

educación y cultura

CEID **fecode**
FEDERACION COLOMBIANA DE EDUCADORES

45



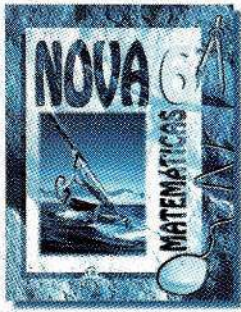
lectura

y escritura

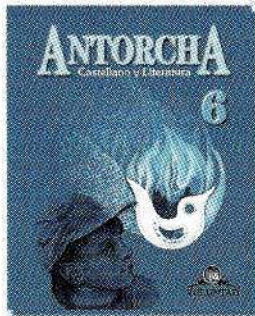
en secundaria



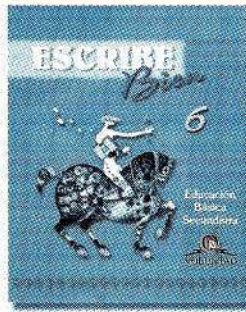
Santafé de Bogotá, D.C. - Colombia Noviembre de 1997 \$4.200 Tarifa Postal Reducida N° 572 Porte Pagado N° 21 Valido hasta enero 31 de 1998



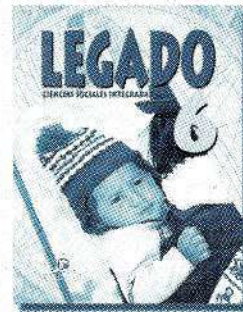
Matemática de 1 a 11



Castellano y Lit. de 1 a 11



Ortografía de 1 a 11



Sociales de 1 a 11



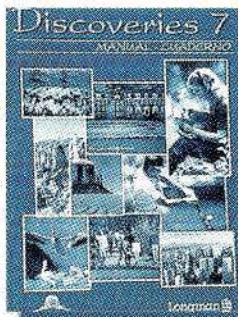
Música de 1 a 11



Filosofía 10 y 11



Religión de 6 a 11

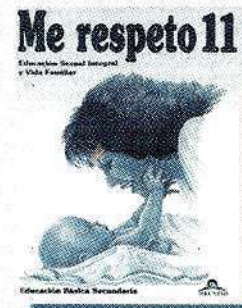


Inglés de 6 a 11

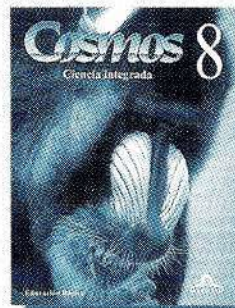


Textos que hacen posible su
PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL

- Proyectos con sus logros.
- Pedagogía activa y lúdica.
- Evaluación cualitativa.
- Guías de docencia.



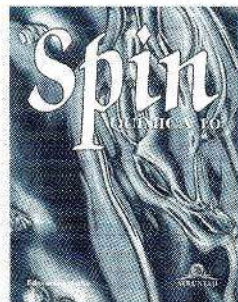
Ed. Sexual de 1 a 11



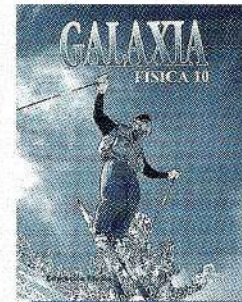
Ciencias Naturales y Educación Ambiental de 1 a 9



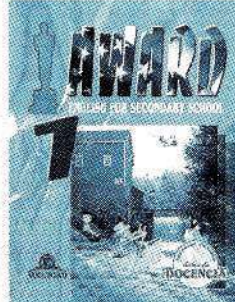
Educación Estética de 6 a 11



Química 10 y 11



Física 10 y 11



Inglés de 6 a 11



educación y cultura

Revista trimestral del Centro
de Estudios e Investigaciones
Docentes de la Federación
Colombiana de Educadores
(FECODE)

NOVIEMBRE 1997 No. 45 \$ 4.200.00

Director: Boris Montes de Oca

Editor: Hernán Suárez

Consejo Editorial: Guillermo Bustamante,
Alvaro Carvajal, Germán Mariño, Rafael
Rodríguez, Felipe Rojas, Javier Sáenz,
Hernán Suárez.

Gerente: Alvaro Carvajal Arias

Carátula: Futuro Moncada

Fotografías: Alberto Motta M.

Ilustraciones: Henry González y
Futuro Moncada

**Diseño, diagramación y producción
editorial:** Servigraphic Ltda.

Corrección: Julio Mateus

DISTRIBUCION Y SUSCRIPCIONES:

Cra. 13A No. 34-54

Teléfonos: 2458155 - 2327418

Fax: 2853245

A. A. 14373 Santafé de Bogotá

El Comité Editorial se reserva el derecho de decidir sobre la publicación de los artículos enviados voluntariamente a la Revista. Asimismo, el Comité no se hace responsable de la devolución de los artículos y originales.

Los conceptos y opiniones de los artículos firmados son de responsabilidad exclusiva de sus autores y no comprometen la política de FECODE. Se autoriza su reproducción citando la fuente.

Las colaboraciones se pueden enviar a: Comité Editorial, EDUCACION Y CULTURA Cra. 13A No. 34-54 o al apartado aéreo 14373 Santafé de Bogotá.

Tiraje de esta edición: 25.000 ejemplares

2 EDITORIAL

LA LECTURA Y ESCRITURA EN LA SECUNDARIA

8 Preguntas sobre la lectura en secundaria

5 Carlos Sánchez Lozano

La lectura y la escritura:
debates y alternativas

12 Gloria Rincón Bonilla

¿Se enseña a leer?

16 Oscar Collazos

La lectura en secundaria

18 Grupo de Lenguaje (ADE)

La clase como taller permanente

24 Rudy Doria Correa

Identidad cultural y lenguaje juvenil

29 Víctor Villa Mejía

Estrategias metacognitivas y prácticas de escritura

39 Mauricio Pérez Abril

No tengan miedo de los libros

48 Daniel Pennac

Lectura, nuevas tecnologías y escuela:
¿guerra, complementariedad o convivencia?

53 Alfonso Rodríguez M.

60 LIBROS Y RESEÑAS

Editorial

La enseñanza de la lengua castellana en la secundaria

En Latinoamérica existe un consenso en educación: la mayoría de los estudiantes tienen dificultades para escribir lo que expresan oralmente, para resumir un texto o discernir entre ideas o grupos de ideas, para seguir una línea argumentativa, de manera que se puedan establecer relaciones lógicas entre las partes, para hacer lecturas críticas. En otras palabras, dificultad para obtener *de la lengua escrita* todas las ventajas que ella posee como instrumento del conocimiento.

Esta situación ha llegado a niveles preocupantes, a tal punto que en Latinoamérica, y Colombia no es una excepción, han surgido los llamados *Sistemas de evaluación de la calidad educativa*, que indagan especialmente los logros de la enseñanza en lenguaje y matemáticas; y en la propia educación universitaria se buscan estrategias y espacios para mejorar el manejo de la lengua escrita por parte de los estudiantes y los futuros profesionales.

Cualificar las posibilidades de usar la lengua en todas sus funciones no es tarea exclusiva de la escuela, también está implicada la sociedad completa: hay solidaridad entre la forma como la significación es producida y consumida en la familia, en los medios de comunicación, en los grupos; y la forma como es producida y consumida en la escuela. Además, la relación con el conocimiento a través de la lengua escrita —objetivo específico de la escuela— no es patrimonio de un área especial (lenguaje). Los problemas del uso de la lengua no son responsabilidad exclusiva de los docentes del área, influye también la escuela en su globalidad e incide de manera negativa sobre todas las asignaturas.

En el área específica se detecta una crisis desde hace años, pues la asignatura ha obedecido a los mismos esquemas nominalistas y normativos de otras áreas. Además, de todas las funciones del lenguaje se privilegió una de ellas: la estética. En muchos casos, la clase de español y literatura, en el nivel de primaria, se caracterizaba por la imposición de normas y nociones memorísticas, y por la utilización de la literatura con fines edificantes. Y en

secundaria predominaba la lectura obligatoria de obras literarias que los estudiantes cumplían por su cuenta y riesgo, o por medio de explicaciones amañadas de los textos. En ninguno de los dos niveles educativos se perseguía desarrollar la capacidad de satisfacer necesidades humanas con ayuda del lenguaje. Se pensaba que *a leer se aprende leyendo*, principio cuya aplicación desprezaba la función misma de la escuela; y que la función estética se puede arrogar todas las funciones del lenguaje, privilegio que tiene su origen en nuestra tradición cultural, y que se remonta hasta personajes de nuestra historia política, ligados con la literatura y con la gramática tradicional.

Tales prácticas de enseñanza de la lengua materna no han sido ajenas a la formación docente: mientras maestros de otras áreas tienen conciencia y dominio de las relaciones entre lenguaje y conocimiento, los maestros del área se han formado en teorías del lenguaje como estructuras gramaticales, y no como proceso; y en la pedagogía como facilitación del acceso a una información, y no como interrogación por el proceso de conocimiento. En consecuencia, no habrá una contribución al mejoramiento de la educación si no construimos una acción frente al lenguaje como significación, particularmente en relación con los procesos de lectura y escritura. No podría dejarse de lado cómo es el lenguaje, en lo que más se ha insistido, cómo funciona, para qué sirve, y, fundamentalmente, qué papel cumple en la constitución de lo humano.

Mejorar la calidad de la escuela colombiana pasa por la construcción del conocimiento, la interacción ética y la creación de productos estéticos. Esto requiere, entre otras cosas, convertir el ámbito escolar en un espacio de construcción auténtica de sentidos y de uso de la lengua, que responda a una cualificación de las necesidades comunicativas.

Si se mantiene la idea de que la lengua escrita transcribe gráficamente la lengua oral, no podremos comprender y valorar el papel que la escritura y la imprenta han tenido en el progreso social e intelectual del hombre. Cuando se reflexiona acerca de la manera como la adopción de la escritura alteró la naturaleza del conocimiento, su organización y los procesos cognitivos de los pueblos que disponen de ella, parece ingenua la orientación que busca aplicar a los discursos académico, en general, y escrito, en particular, lo pertinente al discurso oral.

La invención de la escritura y su generalización por medio de la imprenta pueden pensarse como el proceso gradual que conduce de una manera de significar en el discurso oral, a una nueva forma de significar en el discurso escrito. En el primer caso, el sentido de lo que decimos —además

de ser fugaz— está determinado, en gran parte, por las circunstancias de la enunciación; en el segundo caso, se aspira a que la significación sea tan explícita e independiente del contexto como los recursos formales y semánticos de la lengua lo permitan.

Sintetizar, tener rigor analítico, reconstruir el conocimiento, profundizar en los campos del saber, pensar por sí mismo, trascender las condiciones inmediatas, prefigurar y modificar la acción, evitar que la discusión racional comience cada vez desde cero, proseguir, más allá de las generaciones, discusiones abiertas, cuestionar las pretensiones de validez del discurso y de sus usuarios, constituir una identidad cultural menos deletable... condiciones requeridas por la escuela en su objetivo de dar acceso al acervo cultural universal, encuentran en la escritura su *posibilidad* para implementarse.

Sin embargo, no se puede creer que la sola presencia de la escritura en la escuela realice estas condiciones, pues las funciones que diferencian las especificidades de las lenguas oral y escrita pueden entrecruzarse, ya que están mediadas por procesos ideológicos: la superficialidad, la dependencia del contexto y la falta de creatividad —limitaciones percibidas en la lengua oral—, pueden estar en la lengua escrita. En la escuela, el sentido construido en la escritura puede desplazarse de unas condiciones más o menos universales de validez, a unas condiciones subjetivas de reconocimiento.

Hoy en día, el acceso a la cultura y la vigorización de los sistemas conceptuales y culturales no pueden prescindir de una estructura simbólica capaz de dejar marcas materiales perdurables, convencionales, producibles y discernibles, susceptibles de innumerables combinaciones: la escritura. No obstante, la escuela está perdiendo el papel protagónico que tiene en el desarrollo y la libertad del hombre, al producir una relación con la escritura en términos de aburrimiento, lectura obligatoria, repaso antes del examen, memorización, exégesis, etc. En manos del maestro está que los estudiantes puedan extraer de la lectura y la escritura todas las ventajas que tienen como instrumentos de conocimiento.

El presente número de *Educación y Cultura* testimonia la importancia de este tema para una reflexión global de la escuela y para fundamentar cualquier propuesta de transformación o mejoramiento. En este sentido, los artículos constituyen puntos de vista a veces complementarios, a veces diferentes o hasta excluyentes; pero de eso se trata en un debate tan trascendental como el de la lengua escrita en la escuela.

