fortalecer la construcción de redes, grupos y colectivos de maestros interesados en profundizar sus conocimientos. Igualmente, generar estímulos para estas redes o grupos, en aras a lograr que esta forma de organización multiplique los espacios de reflexión sobre las prácticas en lenguaje.

Gran parte de las experiencias muestran que su desarrollo se debe a un trabajo cooperativo o en equipo, un 47.3%. Se evidencia que esta organización es fundamental dentro de las instituciones escolares, porque los colectivos posibilitan la transversalidad del proyecto, la autoformación y la reflexión, al mismo tiempo que la interacción, el reconocimiento de fortalezas y debilidades y la proyección de alternativas en la vida escolar. Por tanto, es conveniente analizar la riqueza que el trabajo en equipo proporciona para posibilitar estos aprendizajes a otras experiencias.

Otro de los aspectos, dentro la formación docente, que proponemos se refiere a la vivencia de la lectura y la escritura por parte de los maestros/as. Ya fue motivo de reflexión en el Foro Distrital, dentro de la perspectiva de formación del Ser, que señala María Eugenia Dubois, buscando transformar al maestro en lector y escritor a través de la creación de espacios como clubes de lectura, tertulias y otras estrategias que lo hagan primer beneficiario.

**La evaluación y seguimiento a los proyectos en lenguaje:** queremos referirnos a la importancia que la evaluación tiene en la educación. En este sentido, vale la pena decir que en muy pocas experiencias se hace explícito el desarrollo de procesos que muestren la evaluación como espacio para replantear la práctica pedagógica, con el ánimo de apoyar las dificultades que los estudiantes manifiestan en el desarrollo de procesos relacionados con el lenguaje.

Por tal razón, se hace necesario que al interior de las instituciones se diseñen propuestas de evaluación y seguimiento al desarrollo de proyectos en el área del lenguaje. Propuestas que permitan establecer indicadores de impacto que desde el inicio de los proyectos se conviertan en el norte que orienta la puesta en marcha de los mismos.

**Dotación y circulación de la cultura escrita:** una de las dificultades más señaladas en las experiencias

corresponde a la ausencia de libros de literatura y de otras temáticas, diferentes a textos escolares. Sería conveniente hacer ofertas distintas para la dotación de las bibliotecas escolares dentro del "Programa de Vitrina Pedagógica", es decir, permitir que las instituciones escolares establezcan los criterios de selección y de inversión en materiales bibliográficos, para ofrecer otras formas de la cultura escrita a los niños y jóvenes y abrir la herencia cultural del mundo como deber de la escuela, según lo señala Ana María Machado<sup>108</sup>.

Por lo anterior, es necesario que las localidades formulen propuestas acerca de la circulación de informativos, libros y demás documentos, que aunados fortalezcan la formación de niños, jóvenes y maestros lectores y escritores.

**Comprensión de los otros lenguajes:** Si bien, la convocatoria de los foros locales determinó que participarían las experiencias que se desarrollan en torno al

lenguaje en sus diferentes manifestaciones, las que se presentaron desde "Otros Lenguajes", (11.8%) evidencian precisamente que son eso, otros lenguajes, con poco reconocimiento en la vida escolar, nos arriesgamos a decir, que muy posiblemente, por el desconocimiento de los maestros/as en este campo. La escuela a través de su desarrollo histórico no se pregunta de manera visible por las múltiples lecturas y escrituras desde otros códigos y ello puede ser el resultado de estar concentrada en las formas tradicionalmente encomendadas, leer y escribir desde lo lingüístico.

Los signos y símbolos cada vez son más profusos en la cultura y no son parte de los curriculares escolares. Hoy, la escuela recibe la avalancha de información codificada de múltiples maneras y, por tanto, es imprescindible contar con maestros especializados en este campo, además de dotar con los recursos necesarios para coadyuvar a la formación de la sensibilidad humana, en cada una de las instituciones escolares.

#### NOTAS:

<sup>1</sup> Según estadísticas de la SED, en el año 2000, había 835 instituciones oficiales que ofrecían el nivel de básica primaria.