8 preguntas sobre la lectura en secundaria

Carlos Sánchez Lozano*

El debate sobre la lectura juvenil y la didáctica de la literatura en la escuela secundaria parece viciado de los mismos problemas de intolerancia que afectan tantos niveles de discusión en Colombia. La intolerancia —se sabe— nace del prejuicio y éste, a su vez, de la ignorancia. Los prejuicios, en el caso que toca el tema de este artículo, provienen tanto de padres y maestros como de los mismos estudiantes. Enumeremos algunos.

Prejuicios de los padres: “Los jóvenes no leen porque prefieren ver televisión, jugar Nintendo y ‘mamar’ gallo”. Prejuicios de los docentes: “Los jóvenes leen sólo a la fuerza y eso para sacar una nota. Cuando lo medio hacen, leen cosas frívolas, pero no se le miden al *Quijote* o a un libro clásico”. Prejuicios de los jóvenes: “Todos los libros son aburridos y más si pasan de treinta páginas”.

Estamos, entonces, a un paso de las soluciones intolerantes y unilaterales. Padres: “Si no lee el libro ése que le toca, no va a la fiesta”. Maestros: “Quiero que lean completa *La divina comedia*. Oigan bien: completa. Y no copien un resumen de éstos que venden por ahí. Quedan advertidos”.

Adolescentes: “Juro que apenas acabe de leer esa vaina del tal *Pedro Páramo*, le digo a mis amigos que hagamos una hoguera en el patio de recreo con todos esos libros que leímos este año”... En un ambiente tan hosco, ¿cómo y para qué impulsar un diálogo creativo sobre el problema?

1. ¿Qué hago con los estudiantes de secundaria a los cuales no les gusta leer obras literarias?

Primero que todo es bueno averiguar qué les gusta leer a los estudiantes. A muy pocos —aquél 5%, más o menos, con sensibilidad estética que aparece en cada salón— les dice algo la gran literatura. Al resto no. Y eso no es malo. Los gustos de lectura no tienen por qué ser uniformes y, por raro que parezca, es falsa la idea según la cual la competencia comunicativa y “el buen gusto estético” sólo se desarrollan leyendo obras clásicas. Hay jóvenes a quienes les dice más un libro sobre Gun’s and Roses o sobre Marilyn Mason que *Cien años de soledad*.

* Educador y ensayista, colaborador entre otros medios, del *Magazín Dominical de El Espectador*, *Revista Latinoamericana de Literatura Infantil y Juvenil*, y *Boletín Cultural y Bibliográfico del Banco de la República*. Es autor y editor de textos escolares y periódicamente dicta talleres sobre “Didáctica de la literatura en educación básica”. Recientemente la Presidencia de la República, en la colección “Biblioteca Familiar Colombiana” publicó su antología de los Cuentos de Tomás Carrasquilla.



En *Adolescentes colombianos*, la antología de testimonios de Atlántida se explicitan sus gustos de lecturas: —Mira, el último libro que leí se llama *La mano de Dios* y es de suspenso... —Me gusta Agatha Christie aunque mi profesora dice que eso no sirve para nada... —Leí *El hueco*, de Castro Caycedo, porque eso es lo que sucede en la realidad. —A mí me gusta la novela rosa. Ahí encontré la idea de enviarle a Chayanne una tarjeta de invitación a mis quince años. —Yo, a veces, leo a Corín Tellado, que sale en *Vanidades*”.

La pasión por las grandes tragedias de la humanidad reflejadas en la literatura universal interesan al profesor o profesora porque ellos han estudiado filología o literatura y conocen el tema, pero a los estudiantes, la mayoría de las veces, esas obras no les dicen nada porque no los tocan. ¿La razón? Los adolescentes apenas están aprendiendo a vivir y los acosa más el presente inmediato, la fragmentación postmoderna, el hoy lleno de preguntas. No se nace con sensibilidad estética. Ésta se forma y el profesor que logra inculcarla en sus estudiantes por los medios de lectura que sea —recetarios de cocina, libros de autosuperación personal o sobre la nueva era, horóscopos, etc.— ha avanzado en la formación de lectores, aunque por diferente camino. Aquí no importa tanto el medio —libros clase B— sino el fin: leer, decodificar el mundo.

Esto exige, en consecuencia, que el profesor se interese por los gustos de lectura del estudiante y no al contrario. Una forma para elaborar un diagnóstico personalizado de lectura de cada uno de los estudiantes se puede hacer a partir de las respuestas que den al Test Proust. Veamos el modelo:

Test de Proust

El principal rasgo de mi carácter	
La cualidad que más admiro en un hombre	
La cualidad que más admiro en una mujer	
Lo que yo más aprecio de mis amigos	
Mi principal defecto	
Mi ocupación (o hobby) preferida	
El sueño que quiero alcanzar	
El lugar o país que quiero conocer	
El color que prefiero	
La flor que amo	
Aquello que me gusta leer	
Mis héroes y heroínas en la ficción	
Mis héroes y heroínas en la realidad	
Lo que detesto sobre todas las cosas	
El cambio o reforma que yo apoyaría	
Cómo me gustaría morir	
Estado presente de mi espíritu	
Mi eslogan en la vida	

2. En apoyo al proceso lector ¿cómo puedo utilizar didácticamente la televisión?

Los docentes tendemos a responsabilizar a la televisión como causante de los fenómenos de bajo nivel de lectura. Es una corriente intelectual que Umberto Eco llamó los “apocalípticos”, esto es, aquéllos que temen a la cultura industrial de masas y ven en la televisión una enemiga del espíritu y la creatividad. Héctor Abad Faciolince, un interesante nove-

lista antioqueño, refleja esta actitud: “Los jóvenes leen cada vez menos y, lo que es peor, no entienden lo poco que leen. Los niños y adolescentes frente a la pantalla de televisión son como muñecos descerebrados, con curiosos ataques de histeria o de epilepsia ante determinados movimientos espasmódicos de unos monigotes absurdos llamados dibujos animados, y que son inanimados como ilógicos. Ya nadie es capaz de concentrarse en un libro de ochocientas páginas; la gente, en progresiva abulia, arrastra sus días

frente a una pantalla embrutecedora, que unifica las conciencias, acaba con la individualidad y lava los restos de espíritu que pudieran quedar" ("Dulzuras y amarguras del devorador de libros", en *Revista Universidad del Valle*, No. 16, abril/97, p. 73).

A este tipo de juicios intelectualistas el especialista de la comunicación Jesús Martín-Barbero contestaría: la televisión tiene su propia gramática. Cuando un joven la mira, está leyendo de otro modo distinto a como lo hace cuando lee un libro. Pero lee y los profesores estamos en la obligación de desentrañar este tipo de lectura. ¿Pero la televisión es la única culpable del desinterés de los jóvenes por la lectura literaria? Y mejor: ¿cómo podríamos volver a la televisión aliada de la lectura?

Sugiero: los profesores debemos ver mucha televisión, toda la que podamos, pero sobre todo, la que observan nuestros estudiantes. No perder semana sin leer *Elenco* o cualquier revista donde aparezca la programación televisiva de los días siguientes. Porque es atrevido cuestionarla sin conocerla, sin analizar su calidad, quiénes la hacen y por qué motivo fascina tanto a nuestros estudiantes. Además porque esta actitud nos obligará a pensar en estrategias de uso didáctico de la televisión. Qué tal si a partir de un capítulo de una telenovela les pedimos que imaginen lo que sucederá el día siguiente y lo escriban en un formato de guión que previamente les hemos enseñado. O buscamos información sobre dibujos animados japoneses en tercera dimensión y trabajamos en un proyecto pedagógico de aula sobre el tema. Es evidente que necesitamos nuevos telenovelistas, guionistas de cine, caricaturistas e historietistas. ¿Por qué no impulsarlos desde el colegio?



El advenimiento de los nuevos fenómenos de comunicación es inevitable y los docentes no podemos quedarnos atrás, bajo el riesgo de ampliar la barrera generacional y generar nuevos choques con los adolescentes. Estamos obligados a proporcionarles bases para interpretar la televisión satelital, la lectura virtual (Internet) y las diversas formas de recreación digital como los videojuegos y caricaturas en tercera dimensión. Son otros tipos de lectura que no podemos ni debemos pasar por alto.

3. ¿La motivación a la lectura no debería ser, primero que todo, motivación a la escritura?

Es correcto. La lectura no puede estar aislada de la escritura, aunque en ocasiones se privilegie la primera en demérito de la segunda. Sin embargo se tiende a creer que el camino que lleva de la una a la otra es natural. Semiólogos como Fabio Jurado, especialista en lectoescritura y profesor de la Universidad Nacional, lo

creen. En efecto, la escritura es un proceso más complejo de lo que se cree. Juicios livianos como “Quien lee bien, escribe bien” no resultan, en la mayoría de los casos, ciertos.

Ejercicios como “Escriba un resumen y un comentario de *El túnel*, de Sábato” o “Elabore un ensayo sobre el existencialismo en *El extranjero*, de Albert Camus”, no son precisamente invitaciones a la escritura. ¿Qué pasaría si el método de “lectoescritura” se convierte en “escritolector”? Es decir, si en lugar de leer directamente las obras mencionadas se comienza, más bien, por dejar preguntas abiertas del tipo: “¿Qué sienten y qué hacen las personas cuando descubren que la persona que aman les es infiel?” o “Imagina que a una persona se le muere la mamá y no le importa nada. ¿Tú, qué le dirías?”. El proceso inverso probablemente permitirá, de manera constructivista, explorar qué saben los estudiantes sobre estos temas y dejarlos con el bombillo de la curiosidad encendido. Luego ellos buscarán ampliación de la información y aquí el docente les puede sugerir que lean las obras mencionadas. Finalmente, el maestro les pedirá que por escrito respondan algunas preguntas como: “¿Deja alguna lección o mensaje la historia de *El túnel*? ¿Cuál? ¿Existen Meursault en nuestro días? ¿Quiénes son? ¿Cómo actúan?”. Esta clase de estrategias probaría que muchos problemas de lectura se solucionarían a partir de la escritura.

4. ¿Al revisar la composición literaria de un estudiante, cómo se debe evaluar la creatividad frente a la ortografía y la redacción?

Todas se deben evaluar, incluso la creatividad, hecho que resulta tan molesto a los estudian-

tes. La creatividad se mide en el esfuerzo de agregar o inventar algo nuevo a un esquema establecido. Por tanto, los indicadores de logro deben medirla. Pero la ortografía y la redacción sólo se deben evaluar cuando expresamente se haya advertido. Es muy frecuente encontrar que un buen texto, a nivel creativo, es destrozado por tener ortografía y redacción deficientes. Esto es traumático para un estudiante. Michèle Reverbelle —referencia bibliográfica forzosa sobre los problemas de escritura en el mundo escolar— comenta que en un taller de escritura con adultos, éstos tenían recuerdos espantosos de la escuela cuando los ponían a escribir: “Nunca habían sido leídos, sino corregidos” (“Présences d’écriture”, en *La jeune violence. La violence à l’école*, Gallimard, 1995, p. 94). De allí que muchas veces haya que hacerse los ciegos frente a los problemas de ortografía y redacción, y descubrir las intenciones del productor del texto. Y no olvidar que al escribir se encuentran todos los procesos de pensamiento —observación, deducción, relación causa-efecto, síntesis, análisis, inferencia—. Por eso escribir es tan complejo y, su vez, tan traumático cuando se convierte en un ejercicio impuesto a la fuerza.

5. ¿De qué modo los padres pueden ayudar a los hijos a adquirir una conciencia lectora?

Dando el ejemplo, primero que todo. Si el joven ve a sus padres leer habitualmente es probable que comience a respetar los libros y encontrar placer en el hábito de la lectura. También —al igual que los maestros— los padres no deben utilizar la lectura nunca como castigo. Leer en voz alta sigue teniendo un atractivo

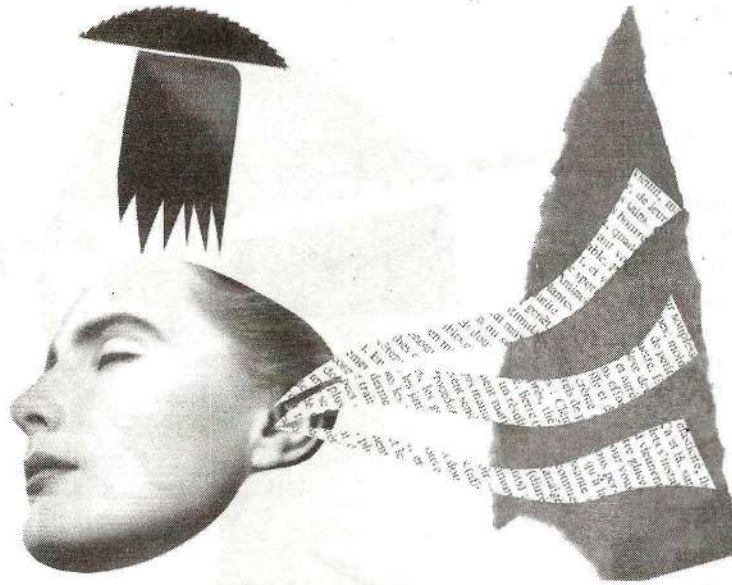
único y mejor si se hace lectura actuada. Igualmente: ir a la librería por costumbre y no por excepción; suscribirlos a una revista magnífica para jóvenes como es *Camaleón* (proyecto que surgió de la mencionada investigación Atlántida). Incluso si es un lector o lectora de otro tipo, más frívolo y atento a las novedades consumistas, por qué no hacerlo con revistas comerciales como *Shock* o *Tú* o historias de terror superficiales, *best sellers*, como *Escalofríos* de Editorial Norma (ojo: no olvidar que lo importante es leer. Lo que sea). También es importante crearles a los adolescentes un ambiente propicio para la lectura donde no haya ruidos o interferencias. Menos aconsejable es enviarlos a “mandados” cuando están en plena lectura. Y sobre todo, respetar sus gustos de lectura y no insistir con libros que ya fueron rechazados.

6. ¿Qué estrategias lúdicas de lectura puedo implementar de sexto a once grado?

Siempre le pregunto a mis compañeros maestros y maestras qué hacen para interesar a los jóvenes por la lectura. Éstos son algunos de los “juegos literarios” que me han sugerido. De sexto a noveno siempre resulta divertido inventar un poema-piropo para alguna compañera (o compañero) de curso o de colegio tomando como punto de partida el poema de Jairo Aníbal Niño: «Tu cabello es una bandada de chupaflores/ tu cara es un espejo mágico,/ tu sonrisa es un gol olímpico,/ tu mirada es un cinco en álgebra,/ tus manos son un par de mariposas,/ y tus pies dos caballos blancos./ Serías perfecta si tu corazón/ no fuera de piedra».

También resulta atractivo escribir un poema de amor, pero en forma de *haikú*. El haikú es un poema de origen japonés cuya estructura métrica es: primer verso, cinco sílabas; segundo verso, siete sílabas; tercer verso, siete sílabas. El resultado puede ser éste: «Enamorado/ de tus catorce años/ en clase, vivo». De igual modo el docente puede recortar palabras o frases sueltas (preferiblemente titulares) de periódicos y revistas. Luego mezclarlos y colocarlos en una caja. Cuando llegue el momento, deja que cada estudiante (o por grupos, si lo prefiere) escoja cuatro o cinco palabras-frases. Con ellas deben escribir un *graffiti* bien imaginativo. Seguro que el profesor encontrará algunos del tipo: «Si la verdad es una, ¿por qué los políticos tienen tantas?», «La única esclavitud posible, voluntaria y honrosa, es la del amor».

A veces surgen buenas ideas del juego «Cuento colectivo entre tres estudiantes». El profesor lee un cuento tradicional y les explica que está dividido en tres partes: comienzo, nudo y desenlace. Les indica que escriban el comienzo del cuento. Sólomente el comienzo y con buena letra para que no haya problemas de lectura. Luego les pide devolver las hojas. Las reparte en desorden advirtiéndoles que escriban el nudo —exclusivamente— del cuento que les correspondió en suerte. Nuevamente recoge las hojas y las reparte en desorden. Finalmente les pide que escriban el desenlace del cuento. Seguro que se sorprenderán con las historias resultantes.



Otra opción es que escriban un cuento mínimo de una página tomando como idea alguno de los siguientes temas inventados por diversos autores latinoamericanos: un leñador recibe la visita sorpresiva de un extraño que posee una moneda, la cual tiene una sola cara (Borges); una persona solitaria y estudiosa, se hace amiga de una mano que todas las noches le golpea en la ventana (Cortázar); alguien despierta de un sueño profundo y se encuentra con un dinosaurio (Monterroso).

Para los conflictivos de décimo y once —que están descubriendo cómo el mundo no es tal como se lo hemos contado los adultos— es interesante guiarlos a que escriban epigramas (poemas breves y satíricos) contra las instituciones intocables. Una guía la da el poeta Juan Manuel Roca en *Epigrama del poder*: «Con coronas de nieve bajo el sol/ Cruzan los reyes». O que redacten un acróstico amoroso, es decir, un poema a partir de las iniciales de un nombre. LILIANE: «Lo sé. Tú eres el comienzo y el final./ Inmensa la felicidad que das./ Libre tú que viajas rompiendo los límites./ Increíble fue hallarte en el momen-

to justo./ Antes todo era extenso y solitario./ Nena, amor, tú tan llena de mensajes./ Estoy feliz de amarte».

Para las alumnas y alumnos interesados en escribir para radio, televisión y cine, hay que darles a conocer guiones de telenovelas, seriados, documentales. Así no se tengan equipos, ellos pueden hacer el *story line* y la escaleta del guión, anexando fotos. El docente les puede proponer el

tema: «Un día loco en mi vida». A los futuros abogados, economistas y humanistas, se les pueden ofrecer bases sólidas para elaborar ensayos. Este género es poco trabajado a nivel escolar. Pasarlo por alto, implica desconocer que las ciencias no se expresan ni en cuentos ni poemas, sino a través del lenguaje verista del ensayo. Los modelos siguen siendo los libros de Pedro Henríquez Ureña o de Alfonso Reyes.

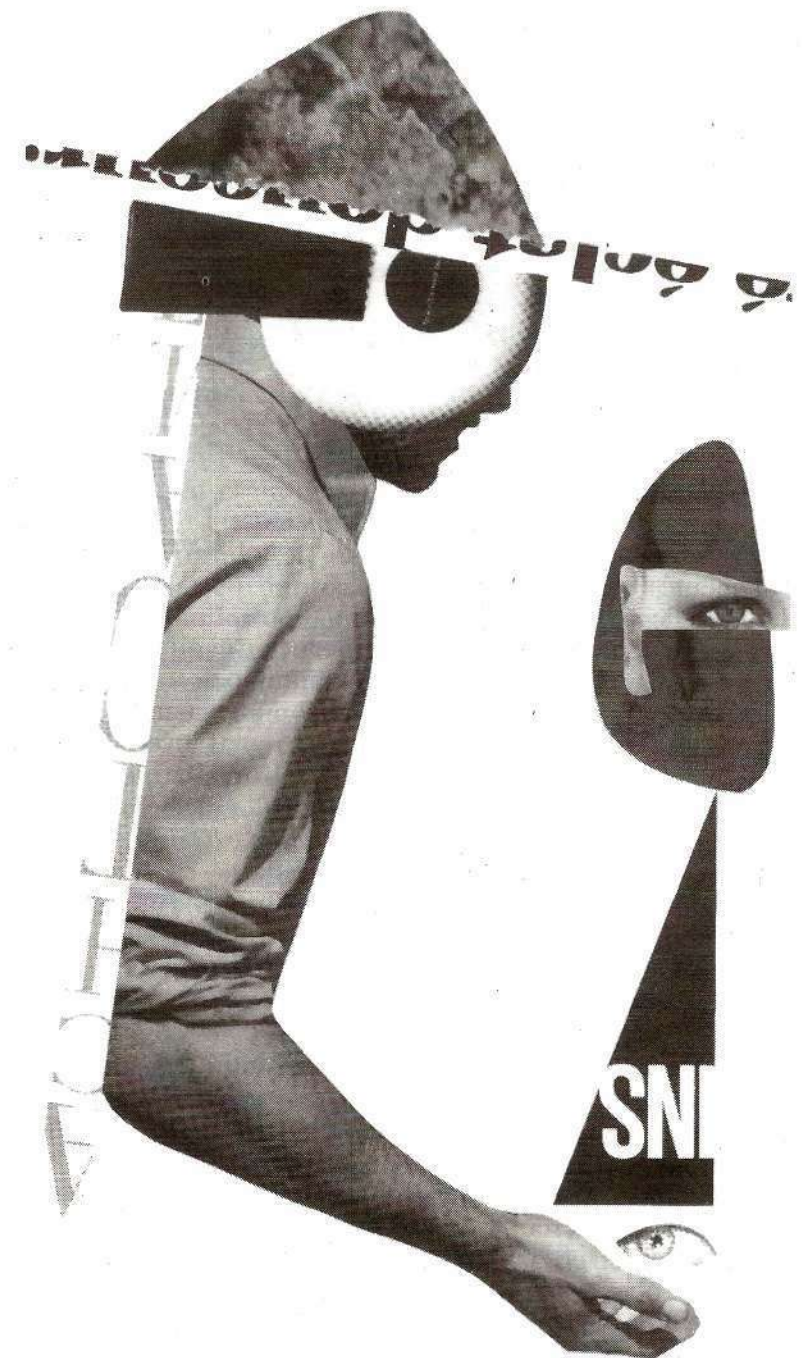
Y si el maestro reconoce periodistas en sus clases, es oportuno enseñarles en qué se diferencian y cómo es la estructura de una noticia (siguiendo la pirámide *qué, cuándo, dónde, cómo, por qué, para qué*), una crónica, un reportaje, una entrevista o un artículo. Les propone a sus alumnos y alumnas la escritura de una crónica a partir de una noticia. Recordemos que la crónica es el género periodístico que describe *cómo* sucedió el hecho, manejando probabilidades ficticias, literarias, que no sean mentira. La noticia puede ser la siguiente, «Fiebre de Gloria»: «El disco de la cantante cubano-americana Gloria Estefan, vendió en tres meses más de dos millones de copias en el mundo (sesenta mil

en Colombia). ¿La canción favorita? “Mi tierra”, del compositor caleño Stéfano, quien además tiene dos canciones más en el mismo larga duración. Lo increíble es que Stéfano pasó años y años pidiendo oportunidades en Colombia y, la verdad, fueron pocos los que le pararon bolas. Ahora se cotiza en los Estados Unidos, con una lista de intérpretes pidiéndole canciones (como John Secada). Otro profeta, pues».

El docente les da pistas para redactar la crónica, sugiriéndoles las siguientes ideas: Stéfano desde el colegio escribía poemas y canciones. Al comienzo su familia lo apoyó; pero los obstáculos comenzaron cuando trató de vender sus canciones. Algunos cantantes le decían que cambiara de oficio; otros que les regalara las canciones. Sin embargo, Stéfano no declinó ni abandonó su oficio. Un día mientras se afeitaba, dijo: «Voy a enviarle mi más bella canción a Gloria Estefan en Miami».

7. ¿Qué nuevos escritores y escritoras colombianos y latinoamericanos para jóvenes recomiendo leer?

Una guía inmejorable para identificarlos es el *Panorama histórico de la literatura infantil y juvenil en América Latina y el Caribe*, escrito por el cubano Antonio Orlando Rodríguez (Cerlalc, 1994). También Fundalectura ha editado recientemente otro manual útil, *Cincuenta libros sin cuenta*, donde aparecen recomendados por edades lectoras —“Para los que leen bien” y “Para los grandes lectores”— títulos excelentes que se pueden conseguir en todo el país. Por razones de espacio sólo se enumerarán por



grados, de sexto a once, algunos títulos y autores, y ocasionalmente se incluirá un breve comentario sobre la obra:

Sexto y séptimo: *La peor señora del mundo*, Francisco Hinojosa (una verdadera catarsis contra la violencia). *El terror*, de sexto B (que incluye el bello relato de amor

prejuvenil “Frida”), Yolanda Reyes. *El bolso amarillo*, Lygia Bojunga (un hermoso manifiesto comunista y feminista juvenil). *Konrad o el niño que salió de una lata de conservas*, Christine Nöstlinger (vigorosa parodia sobre los hijos “buenos” y “adoptados”). *Jumanji*, Chris Van Allsburg (al tiempo

se puede ver la película). *La alegría de querer*, Jairo Aníbal Niño. *Ana Z, dónde vas*, Marina Colasanti. *Cuentos primitivos vueltos a contar otra vez*, Hugo Niño. *Escenarios fantásticos*, Joan Manuel Gisbert (la historia de una mago estafador). *Pelea en el parque*, Evelio Rosero (más crítica de la violencia). *Yo, Mónica y el monstruo*, Antonio Orlando Rodríguez (la maestra de matemáticas en capilla). *El abogado del marciano*, Marcelo Birmajer. *Matilda*, Roald Dahl (la niña "pila", gran lectora, que se opone a la educación televisiva que quieren imponerle sus papás).