<sup>2</sup> Podemos leer y escribir, Loc. 7. Leyendo y escribiendo nuestro entorno, Loc. 5. Hacia una cultura de la comunicación, Loc.18. La comunicación en la Comunidad, Loc.18. La interrogación y producción textual como construcción de sentido, Loc.5. Un aula para pensar, Loc.10. Lecto-escritores SXXI, Loc. 14. Prensa-Escuela en el desarrollo de los procesos de lecto-escritura, Loc. 5. Desarrollo de habilidades lectoras, Loc. 15. La historia oral como estrategia metodológica para el desarrollo de los procesos lecto-escritores en el área de sociales, Loc.12.

<sup>3</sup> Jardín Infantil Margy, Educación integral aplicada a una experiencia en un proceso de construcción de la lengua escrita.

<sup>4</sup> CED OEA

<sup>5</sup> CED Los Libertadores

<sup>6</sup> La Merced, Esplendor poético.

<sup>7</sup> CED Jackeline, Loc. 8

<sup>8</sup> CED de la Loc. 4.

<sup>9</sup> ENS María Montessori, Loc. 15, en el curso "La Ciudad como Museo Abierto".

<sup>10</sup> CED OEA, Loc. 9

<sup>11</sup> Colegio Méndez

<sup>12</sup> CED Antonio Baraya

<sup>13</sup> La historia oral como estrategia metodológica para el desarrollo de los procesos lecto-escritores en el área de sociales, Loc.12

<sup>14</sup> Elaboración, producción y utilización de material didáctico en la clase de inglés, Loc. 4.

<sup>15</sup> La ciencia y el lenguaje.

<sup>16</sup> Leer y escribir para vivir, Loc. 6. La interrogación y producción textual como construcción de sentido, Loc. 5, y Hacia la optimización del desempeño en competencias básicas, Loc.18.

<sup>17</sup> CED Carlos A. Vélez

<sup>18</sup> CED San Francisco

<sup>19</sup> CED Gabriel Turbay, Jorge Eliécer Gaitán y República de Panamá.

<sup>20</sup> Liceo Segovia

<sup>21</sup> CED San Francisco, Loc. 19

<sup>22</sup> CED Quinta Díaz, Loc. 17

<sup>23</sup> CED República Oriental del Uruguay

<sup>24</sup> Colegio la Merced, jornada nocturna

<sup>25</sup> CED Nuestra Señora del Carmen

<sup>26</sup> CED Clemencia Caycedo

<sup>27</sup> Connelly y Clandinin (1995). *Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa*. En *Déjame que te cuente*. Editorial Laertes, Barcelona.