Octavo a once: *Paso a paso*, Irene Vasco (un duro retrato del secuestro en nuestro país visto por una adolescente). *Las batallas del desierto*, José Emilio Pacheco (la educación sentimental de un joven). *Chocolate amargo*, Mirjam Pressler (la divertida y sufrida historia de la "gordita" del curso). *Antología poética*, Pablo Neruda. *Cuentos*, Julio Cortázar. *Crónica de una muerte anunciada*, Gabriel García Márquez. *El doctor Jekyll y Mr. Hyde*, Robert L. Stevenson. *Gretchen, mi chica*, Christine Nöstlinger. *La bruja de abril y otros cuentos*, Ray Bradbury. *Colombia amarga*, Germán Castro Caycedo.

8. ¿Qué dice el nuevo sistema de evaluación por indicadores de logros (Resolución 2343/96) sobre lectura y escritura en secundaria?

Los indicadores al respecto son inalcanzables, puramente formales o escuetos. Para séptimo, octavo y noveno grados, por ejemplo: "Reconoce la literatura como manifestación en la que están presentes tanto elementos particulares de las culturales locales, como elementos universales". "Produce diferentes tipos de tex-

tos utilizando estrategias que garantizan niveles de coherencia, estructura, pertinencia y adecuación al contexto, obedeciendo a planes textuales elaborados previamente". Estos logros no los alcanza ni un profesor con maestría en literatura. Es evidente el descuido del MEN al encargarse este trabajo evaluativo a consultores que no han sido docentes en secundaria, no conocen el contexto de los problemas de lectura en educación básica y pontifican desde teorías semiológicas o textolingüísticas.

Despedida (apertura al debate)

La bella metáfora borgesiana del mundo como biblioteca —se suele creer— no interesa a los jóvenes. Pero es que la biblioteca de los adolescentes no está conformada por libros clásicos. Sus laberintos están llenos de otra cosa: música —desde las baladas al rap—, poemas de amor, páginas con dietas o entrevistas a actores o actrices idolatrados, libros sobre satanismo y magia negra, novelas juveniles como *Chocolate amargo*, de Mirjam Pressler o *La historia interminable*, de Michael Ende. Esas "bibliotecas juveniles" representan otro pasillo de la biblioteca babilónica (notoriamente no visitado por los adultos). La conformación de la biblioteca juvenil implica la democratización de los gustos lectores, reclamada por especialistas como Daniel Pennac (*Como una novela*, 1992). Aquí se exaltan los derechos del lector: el derecho a no leer; el derecho de saltar páginas; el derecho de no terminar un libro; el derecho de releer; el derecho de leer cualquier cosa; el derecho de leer en cualquier parte; el dere-

cho de rebuscar sólo lo que nos pueda servir; el derecho de comentar un libro o callarse.

No existen reglas —o al menos no deberían existir— que impidan que los jóvenes lean cuando quieran y como quieran. Tal vez de este modo se lograría el viejo sueño de unir didáctica y lúdica, siempre tan enemigas, y conformar un tipo de lector o lectora más libres y con menos odios hacia las castradoras lecturas de la escuela secundaria. Por eso creemos —es una opinión que esperamos se pueda debatir con los maestros interesados en el problema— el mejor modo de disfrutar la literatura es el que escoge cada muchacho o chica. Libremente, sin la presión de «hacer una composición» o de elaborar un resumen. La forma ideal como ellos entran al sueño de la literatura, no existe. Como el Bastián de Michael Ende, unos leen y escriben al borde del fuego en la cocina, otros en medio del ruido de la televisión, algunos en el parque, el aula o en la biblioteca, los más afortunados en su cuarto, la gran mayoría donde los alcanza la necesidad o el desespero. La seducción literaria es extraña.

La lectura abierta y funcional en secundaria es un eficaz medio pedagógico para interpretar la realidad y los sueños. Trabajar por ello nos acercaría al ideal propuesto por Gianni Rodari: «*El uso total de la palabra para todos me parece un buen lema, de bello sonido democrático. No para que todos sean artistas, sino para que nadie sea esclavo*» □

Comentarios sobre este artículo se pueden remitir a Carlos Sánchez Lozano, Av. Suba 128A - 52 o a los teléfonos 6246575/76/79.

La lectura y la escritura: debates y alternativas

Gloria Rincón Bonilla

Profesora Universidad del Valle
Escuela de Ciencias del Lenguaje - Cali



Clase de lenguaje, clase de español y literatura. Dos nombres que aún siguen designando una misma área, así la Ley General de Educación unifique e integre en un campo mucho más amplio: «Humanidades, lengua castellana e idiomas extranjeros». En prima-

ria, en los primeros grados, esta área está relacionada con la enseñanza y aprendizaje de la escritura y la lectura —más conocida como lectoescritura—, y en los otros grados con el estudio de la gramática, de la ortografía, de la caligrafía, de algunas clasificacio-

nes sobre tipos de textos y de la interpretación y producción de algunos de ellos como ejercicios para demostrar aprendizajes (ver Rockwell, 1982). En la secundaria, la literatura y el español no han logrado un buen matrimonio y más bien, a través de las reformas educativas, han venido librando batallas para imponerse sobre la otra.

Contrariamente a esta mirada del lenguaje como un área, cuando se pregunta a los padres de familia para qué sirve la escuela primaria —o mejor aún, para qué mandan a sus hijos a esta institución— la respuesta es: «para que aprendan a leer y escribir». Es decir, socialmente, al menos en relación con la primaria, este contenido no es visto como un área más: es el fundamento básico del contexto escolar en la sociedad. También, en el funcionamiento cotidiano escolar —en cualquier nivel— el lenguaje deja de ser un área por cuanto es el medio vital para participar en la denominada cultura académica o escolar, en la que fundamentalmente se intenta, por un lado, poner a los estudiantes en contacto con el acervo universal conservado a través de la escritura, y por otro, que logren una competencia comunicativa suficiente para ser parte activa en la continua transformación de este acervo. Supuestamen-

te la interacción comunicativa propia de la escuela tendría que caracterizarse por hacer posible el acceso a estos dos propósitos.

Por lo anterior, la lengua materna como contenido escolar —al menos en comunidades con cultura escrita— consiste básicamente en el aprendizaje del lenguaje escrito¹ bien sea en relación con la comprensión y producción textual como también en la reflexión sobre su estructura, funcionamiento y funciones, porque como afirma Ong (1987:81):

«Sin la escritura, el pensamiento escolarizado no pensaría ni podría pensar como lo hace, no sólo 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».

La institución escolar aparece entonces como un espacio 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. Pareciera entonces que con el solo hecho de permanecer en la escuela se estaría garantizando el desarrollo de la competencia comunicativa escrita. Sin embargo, como lo muestran diversas evaluaciones e investigaciones, en un alto porcentaje la escuela —en todos sus niveles— no ha podido garantizar este derecho para todos los que participan de ella. Los mismos maestros se quejan de que un gran número de sus alumnos de diversos grados de la educación formal «no saben escribir o no saben leer» y «no son capaces de expresar sus ideas por escrito o de leer comprensivamente», adjudicando a estas dificultades los bajos rendimientos en otros campos del conocimiento. Como expresa Lerner (1993:1), la situa-

Hoy, los movimientos innovadores y la investigación didáctica proponen para la enseñanza de la lengua materna, en todos los niveles del sistema educativo, propiciar la presencia y uso de variedad de textos, géneros y formatos para vivenciar en la funcionalidad la reflexión sobre las estructuras, las funciones, las intenciones y los propósitos comunicativos.

ción es preocupante, porque la permanencia en la institución educativa, en lugar de mejorar el desarrollo de la competencia comunicativa, podría estar contribuyendo a una nueva discriminación social: aquélla que la escuela opera no sólo cuando genera fracaso escolar, sino cuando no hace posible que quienes permanecen en ella —niños, jóvenes y aun maestros— puedan sentirse y desempeñarse como sujetos competentes con el lenguaje escrito.

¿Cómo se explican estas contradicciones? ¿Qué respuestas se han intentado para explicarlas y superarlas? Son diversas las aproximaciones y por lo tanto, las propuestas de solución, como veremos a continuación.

Una de las hipótesis planteada surgió de la constatación de la diferencia entre los usos escolares y sociales del lenguaje escrito. Esta diferencia se ha aducido

como causa del bajo desempeño que logran los estudiantes cuando deben enfrentarse a situaciones «reales» de producción escrita, como bien lo expresa Anne-Marie Chartier (1994):

«El estatus de la escritura en el espacio social es totalmente diferente del estatus de la escritura en la sala de clase.

El distanciamiento existente entre los textos escolares y las prácticas de la escritura, particulares o sociales, es aún más grave... Teniendo en cuenta los cambios tecnológicos en curso, esta distancia tal vez está aumentando más y de manera bastante inquietante para el prestigio de los pedagogos. El fracaso escolar remite a esa distancia existente entre la escuela y la sociedad; un origen de la repercusión proviene del hecho de que niños procedentes de diversos grupos sociales se encuentran a distancias desiguales de la escuela».

Considerando esta hipótesis se han analizado muchas de las prácticas escolares y se ha logrado demostrar que hay ciertos usos escolares que hoy día no tienen ninguna justificación. Algunos ejemplos son los siguientes:

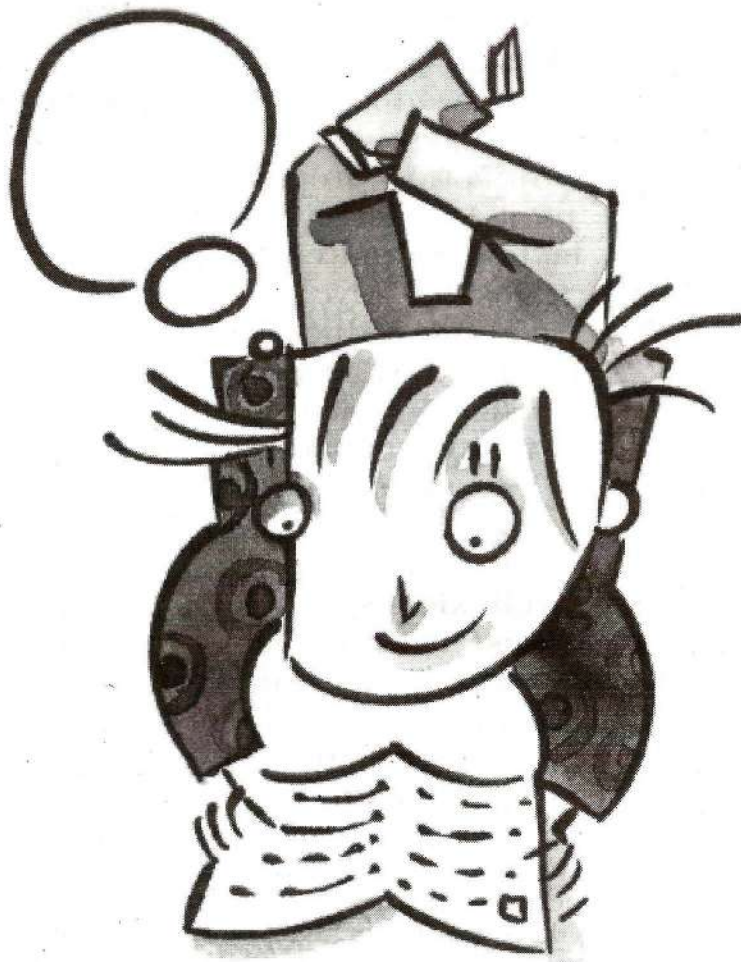
- Uso casi exclusivo de manuales escolares sin integrar al trabajo otros libros, otros impresos u otro tipo de materiales.
- Se debe leer cuando el maestro dice, no porque exista la necesidad de hacerlo. La lectura es casi siempre oral a pesar de que los compañeros están leyendo el mismo texto. En cambio, hay poca lectura para uno mismo.
- Al leer sólo hay una única interpretación correcta de un texto y no varias como ocurre normalmente. El maestro es quien dice si una interpretación es co-

1. Comprendiendo en este concepto toda la diversidad de textos que así no estén impresos poseen una organización discursiva diferente de la oral-conversacional cotidiana.

recta. Quien no entienda como él, no saca buena nota. El maestro no tiene necesidad de argumentar su interpretación. La impone mediante su autoridad.