- 28 ENS María Montessori
- 29 Instituto Colsubsidio de Educación Femenina, proyecto de correspondencia escolar
- 30 CED Santa Bárbara, Encartémonos
- 31 CED Santo Domingo Sabio (localidad 19) y CED Diana Turbay 2 (Localidad 18)
- 32 Colegio Americano de Bogotá
- 33 ENS María Montessori y CED Libertador
- 34 Instituto Colsubsidio
- 35 CED Santo Domingo Sabio. CED Clemencia Caicedo, CED Libertad
- 36 Colegio C. Freinet
- 37 Colegio Olaya Herrera
- 38 Colegio Cooperativo de Timiza
- 39 Escuela Normal Superior Nuestra Señora de la Paz
- 40 CED Fátima Colmotores
- 41 CED Clemencia Caycedo
- 42 CED Perdomo Alto
- 43 EL diario personal: un develar el adentro para construir el afuera del sí mismo, Escuela Normal María Montessori
- 44 CED Jackeline, Loc.8
- 45 CED San Juan, Loc.20
- 46 CED Tuna Alta, Loc.11
- 47 Loc. 18
- 48 Loc. 5
- 49 Loc. 6
- 50 Loc. 10
- 51 La comunicación en la comunidad Educativa, Loc. 8. Periódico comuniquémonos y emisora generación 2.000, Loc. 18. La lecto-escritura una tarea de todos, Loc.19.
- 52 Periódico comuniquémonos y Emisora generación 2.000, Loc. 18. Hacia la optimización del desempeño en competencias básicas, Loc.18. La historia oral como estrategia metodológica, para el desarrollo de los procesos lecto-escritores en el área de sociales, Loc. 12. Un aula para pensar, Loc.10.
- 53 Normal Superior María Montessori. Sección Primaria. Loc.15
- 54 CED colegio Calazans
- 55 CED República de Finlandia
- 56 CED Olaya Herrera
- 57 CED El Libertador
- 58 ENS María Montessori
- 59 CED La Amistad
- 60 CED Pastranita
- 61 CED Diego Luis Córdoba
- 62 Colegio Nuestra Señora de la Consolación
- 63 CED OEA
- 64 Colegio Celestin Freinet
- 65 CED Tanque Laguna
- 66 CED República de China
- 67 CED OEA
- 68 Colegio Allamano
- 69 Colegio Emin
- 70 Colegio Enrique Olaya Herrera
- 71 Liceo Campestre Stephen Hawking
- 72 CED Marco Antonio Carreño, Escritura y sentimientos
- 73 Colegio San José de Calazans
- 74 CED El Libertador, la producción de texto en el fortalecimiento de la autoestima
- 75 Colegio Emin.
- 76 Jurado, Fabio (2001) La literatura como provocación hacia el conocimiento en la Educación, en Escritores, profesores y Literatura, I Foro Internacional de Reflexión UNEDA para Creadores y Profesores de Literatura, Plaza & Janés, Un. Nacional de Colombia, Universidad Javeriana, Colegio Mayor de Cundinamarca y Uneda. Bogotá.
- 77 CED D.L. CÓRDOBA
- 78 Colegio Americano
- 79 Colegio de nuestra Señora de la Consolación
- 80 Colegio José Allamano
- 81 CED Fátima Colmotores, Colegio Emin, CED Suba
- 82 CED D.L.Córdoba, CED Tanque Laguna, CED Clemencia Caicedo, CED Perdomo Alto y Colegio La Merced.
- 83 CED D.L. Córdoba, Colegio Sorrento, M.A. Carreño, CED Libertador y Colegio Allamano
- 84 CED Bilbao
- 85 C.E.D. Antonio VAN UDEN «Método dinámico creativo»
- 86 Colegio del Rosario de Santo Domingo.
- 87 CED Cerro Leandro
- 88 Colegio Campestre Maximino Poitiers
- 89 ENS María Montessori
- 90 CED Buenavista, San Pablo y O.E.A
- 91 ARGÜELLO, Rodrigo. Universidad Distrital. 2001

- <sup>92</sup> CED Bravo Páez. CED Batavia. IPARM (Instituto Pedagógico Ramírez Montufar)
- <sup>93</sup> CED Castilla
- <sup>94</sup> CED Normal Montessori
- <sup>95</sup> CED Gustavo Restrepo
- <sup>96</sup> CED Nuevo Chile
- <sup>97</sup> CED Country Sur, CED Bravo Páez, CED La Estación.
- <sup>98</sup> CED Compartir Meissen y Mochuelo Bajo.
- <sup>99</sup> Declaración de Bremen, en VV.AA Animar un centre d'esplai, Barcelona, Pleniluni, 1987 pp 154-155
- <sup>100</sup> LYNCH, Kevin. La imagen de la ciudad, Barcelona, Gustavo Gilli 1984.
- <sup>101</sup> CED Estación, Garcés Soto y en el Instituto Técnico Nueva América.

- <sup>102</sup> Colegio Mixto de Integración Moderna, CED Rep. De Panamá, Colegio Espiritu Santo, CED Nueva Zelandia, Instituto IPARM, CED Bravo Páez, ENS María Montessori, CED Country Sur, Gimnasio Inglés, Instituto Comercial Nueva América.
- <sup>103</sup> CED Guillermo León Valencia
- <sup>104</sup> CED Quinta Diaz
- <sup>105</sup> Colegio Guillermo León Valencia
- <sup>106</sup> Olga Lucía Zuluaga
- <sup>107</sup> CED República de Bolivia y Gabriel Turbay.
- <sup>108</sup> Selección de libros: escogencia y escollos, ponencia presentada en el VI Distrital, Bogotá, 2001

---

CLAUSURA

---

**D**urante estos dos días un total de cien colegios han puesto en evidencia el esfuerzo y dedicación de los maestros, los padres y los propios estudiantes para fortalecer experiencias comunicativas. El VI Foro se ha consolidado como un espacio propicio para socializar esas experiencias encaminadas a fortalecer la calidad de la educación en Bogotá y para recibir los aportes de los expertos.