• Se debe escribir cuando el maestro dice, sobre lo que éste dice y como si todos pudieran hacerlo en el tiempo que éste decida. Los motivos para escribir sólo el maestro los conoce, «lograr un objetivo», «saber si aprendieron lo que enseñé»). La revisión, corrección y evaluación son momentos externos a la producción, momentos finales y que implican sanciones. Son además función exclusiva del maestro, aunque a veces se acude a los compañeros (trocar los cuadernos o copiar un texto para corregir colectivamente), pero éstos tienen los mismos criterios que tradicionalmente han padecido en la escuela, lo caligráfico y lo ortográfico.

Debido a este tipo de prácticas la lectura, la escritura y la reflexión sobre el lenguaje casi nunca tienen sentido y funcionalidad en la vida escolar. Los temas se escriben sin necesidad de imaginar el destinatario —aspecto hoy considerado básico para los procesos de producción escrita— o sin intencionalidad propia del que escribe, por lo tanto o «no se sabe qué decir» o se dicen las manidas frases de cajón. Poca o casi nula importancia se da a los borradores de los escritos, por cuanto la



escritura no se considera como proceso sino como un producto que debe obtenerse en el primer intento. Por esto no se practica la reescritura para mejorar los textos. Además, mientras menos se escriba menos errores habrá de cometer y mejor será la calificación. A pesar de que continuamente se dice que «leer es importante», las prácticas antes mencionadas llevan a que leer sea un fastidio. Más grave aún lo que afirma Lerner (1993):

«... si la validez de la interpretación debe ser siempre establecida por la autoridad, ¿cómo harán luego los niños para ser lectores independientes? Si no se les argumentan las interpretaciones, ¿cómo aprenderán a au-

tocontrolar sus propias interpretaciones? Si no se aprende a coordinar diferentes puntos de vista sobre un texto —porque se presenta sólo uno como correcto—, ¿dónde y cómo tendrán los alumnos la oportunidad de descubrir que la discusión con los otros les permite llegar a una mayor objetividad en la comprensión de lo que se lee? Si no es en la escuela, ¿dónde se les dará el derecho a formarse como lectores reflexivos?».

Ante esta cruda realidad se pensó que la solución era «dejar entrar al aula los usos sociales en reemplazo de los usos escolares. Pero, como lo han mostrado diversas experiencias, esto no ha permitido lograr los éxitos esperados. Sin embargo, se ha logrado comprender que, debido a que

los propósitos y procesos de la institución escolar son diferentes a los que existen en la vida cotidiana, los usos no pueden ser idénticos. De todos modos, se logró desnaturalizar toda una tradición que aparecía como indisolublemente ligada a la enseñanza y aprendizaje del lenguaje escrito.

Otra hipótesis, toma como base las lógicas que guían la vida según las clases sociales a las que pertenecen y la lógica de la institución escolar (ver Lahire, 1993). Nuevamente, esta constatación de diferencias, más que justificar el fracaso escolar de los niños sobre todo provenientes de sectores sociales bajos, pone en evidencia una escuela que no es real-

mente democrática; que si bien no puede abolir las diferencias sociales entre los alumnos, sí tendría que procurar que todos los que asisten a ella tengan derecho a experiencias pedagógicas que les permitan re-crear su realidad, que, por ejemplo, los niños y jóvenes tengan acceso, interpreten y generen textos cada vez más complejos —poco frecuentes en su vida cotidiana— que les permitan participar más activamente de la vida civil y de los desarrollos tecnológicos y científicos.

Una de las respuestas a esta hipótesis fue la consigna de partir de las lógicas con las que los niños iniciaban su escolaridad y practicar una pedagogía diferenciada que permitiera las transiciones entre el habla familiar y el habla y la escritura escolar. La máxima principal era: la escuela debe aceptar el habla que traen los alumnos de su medio social, involucrarla también en las reflexiones que pretende suscitar y de este modo, cambiar el imperialismo cultural en multiculturalismo. En Colombia, esta consideración puede leerse, por ejemplo, en la anterior Reforma Curricular, en los marcos teóricos para el área de español. Aunque se estaban reconociendo las diferencias sociolingüísticas y culturales «de partida», el propósito era rápidamente homogeneizar, o en un afán populista, no afectar esas culturas. Como sostiene Cazden (1990:666): «Un dilema indudablemente importante, que implica un juicio de valor, es el referente a cuándo debe tener la escuela como objetivo el mantenimiento de esa continuidad y cuándo debe proponerse interrumpirla con el fin de preparar a los alumnos para su participación en un mundo más amplio».

Otra respuesta, fue modificar algunas prácticas, por ejemplo la

restricción de la lectura al manual escolar para permitir la entrada a las aulas de textos que por mucho tiempo habían sido prohibidos por cuanto sus funciones eran diferentes de la instrucción y se utilizaban para obtener información o distracción. Así, se comenzaron a utilizar en la enseñanza textos funcionales y ficcionales. A pesar de que a veces estos textos llegaron acompañados de la misma lógica de consumo de la que algunos de ellos procedían, permitieron hacer más complejo el concepto y funcionalidad de la lectura y aun de la composición escrita.

Así, en medio de continuos debates y búsqueda de alternativas se ha ido modificando la imagen acerca de las finalidades globales de la escuela y se han ido reestructurando los objetivos escolares de la enseñanza de la lengua materna —más específicamente de la comprensión y la producción escrita— al mismo tiempo que pasamos del discurso de la escuela como aparato ideológico de reproducción a una actitud más realista que nos llevó a aceptar que la escuela puede cumplir ciertas finalidades socialmente necesarias —así haya otras que la trasciendan—. Como afirma Chartier (1994), «este realismo contribuyó más a modificar las prácticas escolares que los discursos utopistas y esos proyectos de cambiar la sociedad a través de la escuela».

Hoy, los movimientos innovadores y la investigación didáctica proponen para la enseñanza de la lengua materna, en todos los niveles del sistema educativo, propiciar la presencia y uso de variedad de textos, géneros y formatos para vivenciar en la funcionalidad la reflexión sobre las estructuras, las funciones, las intenciones y los propósitos comunicativos. Porque se conoce el

papel decisivo que el lenguaje cumple en el acceso a los diferentes campos de conocimiento, en la interacción sociocultural y en la construcción de la identidad, y porque se tiene más claro que de lo que se trata es de afectar la cultura escolar para que verdaderamente se pueda construir cultura académica en esta institución, se propone el no cambio en la enseñanza de un área, o de un método, sino de toda la vida escolar □

Referencias bibliográficas

- Cazden, Courtney B. (1990), «El discurso en el aula», en *La investigación en la enseñanza III (profesores y alumnos)*, Paidós-MEC.
- Chartier, Anne-Marie (1994), «A escrita na escola e na sociedades os efeitos paradoxais de uma distancia constatada», Artículo fotocopiado.
- Lahire (1993), *Culture écrite et inévités scolaires, Sociología de L'échec scolaire a lécola primaire*, Presses Universitaires de Lyon.
- Lerner, Delia (1993), «Capacitación en servicio y cambio de la propuesta didáctica vigente», Ponencia, Bogotá.
- Ong, Walter (1987), *Oralidad y escritura*, México, Fondo de Cultura Económica.
- 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.), México: Siglo XXI.

¿Se enseña a leer?

Óscar Collazos

Escritor, columnista del diario *El Espectador*



La frecuencia con que asisto a centros de enseñanza secundaria y universitaria en calidad de conferencista; la casi inútil tarea de provocar en el auditorio reacciones que demuestren la familiaridad de los estudiantes con la lectura de obras literarias e incluso de obras que entre la ciencia y las llamadas humanidades podrían revelar un acercamiento al saber universal, en fin, la poca o casi nula capacidad de respuesta, me ha llevado a una descorazonadora conclusión: los estudiantes de hoy, es decir, de las últimas décadas, leen menos que los de décadas anteriores. Leen menos o leen casi nada, a menos que se considere como lectura el acercamiento a los textos de obligada consulta, aquéllos que el maestro o profesor exige para cumplir o llenar los requisitos mínimos de conocimiento en ésta u otra materia.

Concibo la lectura en dos niveles: uno, el provocado por la curiosidad, diría que desinteresada; otro, el que conduce a un joven a buscar respuestas a sus propias preguntas e inquietudes, distintas a las que le propone el estudio de materias obligatorias. Parecería que el libro ha dejado de ser un objeto del saber o sólo lo es en la medida en que llena unos requisitos inmediatos del saber consagrado por el pénsum.

Se han aventurado algunas hipótesis que tratan de explicar el

creciente desinterés de los jóvenes hacia la lectura. Una de estas explicaciones se basa en la presencia avasalladora de los medios de comunicación de masas, de la televisión sobre todo, amén de la irrupción del computador personal, por medio del cual se media-tiza el acceso a programas, a redes de información que, poco a poco, han empezado a ofrecer buena parte del saber especializado e incluso el acceso, total o fragmentario, a las grandes creaciones clásicas del espíritu humano. Las enciclopedias, ese objeto monumental nacido con la modernidad occidental a partir del siglo XVIII, se han introducido en los pequeños formatos de la cibernética. El saber resumido, antes en numerosos volúmenes, ha acabado por hacer presencia en ofertas comerciales que hacen posible poseer su contenido en cómodos *diskettes*. El tema buscado es inmediatamente hallado, la curiosidad automáticamente satisfecha. ¿Para qué poseer esas decenas de volúmenes impresos o dirigirse a una biblioteca pública a consultarlos si pueden tenerse a mano en el espacio doméstico y en el casi milagroso espacio de una memoria computarizada?

Las bibliotecas familiares o personales se han empezado a adelgazar. Ya ni siquiera cumplen la función decorativa de antes, que era el mayor motivo de orgullo a medida que se extendían del suelo

al techo, de un extremo a otro de la pared, configurando un paisaje que sacralizaba la cultura escrita y la convertía en símbolo de prestigio social. Puedo decir que las bibliotecas de los docentes, hechas hace algún tiempo, digamos hace dos o tres décadas, con un esfuerzo continuado de años, han sufrido el mismo adelgazamiento. Esas bibliotecas, hechas por elección personal, en las cuales se podía descubrir el carácter de una sensibilidad o de un mundo de intereses temáticos, tal vez sean una rareza. Tal vez no hayan desaparecido, pero el ritmo de crecimiento que las convertía en fruto de una vida o en el fruto diversificado y revelador de las etapas de una vida, ha dejado de tener el significado prioritario que tuvo antes de la aparición del televisor o del computador personal, antes de que en uno y otro se hiciera posible el acceso a la información que hoy parece ser el referente tecnológico del saber.

No sólo leen menos los estudiantes. Leen menos los docentes. O leen en función de un saber especializado, dejando atrás

la lectura desinteresada que universalizaba el conocimiento. Es más: parece haberse impuesto la lectura fragmentaria, la que ha dado pie a una portentosa y delictiva industria del fotocopiado. No es necesario «perder el tiempo» en lecturas distintas a las exigidas por un tema concreto. Los alrededores del tema, esas fronteras que acercan un conocimiento a otro o que establecen vasos comunicantes entre el saber científico y el saber humanístico, han sido claramente trazadas.

Se lee menos y se enseña peor. Cierta pragmatismo pedagógico ha hecho que la lectura como información sea sustituida por la lectura fragmentada. Y a medida que el saber se diversifica en disciplinas y especialidades, esa falta de pasión por la lectura se convierte en expresión del mismo pragmatismo pedagógico.

A la hipótesis según la cual el libro, en su soporte actual, tendería a desaparecer, dando así término a la «Galaxia de Gutenberg», se le opone una esperanza, cifrada en otra hipótesis: no desaparecería el concepto clásico de libro, que es anterior al libro, sino el objeto material que, entre la Edad Media y el Renacimiento, sentó las bases del más portentoso vehículo del saber. La misma hipótesis da por un hecho la continuidad de la lectura y de la creatividad individual en sus nuevos soportes de almacenamiento y circulación.

Al margen de estas hipótesis y del futuro del libro, no se puede sin embargo soslayar la reducción cualitativa y cuantitativa de la lectura y la crisis en los sistemas de enseñanza. Dando por supuesto que no se haya reducido la tendencia universal de buscar el sa-

ber por medio de la lectura, sigue estando en pie la sospecha de que se lee menos y con menor pasión. La crisis habría que buscarla en los métodos de enseñanza, que no han sabido responder a los desafíos y a la poderosa seducción ejercida por las nuevas tecnologías. La enseñanza, que es también un método de seducción, la relación afectiva y de empatías que se establece entre el maestro y el alumno, habría olvidado algo fundamental: las pasiones, entre ellas la lectura, exigen una pedagogía, cambiante a medida que otros intereses se entrometen para conspirar contra las anteriores pasiones, debilitadas por el dinamismo de las tecnologías. Crisis de la lectura; crisis de los métodos de enseñanza. En fin: crisis de la imaginación lúdica en favor de la inteligencia pragmática □

En COMFENALCO Antioquia ofrecemos servicios educativos para la *formación integral, permanente, personal, cultural y social del individuo*

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN

* *Instituto de Educación Formal de Jóvenes y Adultos: Educación Básica y Media para jóvenes en edad extraescolar y adultos. Educación Preescolar, Básica Primaria y Especial para niños (mediante contrato)*

* *Instituto de Educación No Formal Continuada*

Escuelas: Gastronomía, Confección, Diseño y Artes gráficas, Música.