Quisiera hablarles un poco de cómo contextualizamos esto en las políticas generales de la Secretaría y cuáles son los soportes y las tareas que nosotros vamos a realizar durante estos dos años que ya nos faltan de administración. Aspectos fundamentales, también considerados por la UNESCO como factores determinantes de la cualificación de la educación, son la equidad y la calidad, pilares del plan sectorial que se ha elaborado en la Secretaría.

Es muy importante haber introducido en el objetivo del Plan Distrital la idea según la cual no solamente es la transmisión de conocimiento sino que efectivamente es la capacidad de autoaprendizaje la que se debe elevar, contando con todos los espacios educativos que tiene la ciudad. Así mismo, entre las políticas tenemos una (la que más me gusta): queremos estudiantes productivos y felices, sobre todo felices y de la felicidad hemos hablado mucho en este foro.

En el campo de la equidad el reto está en lograr las coberturas totales. Pero ofrecer una nueva educación para todos es más que abrir nuevos cupos, pues exige fortalecer la calidad, un compromiso que requiere mejorar las competencias básicas de nuestros jóvenes y que asumido desde el campo del lenguaje facilitará a nuestros ciudadanos dominar la lectura, la escritura, la comunicación oral, la reflexión sobre la lengua, la literatura y el dominio de otros lenguajes con un sentido crítico y situado en contextos comunicativos concretos.

Los esfuerzos que permitan alcanzar este objetivo redundarán no sólo en el campo de la comunicación, elemento primordial de la convivencia de la sociedad, sino en otros aspectos educativos, como poner freno a la elevada tasa de repitencia y a los índices de deserción escolar. Eso es posible si la escuela se torna más atractiva desde los procesos que desarrolla en esta problemática la oralidad, la escritura y la lectura, por ser códigos básicos de acceso a los saberes de las diferentes disciplinas. Necesitamos que la lectura sea dominada como vía de apropiación crítica del conocimiento, que la escritura sea la forma de producir saberes de manera autónoma y no mecánica, que la comunicación actual permita actuar crítica y reflexivamente: en síntesis, necesitamos que la escuela trabaje en función de la autonomía intelectual y moral, y en este camino el lenguaje juega un papel fundamental.

¿Cuáles son los apoyos que tenemos desde la Secretaría y que vamos a movilizar para apoyar a los maestros y a las instituciones de nuestro empeño? Primero, la red de bibliotecas. La verdad es que casi no puedo hablar de esa red sin emocionarme. En este momento yo creo que Bogotá es la ciudad de las bibliotecas. La tercera biblioteca: la "Virgilio Barco", la inauguramos en noviembre, las dos anteriores, que empezaron a funcionar en el Tunal y en Tintal, fueron concebidas como bibliotecas que lleven a la gente a leer con placer; fueron concebidas en los parques, fueron construidas maravillosamente, fueron dotadas de forma que el texto sea atractivo, que los muchachos estén contentos, que todos estemos contentos en estos espacios, y ofreciéndoselo a los estratos que más lo necesitan porque no tienen los espacios en sus casas, no tienen la posibilidad ni el acceso a los libros.

De manera que estas bibliotecas, además de las seis que reconstruimos y a las que les dimos el mismo carácter, esto es, que lleguemos allá realmente dispuestos a disfrutar la lectura, son el mayor aporte para al sector educativo.

---

Somos en este momento la ciudad de las bibliotecas, pero nos tenemos que volver y convertir en la ciudad de los lectores: este es el reto. Por eso vamos a hacer una gran campaña, porque sabemos que este problema o este reto, no puede ser solamente abordado desde la escuela: deben ser todos los habitantes de Bogotá los que participen en este entusiasmo colectivo por la lectura.

A mi me encantan los aportes que dieron los expertos sobre la necesidad de recuperar literatura como una forma agradable de leer a los clásicos, de llegar libremente a ese acceso a la lectura. Creemos que efectivamente desde la red de las bibliotecas y desde la campaña de lectura que vamos a hacer desde la Secretaría, los vamos a apoyar a ustedes muchísimo en esa tarea de volver la lectura un eje muy importante.

Nosotros pensábamos que, por ejemplo, las bibliotecas se iban a llenar paulatinamente, pero, en estos tres años, la biblioteca del Tunal está copada. Aún todavía tenemos la tristeza de ver muchos niños copiando de los libros, textualmente, pero tenemos el gran placer de ir a esas salas infantiles donde no hay sino cuentos, y ver que en esas salas infantiles tenemos el semillero de los lectores de mañana. Allí llegan estos niños y se acuestan en cojines, y pueden voltear los libros de un lado para otro, pueden ir acompañados de sus papás a leer esos cuentos. De manera que aquí tenemos un potencial que esperamos que les sirva a todo el sector educativo tanto público y privado. Tanto las grandes como las pequeñas tienen los mismos servicios, y van a ser un apoyo muy grande. La campaña se llama "Todos a leer con gusto", y estamos tratando de entusiasmar empresarios, asociaciones, muchos grupos de gente para que todos le digamos a la ciudad que hay que leer con gusto, que hay que acercarse al libro. Estamos recogiendo inclusive del sector educativo propuestas y esperamos que el año entrante realmente todos los bogotanos nos pongamos a leer con gusto.

Vamos a seguir apoyando el sector público con la Vitrina Pedagógica. Creo que aquí vamos a tener que hacer un gran esfuerzo. Duplicamos la cantidad de libros en

las escuelas. En este momento estamos en, más o menos, unos setecientos mil libros en todas las escuelas, sumados todos los inventarios. Vamos a seguir creciendo esta cifra. Sin embargo, creo que este Foro no va a servir a ustedes y a nosotros para hacer una importante reflexión del tipo de textos que estamos comprando; del tipo de libros que tenemos que poner en las ofertas en los colegios, que no solamente sean los textos acartonados, sino que pongamos a disposición de los niños otro tipo de textos.

Obviamente, seguimos apoyando con la capacitación de los maestros, con los PFPD que seguramente se van a nutrir de todas estas conclusiones pedagógicas a que ustedes han llegado. Ahora que oía a una de nuestras expertas internacionales hablando de la necesidad de cuestionar a los maestros sobre los mismos hábitos de lectura propios, o sobre la finalidad que se tiene en la lectura, creo que vamos a tener que revisar toda esa capacitación, en función de darle la posibilidad a los maestros de pensar en este tema de manera que sus cuestionamientos los integremos a este soporte que van a tener con la capacitación y la tecnología.

La RED P ya está en todos los colegios distritales; vamos a mirar cómo puede llegar también a los colegios privados y a través de la promoción de lo que puede ser la comunicación de los niños del distrito a través del e-mail, y del acceso con otros niños. Podemos hacer muchas cosas en lo de la comunicación, para volver comunicación toda esa oferta tecnológica. Estoy de acuerdo que la gran oferta tecnológica no implica efectiva comunicación, pero desde los colegios sí la podemos volver comunicación.

Creo que el Foro llenó todas nuestras expectativas. Les agradezco mucho a los ponentes tanto nacionales como internacionales. Agradezco a Jesús Mejía, a Luz Amparo y a su equipo que hicieron posible esto, y a Interforum, que hizo del desarrollo logístico un éxito. Pero sobre todo a ustedes, a ustedes que participaron, a ustedes que se entusiasmaron y a ustedes que tienen esa gran labor por delante. Muchas Gracias.

---

## CONCLUSIONES

---

---

---

## CONCLUSIONES

Jesús Mejía

SUBSECRETARIO ACADÉMICO, SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DISTRITAL

Intentaremos una síntesis de las principales ideas expuestas en las conferencias de los panelistas. Nos referiremos luego al trabajo que se hizo en las mesas y después al trabajo que se realizó, afuera, en las tiendas pedagógicas.

Los panelistas nos trajeron ideas valiosas que nos hicieron crecer como personas, como profesionales del área de la comunicación, como pedagogos, y nos ayudaron también a crecer como institución, como ciudad. En medio de la ciudad está la Secretaría de Educación, que ha venido impulsando procesos de renovación educativa, en los que hemos podido encontrar un eco muy valioso en los docentes y en los directivos de la ciudad, tanto de las entidades oficiales como de las privadas.

En la primera charla, María Eugenia Dubois nos decía que era muy importante educar en la lectura, especialmente en la lectura de obras literarias, permitiendo que los niños y los jóvenes vivan la experiencia de la literatura; dándoles a ellos la libertad necesaria para expresar su reacción frente a ella, sin que eso signifique que el docente abdique de su deber de tratar de vincular hábitos de lectura y aptitudes críticas sólidas. También nos planteaba la importancia de reflexionar sobre el diálogo, sobre la conversación, no sólo para el desarrollo de los alumnos como lectores, sino para su desarrollo como personas, como seres sociales capaces de forjar en el futuro una sociedad más justa y más democrática.