Programas: Sistemas e Informática, Ingles, Desarrollo del Pensamiento Creativo,

Maderas, Electricidad y Electrónica, Artes manuales, Artes plásticas, Técnicas de belleza

Fomento a la microempresa, Actualización empresarial, Crédito para educación superior.

DEPARTAMENTO DE CULTURA Y BIBLIOTECAS

Red Institucional de Bibliotecas; Servicio de Información a la Comunidad, S.I.C.;

Fomento de la lectura; Fomento, animación y divulgación cultural.



VIGILADO

Unidad de Servicios Educativos y Culturales COMFENALCO Sede Colombia. Calle 50 No 54 - 32. Medellín. Conmutador 511 59 66

La lectura en secundaria

Grupo de Lenguaje

Comisión Pedagógica

Asociación Distrital de Educadores (ADE)



¡Los estudiantes llegan a la universidad sin saber leer! ¡A los jóvenes no les gusta la lectura! ¡Estos chicos y chicas no pueden redactar ni un párrafo! Estas y otras afirmaciones similares son comunes por parte de profesoras y profesores universitarios, quienes asignan la responsabilidad de estas fallas a los docentes de secundaria, y éstos, a su vez, se la «rebotan» a los de primaria.

Lo importante no es encontrar al culpable, sino buscar soluciones en cualquier nivel de enseñanza en el cual se detecte esta defi-

ciencia. Sin olvidar, claro está, que en cada nivel los y las estudiantes necesitan conseguir determinados logros en lectura y escritura y en lenguaje en general, que les permitan acceder a cualquier tipo de conocimiento y socializar con diferentes grupos humanos.

En los talleres que el Grupo de Lenguaje realiza con profesoras y profesores de educación secundaria se ha planteado la pregunta: ¿cómo enseña usted a leer y a escribir? Varios han respondido: «yo no enseño a leer, a mí no me toca hacerlo». Para ellos es un

asunto de las maestras de primaria, de primero, en concreto. Pero también hay otro grupo que hoy ve la necesidad de renovar la enseñanza de la lengua y no saben cómo hacerlo o sienten temor de lanzarse a innovar.

Todos los maestros, sean de castellano, de química, de matemática, de sociales o de cualquier otra asignatura, enseñan a leer y a escribir, no sólomente con acciones que involucran la lectura o la escritura de textos, sino cuando el estudiante ve que su maestro o maestra es amante de la lec-

tura y la escritura, contagiándose con esta pasión.

Son varios los factores que influyen en el desarrollo del gusto y la habilidad de leer y escribir: de carácter social (influencia de la familia, el grupo social y los medios de comunicación), de carácter individual (grado de interés, conocimientos previos...), de carácter pedagógico (enfoque pedagógico, concepción de lenguaje y de lectura, actitud del educador o la educadora, prácticas didácticas...). Sin desconocer los factores sociales e individuales, como educadores nos conviene reflexionar acerca del aspecto pedagógico. Además, varias investigaciones han demostrado que la mayoría de los problemas de lectura, escritura y expresión oral, están relacionados más con la enseñanza y el aprendizaje, que con cualquier otra causa.

Al respecto, Gabriel García Márquez señala: *Por todas partes me encuentro con profesionales escaldados por los libros que les obligaron a leer en el colegio, con el mismo placer con que se tomaban el aceite de ricino. (...) Es este método de enseñanza —y no tanto la televisión y los malos libros— lo que está acabando con el hábito de la lectura.*

Queremos plantear algunas ideas para analizar lo que ha sido la enseñanza del castellano en nuestro país y dar algunos aportes para la construcción de una propuesta.

La travesía del lenguaje y la pedagogía

Las prácticas de los maestros en lectura, escritura y enseñanza de la lengua responden a diversas razones, de carácter cultural y social. Algunas de ellas son las concepciones pedagógicas y lingüísti-

Tal vez son otras las preguntas que deben circundar una nueva propuesta: ¿qué puede interesar a los y las jóvenes de hoy?, ¿qué tanto conocemos de ellos como para que nos permita sugerir buenas lecturas?, ¿cómo lograr negociar la lectura de textos clásicos que pueden conducirlos a otras lecturas diferentes?, ¿cómo interesarlos por la escritura?, ¿qué tipo de escritos les gustaría hacer?, ¿cuál debe ser el papel como maestros en el proceso de escritura de los jóvenes?, ¿cómo no hacer de la escritura algo tortuoso sino placentero?

cas, que han predominado en diferentes épocas.

Al hacernos conscientes y buscar el por qué de algunas prácticas pedagógicas que realizamos a diario, podremos también reflexionar sobre los resultados que estamos consiguiendo y buscar modificar paulatinamente aquello que no funciona, con base en criterios fundamentados y consientes.

Los enfoques pedagógicos, en general, y la concepción de lenguaje, en particular, han ido evolucionando de acuerdo con el

desarrollo científico e intelectual. El lenguaje oral predominó durante siglos y las personas guardaban en la mente lo que sabían, de allí la importancia de la memoria. Apareció después el lenguaje escrito, que ha ido transformándose a través de los años.

En la Grecia clásica, el lenguaje se enfocaba desde tres puntos de vista: el filosófico —relación lenguaje y pensamiento—, el gramatical —estudio de normas para el buen escribir— y la retórica —modelos para el buen decir—. Este modelo se continuó en el mundo latino y se mantuvo durante varios siglos. En la Edad Media, la relación con la palabra se basó especialmente en la copia de manuscritos con hermosa letra, de ahí el reconocimiento a los escribientes. La lectura se empleaba para conocer los autores clásicos como modelos del buen escribir y existían rígidas normas para cada uno de los géneros literarios.

Durante la época colonial y la independencia, a la lectura y la escritura inicial se le daba poca importancia, al menos en América Latina, y se enseñaba por la repetición oral de la lectura que realizaba un adulto alfabetizado. El maestro Simón Rodríguez (1794) relata y critica cómo los peluqueros y artesanos formaban escuelas públicas de *leer y peinar, o de escribir y afeitarse y a falta de libros se veían obligados a enseñar por el Flos Sanctorum y por el Guía de forasteros*, y señalaba además: *un niño que aprende a leer sólo en diálogo (repetición) no sabrá más que preguntar o referir en sentido un historial. Es necesario saber leer en todos los sentidos y dar a cada expresión su propio valor. Lo mismo digo del escribir y todo lo demás que toca a la enseñanza. El vicio o limitación que se toma desde un principio con dificultad se enmienda.*

En las universidades occidentales se estudiaba la gramática en-

tendida como «el arte de hablar y escribir correctamente una lengua», por esto el énfasis se marcaba en la *descripción* de normas gramaticales y la *prescripción* de lo correcto. En la enseñanza de la lectura y la escritura inicial se evidencia el influjo de la fonética y en la lectura y escritura más avanzada el afán descriptivo, creyendo que el dominio de las normas garantizaría la capacidad para hablar y redactar correctamente. A muchos de los actuales profesores nos correspondió estudiar en el bachillerato la famosa *Preceptiva literaria*, sin lograr por esto fluidez en la escritura.

El modelo tradicional se mantuvo como práctica única hasta finales del siglo XIX. Más que un método, este modelo constituía toda una filosofía, una forma de concebir el mundo y el ser humano y por tanto su educación. Centró su esfuerzo en el aprendizaje repetitivo y mecánico, que cumplió su función en un tiempo determinado pero es inoperante en esta época de avance vertiginoso.

A comienzos del siglo XX, con la propuesta de la lingüística *estructuralista* (F. Saussure, 1919) se quiso romper con el modelo tradicional. Sus postulados fueron desarrollados por varias escuelas estructuralistas a través de más de la primera mitad del siglo. El estructuralismo plantea unos avances pero aún sigue considerando la lengua como un sistema abstracto, y aunque establece diferencias entre lenguaje, lengua y habla, se desconoce su uso cotidiano. Sólo se estudia con base en una lengua ideal, a partir del análisis exhaustivo de las palabras y grupos de palabras que conforman la oración. La lectura y la escritura inicial recalca los aspectos fonético y morfológico, se enseña a leer y escribir, haciendo énfasis en el sonido, no en el sig-



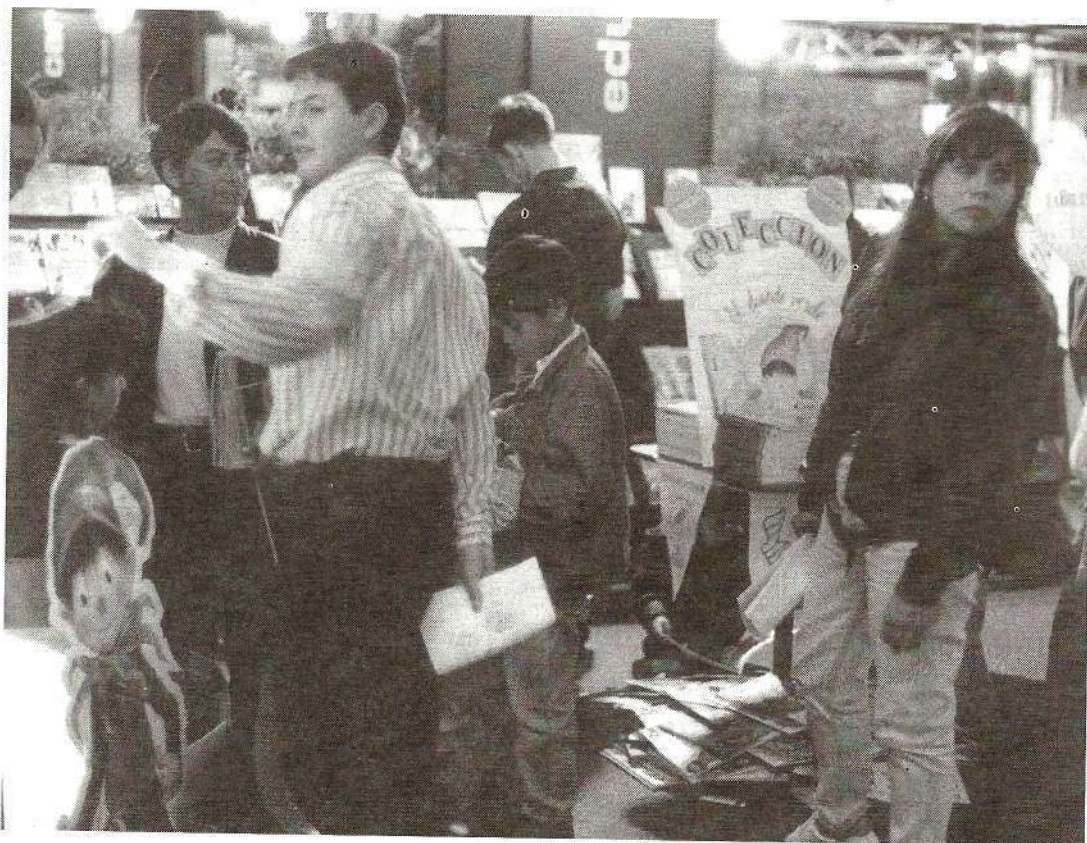
Ganar a los jóvenes para la lectura y escritura, impone la necesidad de un aprendizaje significativo, es decir, que tenga un propósito claro y sentido para ellos, por lo tanto, que se relacione con sus propios intereses y con lo que están haciendo, y que tenga en cuenta su saber previo, lo que lleva a desterrar de la escuela todo ritual sin sentido: leer para responder un examen o escribir para hacer una tarea inútil. ¿Qué da preguntarnos, ¿qué tantas actividades de lectura y escritura útiles y significativas se promueven en el aula?

nificado. En la escuela secundaria, el trabajo de lectura y escritura se concentró en leer y escribir comentarios estilísticos y estructurales de obras literarias, analizando sus componentes en forma independiente (personajes, acción, tiempo...) con una obsesión clasificatoria y analítica, olvidando la relación personal del estudiante con la lectura, como si el objetivo fuera formar críticos antes que lectores. Todo ello comple-

mentado con la historia literaria atiborrada de biografías, fechas y características de movimientos literarios para aprender de memoria. Aparte de obras literarias, si acaso se leían artículos periodísticos, dejando de lado cualquier otro tipo de texto de los que abundan en la vida moderna.

Detrás de todo este enfoque lingüístico y literario está presente, además, el modelo pedagógico predominante: el *tecnológico*, acorde con una teoría conductista del aprendizaje y algunos rezagos de tradicionalismo, como lo es el aprendizaje por repetición. Suponía una enseñanza basada en objetivos operativos, con una prueba de entrada, una prueba final y un currículo rígido que no se podía romper para tener en cuenta los intereses y las diversidades de los y las estudiantes.

Hacia los años 60 la gramática generativa incluye el concepto de competencia lingüística como la capacidad ideal que posee un oyente-hablante para comprender y producir una infinita cantidad de oraciones a partir de un número finito de unidades y reglas de una comunidad lingüística. Más tarde, los estudios e investigaciones de carácter psicológico, sociológico, epistemológico, entre otros, han llevado a mirar de otra forma los procesos de aprendizaje y de enseñanza y han esclarecido el papel fundamental del lenguaje en la educación y la socialización. Es así como el concepto de competencia lingüística es superado por Habermas al hablar de la competencia comunicativa, considerada ésta como una dimensión del lenguaje, que se caracteriza como la capacidad que tienen las personas de «actuar comunicativamente», es decir, saber el cómo, el cuándo, el dónde, el por qué, el para qué y el con quién que encierra todo acto co-



La juventud tiene mucha curiosidad y muchas cosas por decir acerca de sus alegrías, sus temores, sus esperanzas... Ofrezcámosle la oportunidad de expresarlo a través de la palabra o de otro tipo de lenguaje. Acompañemos su acercamiento a la literatura u otro tipo de lectura en forma lúdica, alegre, para que descubra las ideas y los mundos que otros le proponen.

comunicativo. La competencia comunicativa se considera parte de la competencia cultural, supone el dominio y posesión de los procedimientos, normas y estrategias que hacen posible la emisión de mensajes adecuados a las intenciones y situaciones comunicativas presentadas en diversos contextos. De este modo, el lenguaje no sólo es reconocido como un instrumento en situaciones de aprendizaje sino como elemento de desarrollo intelectual, emocional, ético y estético.

Desde esta visión, la lectura y la escritura trascienden la tradicional concepción de decodificación, recreación, copia. La lectura se ve, entonces, como un proceso dinámico de construcción de significado, una interacción con un texto para descubrir e interpretar su mensaje de acuerdo con su propia historia como lector y como persona. Se reconoce como texto todo men-

saje, de este modo se amplía el concepto de lectura al incluir no sólo textos escritos (literarios, informativos, documentales) sino otro tipo de textos como la música, la televisión, el video, el cine, el Internet... La escritura también se asume como un proceso, que como tal, supone etapas. Este trabajo necesita ser animado y acompañado por la maestra o el maestro para dar las orientaciones de reelaboración de escritos por parte de los estudiantes y dejar de actuar sólo como corrector de ellos.

En secundaria, los maestros han estado más apegados a los programas oficiales, generalmente extensos y poco flexibles, en los cuales los textos escolares son seguidos al pie de la letra, dificultándose así cualquier ruptura. El arraigo de los profesores a esta tradición los hace menos permeables a los cambios y menos arriesgados a propuestas novedosas.

Sin embargo, en los últimos años han aparecido tendencias renovadoras en la educación secundaria, esto demuestra que muchos maestros y maestras vienen construyendo propuestas alternativas, lo cual permite asegurar que cuando se quiere y se busca el saber necesario, sí se pueden realizar las utopías.

Cómo hacer jóvenes lectores y escritores

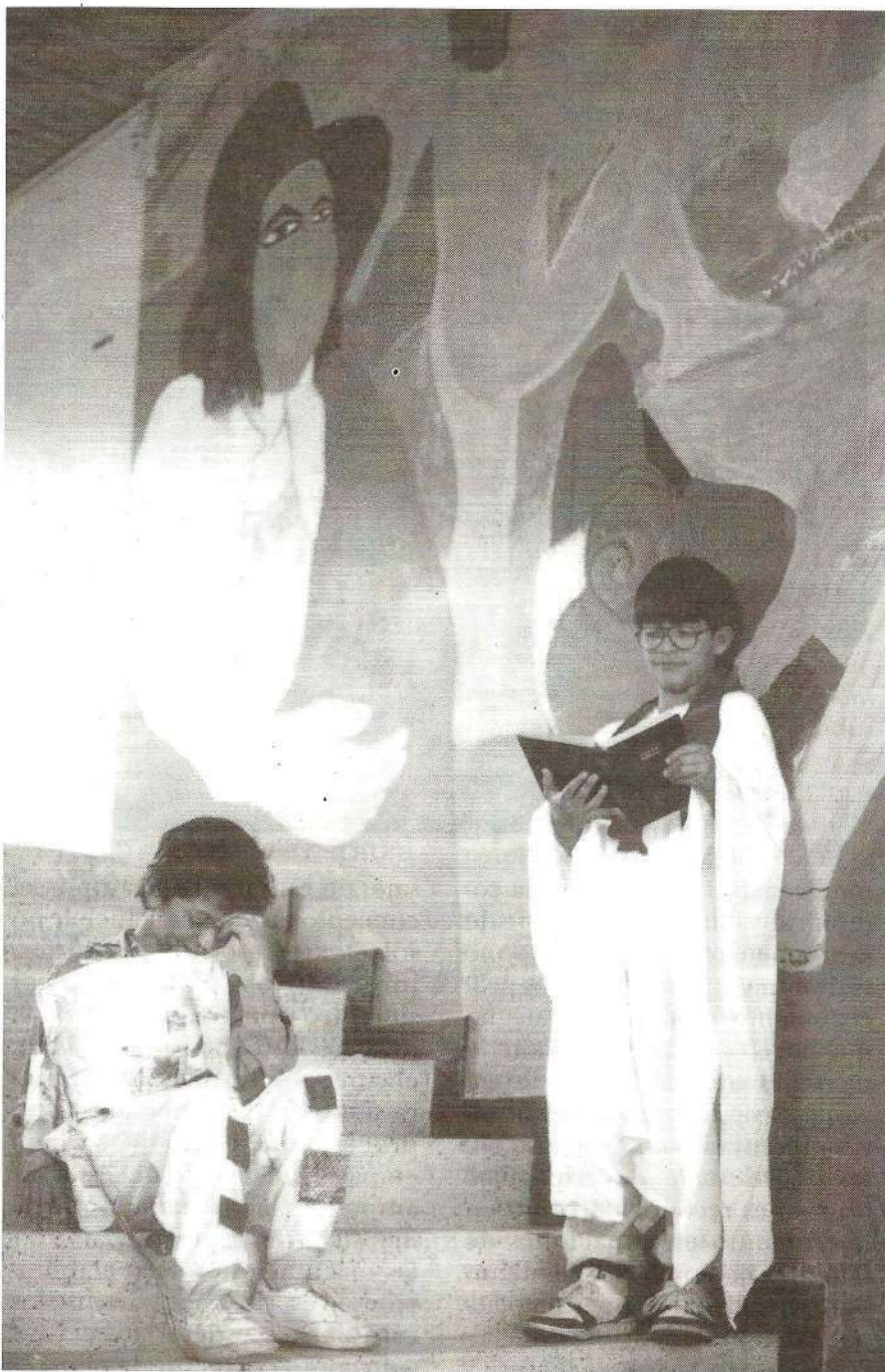
Muchos maestros piensan que en esta era de la imagen y la música es imposible formar jóvenes lectores y escritores. Un maestro que quiera lograrlo, debe desterrar, en primera instancia, esa idea, y tener la plena confianza de que sus estudiantes pueden alcanzar estas competencias.

El papel del maestro es convencer a los jóvenes que la lectura y

la escritura son importantes e interesantes, generan resultados placenteros y son posibles de llevarlas a cabo. F. Smith dice que *los maestros deben ayudar a los pequeños (y a los jóvenes) a percibirse como lectores y escritores aún desde antes de que ellos sepan escribir y leer por sí solos* (1994, p. 42).

Esto exige repensar el programa rígido que muchas veces domina el aula de secundaria. Tal vez son otras las preguntas que deben circundar una nueva propuesta: ¿qué puede interesar a los y las jóvenes de hoy?, ¿qué tanto conocemos de ellos como para que nos permita sugerir buenas lecturas?, ¿cómo lograr negociar la lectura de textos clásicos que pueden conducirlos a otras lecturas diferentes?, ¿cómo interesarlos por la escritura?, ¿qué tipo de escritos les gustaría hacer?, ¿cuál debe ser el papel como maestros en el proceso de escritura de los jóvenes?, ¿cómo no hacer de la escritura algo tortuoso sino placentero?

La juventud tiene mucha curiosidad y muchas cosas por decir acerca de sus alegrías, sus temores, sus esperanzas... Ofrecámosle la oportunidad de expresarlo a través de la palabra o de otro tipo de lenguaje. Acompañemos su acercamiento a la literatura u otro tipo de lectura en forma lúdica, alegre, para que descubra las ideas y los mundos que otros le proponen. Sólo los niños, niñas y jóvenes que han vivido la lectura como un goce pueden más tarde acercarse con interés y comprender a los grandes clásicos, como también encontrar en la lectura una forma de llegar a la información y al conocimiento para satisfacer su innata curiosidad. Los chicos que leen, además de perfeccionar su capacidad lectora, logran también adquirir un me-



El papel del maestro es convencer a los jóvenes que la lectura y la escritura son importantes e interesantes, generan resultados placenteros y son posibles de llevarlas a cabo.

jor manejo de la palabra porque a través de los libros encuentran los mejores maestros de estilo: García Márquez, Lorca, Rodari, Savater... La mejor manera para

aprender a leer y a escribir, es leyendo; pero leyendo lo que a uno le gusta.

Ganar a los jóvenes para la lectura y escritura, impone la nece-

sidad de un *aprendizaje significativo*, es decir, que tenga un propósito claro y sentido para ellos, por lo tanto, que se relacione con sus propios intereses y con lo que están haciendo y que tenga en cuenta su saber previo, lo que lleva a desterrar de la escuela todo ritual sin sentido: leer para responder un examen o escribir para hacer una tarea inútil. Queda preguntarnos, ¿qué tantas actividades de lectura y escritura útiles y significativas se promueven en el aula?, ¿cuáles y qué tan variadas son esas lecturas?, ¿cuáles son las tareas significativas o las tareas sin sentido que ponemos a los jóvenes de secundaria?, ¿será que los textos y libros significativos para mí, como maestro, son significativos para los jóvenes estudiantes?

Ganar a los y las jóvenes para la lectura y escritura, exige un *aprendizaje cooperativo, en equipo*. En la medida que los niños, jóvenes y adultos interactúan con otros, logran una mayor comprensión, pues comparten y negocian significados, es decir, construyen conocimiento. La escuela tiene que propiciar permanentemente el encuentro y la conversación entre pares, en los que unos aprenden de los otros, y, en muchas ocasiones, desde su propia lógica logran dar a su compañero mejores explicaciones que el propio maestro. La tradición escolar que enfatiza el individualismo y da por sentado que el estudiante trabaja para sí mismo, además del temor que se tiene a que entre ellos se copien o que unos se recuesten sobre los otros, debe desaparecer y abrir paso al trabajo cooperativo. Para el caso de la lectura se logra que unos compartan y apoyen los procesos de comprensión de los otros; para la escritura, la diver-

sidad de ideas provenientes de cada estudiante posibilita construir colectivamente textos de gran riqueza, además de desarrollar, en ambos casos, la capacidad de aprender a escuchar, a reconocerse mutuamente, negociar significados y llegar a acuerdos.

Papel del maestro

El maestro tiene la responsabilidad de lograr que *el lenguaje sea una herramienta para pensar de manera crítica y construir conocimiento*. Para ello se requiere superar la visión de que educar es dar información y por eso dicta y se copia en clase o se «investiga» transcribiendo textos de otros autores, muchas veces sin algún punto de vista crítico.

La responsabilidad del maestro de educación básica secundaria es garantizar un trabajo en el cual las competencias de escuchar, hablar, leer y escribir se desarrollen de manera permanente, interrelacionada y cooperativa, a la vez que se construye conocimiento en matemáticas, sociales o química. Ello requiere gran cantidad de actividades en las cuales la lectura y la escritura estén presentes: los cuentos, las novelas, la poesía, los textos documentales, las obras de teatro, los periódicos, las revistas, las cartas, los videos, las películas. Y en estas actividades el maestro debe ser una persona activa y presente, que aprende con los estudiantes; en el aula no sólo leen y escriben los jóvenes, también el maestro.