Mauricio Pérez nos trajo unas reflexiones importantes sobre lo que significa escribir: la escritura es una vía para el acceso a la cultura y a sus códigos. A través del fortalecimiento de la escritura se incide en el desarrollo de los procesos de pensamiento y en las formas del habla; la escritura convierte al lenguaje en objeto de reflexión y permite también pensar sobre el funcionamiento del lenguaje. Considera este experto que siguen existiendo prácticas de escritura que no vinculan los intereses de los

niños, prácticas de escritura sin sentido, y esto se demuestra en los registros de la actividad del aula, como es el cuaderno. Para que los niños cualifiquen su escritura es necesario lograr que, además de escribir mucho, se den procesos de reflexión sobre los textos que se producen. Es necesario que los docentes nos fijemos metas concretas y que definamos caminos para lograrlos.

Ana María Machado nos dice que la literatura es una herencia cultural de la humanidad. Todo ciudadano tiene derecho a una parte de esa herencia, y para la mayoría de la gente la escuela es la única oportunidad para el contacto con la literatura. Una selección de libros para la escuela debe tener eso en cuenta, y recordar que es deber de la sociedad garantizar a las nuevas generaciones su parte de la herencia literaria a que tienen derecho.

Beatriz Helena Robledo, cuando habla de la enseñanza de la literatura en la escuela como una señora en vía de extinción, nos hace notar que subsiste la confusión en el propósito de la teoría literaria aplicada con los niños, y convertida en métodos de enseñanza. Nos dice que los docentes de literatura deben formarse también como lectores literarios, para así formar a sus estudiantes como lectores literarios. Nos indica esta especialista que debemos abrir espacios más libres y menos rígidos, para que los niños y los jóvenes puedan vivir la experiencia literaria antes de convertir a la literatura en un objeto de estudio.

Claudia López nos trajo dos voces principalmente, la de una bibliotecaria que dijo en una reunión: "desde que trabajo en una biblioteca no leo": en la biblioteca no se lee. Y la voz de una niña que le pregunta a su maestra: señorita ¿por qué no leemos así en las clases?: en el aula tampoco se lee. Son las paradojas de la no lectura, tenemos nosotros que repensar las condiciones necesarias para que la lectura exista, para que le demos sentido y para que interpretemos la lectura. Esas condiciones tienen que ver con nuestras

---

condiciones locales y también mundiales. Resaltaba ella la importancia de leer levantando la cabeza; particularmente me llamó eso la atención. Como decía otro de los conferencistas: el libro también lo lee a uno y uno deja por un instante el texto y levanta la cabeza para integrar lo que ha venido pensando antes en su vida con lo que ahora el libro le está diciendo.

Fabio Jurado resalta la problemática que tiene el lenguaje y sus materializaciones en la escritura y la lectura. La literatura ha permanecido así desde la antigüedad hasta hoy. En su ponencia hace un recorrido sobre las modalidades de la lectura, haciendo énfasis en la obra de León Hebreo, del Siglo XVI y su relación con la obra de un contemporáneo: Umberto Eco. Concluye que las tres modalidades de la lectura: Lectura Literal, Lectura Inferencial y Lectura Crítica es referenciada por casi todos los teóricos; en esta perspectiva la ponencia se apoya en ejemplos tomados de la literatura: Sor Juana Inés de la Cruz, Homero, Monterroso y otros.

Gloria Rincón nos detuvo a pensar en lo ajustes y las modificaciones que suponen las propuestas curriculares de las instituciones, cuando llegan a las aulas inducidas y manejadas por maestros innovadores. Ella se propuso mostrar los acercamientos y alejamientos entre propuestas y prácticas para comprender los caminos constructivos del cambio pedagógico, específicamente sobre los procesos de comprensión y producción textual. Considera esta experta que la interacción entre estudiantes y maestros constituye una experiencia decisiva en el aprendizaje mutuo. En su ponencia expone esta relación, tomando como apoyo el desarrollo de un proyecto de aula que todos recordamos, y que lo fue trabajando con nosotros, acerca del aparato digestivo. En general trató de mostrar los procesos que ocurren al reconocer los problemas para aprehender el conocimiento universal, que están siempre latentes y que requieren una planificación pedagógica en la labor del docente.

Rodrigo Argüello, de una manera diferente de las de otros ponentes, nos dice que no hay que descartar ninguna de las expresiones, porque en los procesos de lecto-escritura se combinan las diferentes expresiones. Propone aspirar a una combinatoria, es decir, a la confluencia de las diferentes expresiones, mientras esto ocurra construiremos una sociedad sensible en el sentido lato de esta expresión.

Finalmente, Carlos Valderrama aborda dos escenarios en los cuales los otros lenguajes adquieren visibilidad y sentido. En el primer escenario señala cuatro grandes transformaciones de la cultura contemporánea, y la relación que tienen con los distintos lenguajes. Estos cambios han sido cambios en las identidades, en el ejercicio político, en la comunicación y en la educación. Señala también el peligro de tener un carácter segmentado, inequitativo y desigual en cada uno de estos cambios. Abordó también la influencia de los lenguajes audiovisuales en el escenario de la cultura escolar y en el aula de clase.

Dividida esta sala en cuatro espacios, en nuestro encuentro tuvimos también grupos de paneles: allí, éstos presentaron tantas experiencias que es imposible reseñarlas. Me gustaría enfatizar algunos aspectos: se mostró el puente que permite el encuentro del pensamiento y de los sentimientos de la fantasía y de la realidad que vive el estudiante; una estrategia de relaciones interinstitucionales para la formación de los maestros y el desarrollo de estrategias de aula para formar lectores y nuevos escritores; la pedagogía por proyectos como una alternativa no sólo pedagógica sino humanista, que nos posibilita espacios de interacción, de juego, de cooperación con aprendizajes significativos; el uso de la tecnología con los niveles iniciales de la escolaridad, considerando cómo ellos se vuelven generadores de reflexión pedagógica, de lectura y escritura; los usos de los diversos medios de la radio, de la televisión, del periódico, como formas alternativas para lograr que los estudiantes lean, escriban, hablen entre ellos la identificación y desarrollo de competencias, desde la lectura y escritura, teniendo como base la producción de textos a partir de proyectos de investigación literaria en escenarios reales y también en escenarios imaginarios.

También había algunos énfasis en reflexiones que debemos mantener, por ejemplo reconocer que no todo es absolutamente positivo y que todavía tenemos mucho por hacer, que tenemos diferentes estadios de avance, que aquí hemos mostrado muy buenas experiencias, más de cuatrocientas, que empezaron a trabajarse en los foros locales, pero que también hay falencias, que tenemos que escucharnos más, que tenemos que trabajar más integrados en las instituciones, que debemos tener cuidado con la escritura, la cual debe estar ligada con la lectura y con la expresión comunicativa.

---

---

Otros pensaron que es mejor mostrar los procesos que han conducido a los resultados que hoy se están dando, otros mostraron preocupación por realizar esfuerzos y actividades creativas, pero que todavía no se plasman en resultados que hagan crecer la institución. Otros expresaban su preocupación por el papel de los maestros y sobre cómo puede mejorar la reflexión que moviliza y que todavía no se resalta en las experiencias.

Hay que trascender el carácter individual: todavía no se ve el esfuerzo colectivo institucional. Hay que sistematizar mucho más las experiencias para poder identificar los pasos que deben darse para que podamos transferir estas experiencias a otras instituciones. Otra preocupación es que debemos fundamentar mucho más en nuestras muestras, cómo trabajamos con las diferentes formas

de aprender. También tuvimos nosotros en nuestra entrada del gran salón una feria de experiencias y allí pudimos ver a los niños mismos contándonos qué hacen y cómo lo hacen. Fueron muchas experiencias que cada uno de nosotros pudo observar. Además tuvimos una presentación de experiencias que pasaban en una proyección rotativa.

Esto nos lleva a afirmar que tuvimos la oportunidad de compartir entre nosotros conferencias, experiencias mostradas en las reuniones que se hacían en las aulas y el trabajo en la feria. Pensamos que todo esto nos va a servir a nosotros para seguir trabajando y, como decía alguien, en este momento no ha terminado nuestro encuentro, simplemente se han abierto nuevos espacios de creación. Gracias.