Es esencial que el maestro logre transmitir la pasión del conocimiento. «Lo único que vale es lo que se lee por necesidad espiritual», dice Ernesto Sábato (1985), no por cumplir un pro-

grama o responder a un maestro. *Al hombre, y sobre todo al joven, le apasiona todo aquello que está vinculado a las pasiones y vicisitudes de la raza humana (...)* ¡Cuánta geografía o etnología puede aprender un adolescente que lee *La vuelta al mundo en 80 días!* Y, por supuesto, no ya únicamente la geografía sino la totalidad de la cultura como aventura del hombre, como fascinante aventura de su pensamiento, su imaginación y su voluntad: desde la invención de la rueda y del plano inclinado hasta la filosofía, desde el invento del fuego hasta la creación del lenguaje, desde las danzas primitivas hasta la música de nuestro tiempo. Nada de enciclopedismo muerto, nada de catálogos de nombres y fechas de batallas y nombres de montañas, sino la viviente y conmovedora hazaña del hombre en su lucha contra las potencias de la naturaleza y las frustraciones físicas y espirituales. No información sino formación □

Referencias

- García Márquez, Gabriel (1995), *Un manual para ser niño*, Ministerio de Educación Nacional, Colombia.
- Rodríguez, Simón (1794), "Reflexiones sobre los defectos que vician la escuela de primeras letras", en *Inventamos o erramos*. Monte Avila Editores, Caracas.
- Sábato, Ernesto (1985), *Entre la letra y la sangre*. Conversaciones con Carlos Catania, Editorial Seix Barral.
- Smith, Frank (1994), *De cómo la educación apostó al caballo equivocado*, Aique Grupo Editor S.A., Méndez de Andes, Argentina.

Reflexiones sobre el proceso de la lectura y la escritura

La clase como taller permanente

Rudy Doria Correa

Docente Unicórdoba

Especialización en Metodología de la enseñanza del español y la literatura

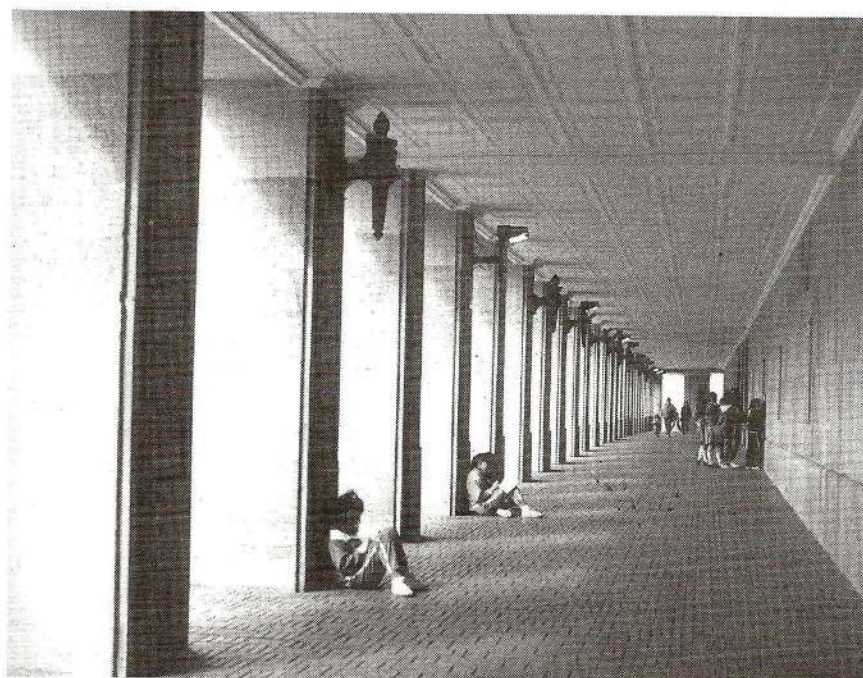
«Grande es nuestra culpa si la miseria de nuestros pobres se debe, no a las leyes naturales, sino a nuestras instituciones».

(Darwin)

En los países ricos y en los menos favorecidos, el escolar se halla «naturalmente» listo para aprender y desarrollarse plenamente. Sólo se opone a ello la institución social, educativa, con todas sus rémoras, sus trabas y sus límites.

En Colombia, la educación no ha escapado a este flagelo. Creo que la causa esencial de ello está en que no se hayan construido propuestas sólidas y bien intencionadas en el campo educativo, que permitan avanzar, de una vez por todas, en el desarrollo cultural y tecnológico que hoy mueve al mundo.

Sin embargo, ahora que estamos prestos a ingresar a un nuevo siglo, son muchas las expectativas en relación con la nueva educación: se pronostica una educación para la humanización y el desarrollo. Sobre esa base ha sido concebida, en nuestro país, la nueva Ley General de Educación (Ley 115 de 1993), la cual exhor-



Fotografía Alberto Motta M.

ta al Estado y al magisterio a dejar constancia del desmejoramiento casi universal de las prácticas tradicionales de educación de los niños y jóvenes y encauzarla hacia nuevos rumbos en la orientación y formación integral del hombre colombiano.

En razón a lo anterior y teniendo en cuenta el asunto de la lectura y la escritura, creo merece detenernos un poco a pensar en el qué hacer y cómo contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación, tan discutida y criticada hoy.

El proceso de la lectura y la escritura se ha constituido en un

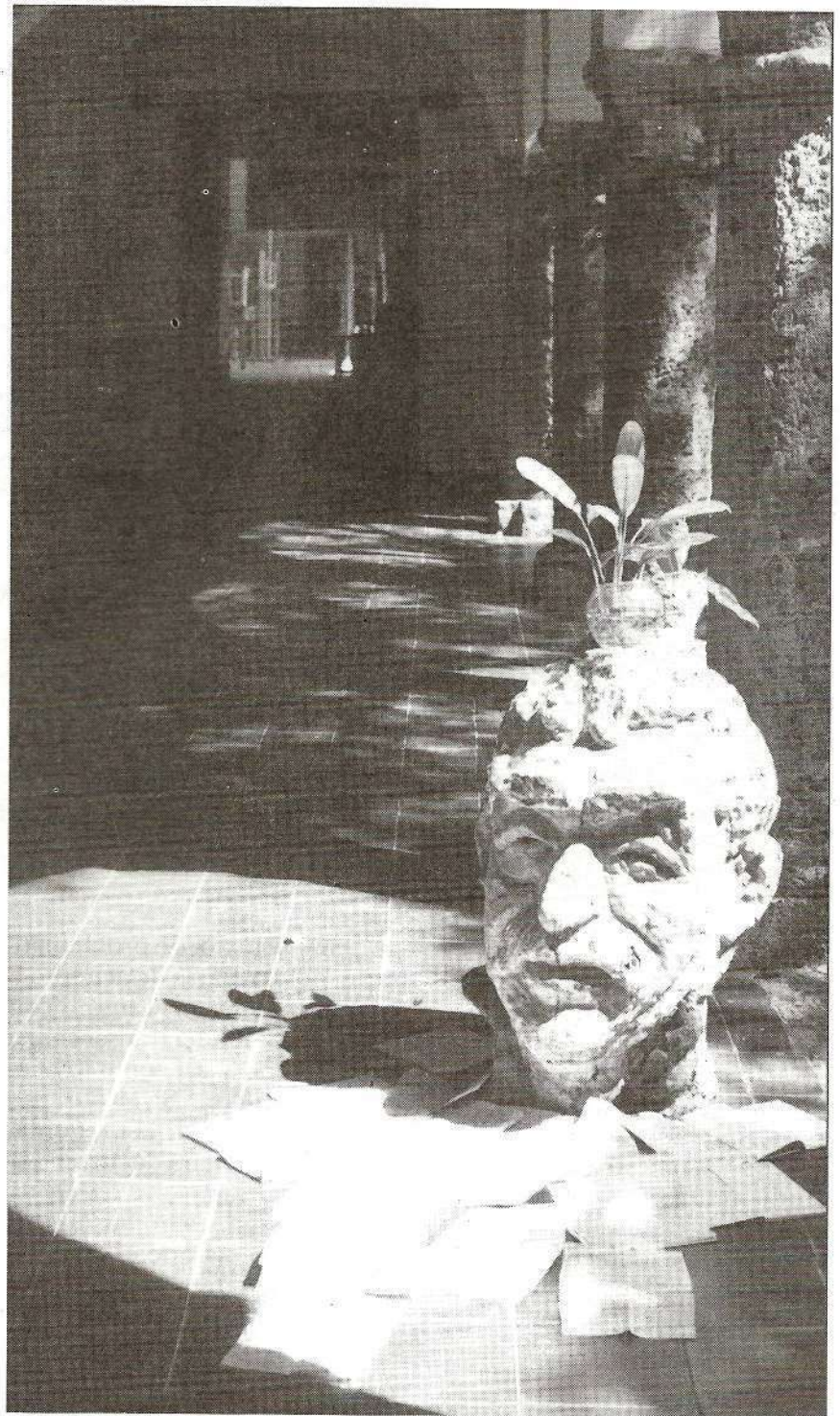
problema coyuntural en la actualidad, relacionado con la calidad educativa del hombre colombiano. Existe un buen número de investigaciones sobre problemas de lectura y escritura, y es afortunado que haya preocupación sobre este tópico, pues detrás de la arena de la lectura están los materiales, las actitudes y los elementos generales que tipifican el desarrollo de un país. Nadie que sea un buen lector será un pordiosero, su vida acaecerá en otras esferas. Pero el panorama en Colombia es bastante deprimente en relación con el proceso lector y escritural

de niños, jóvenes y aun profesionales en todas las áreas. Las estadísticas avalan esta incertidumbre si se tiene en cuenta que mientras el promedio de lectura, en países desarrollados sobrepasa los 15 libros por persona al año, en nuestro país sólo alcanza 0.5, o sea, medio libro al año por persona. Ahora, si hablamos de la escritura tendríamos que considerar que es aún peor, sobre todo, si se tiene en cuenta que la lectura es base fundamental para el desarrollo de la escritura.

Cabe entonces una pregunta: ¿el sistema educativo está preparando a los niños y jóvenes para el desarrollo de la lectura y la escritura? La respuesta es no. Tal vez parezca atrevida esta negación, pero pensemos un poco en la dinámica de la lectura que se viene practicando en escuelas y colegios en nuestro medio: se trata de procedimientos autoritarios que propenden por la eficacia y no por la conciencia, como lo podrá caracterizar Barthes;¹ leer y escribir en aras de la eficacia, esto es, leer para presentar exámenes, para responder al profesor lo que él quiere que responda, y escribir por eficacia, mimetizando la voz del profesor o del manual.

La lectura que se practica en función de la eficacia, es una lectura mecánica, lineal, no contextual, no intertextual. Por eso el alumno no trasciende los signos del texto, es decir, sólo llega hasta donde el signo significa en su literalidad. Por el contrario, el signo, interpretando a Eco,² es aquél que hace conocer siempre algo más, y diferente, en circunstancias y contextos diferentes. El signo no es sólo lo que está en lugar de la otra cosa, por el contrario, es, eminentemente, lo que está en lugar de sus posibles interpretaciones.

Pero la educación se ha convertido en un sistema de prohibi-



ción del pensamiento, transmisión del conocimiento como un deber, el conocimiento como algo dado, petrificado, y dentro de este sistema la lectura y la escritura no cumplen otra función que la de adiestrar para repetir.

1. Barthes, Roland. Citado por Jurado Valencia, Fabio en *Los procesos de la lectura*, Editorial Magisterio, Santafé de Bogotá, 1995, p. 45.

2. Eco, Humberto. *Ibid.*, p. 46.



Es importante que el maestro de español asuma una actitud de cambio y de compromiso con la cultura y con la vida, porque es él quizás, el primer responsable del fracaso o del éxito de los alumnos en cuanto al manejo comunicativo a partir de la lectura y la escritura.

Un grave error actual en el proceso de lectura en la escuela, se da en relación con el manejo de la pregunta. Esta siempre se origina en el maestro o, a lo sumo, en el texto guía, y se aplica como una comprobación de lo que el maestro cree que el estudiante debe comprender y responder. Generalmente son preguntas que merecen respuestas mecánicas: ¿cuál es el tema?, ¿cuáles las ideas principales y secundarias?, ¿quiénes los personajes?

En este sistema de comprobación no quedan espacios para pensar, para discutir, para discernir y menos para tomar posición frente al texto. Al alumno debe permitírsele que elabore sus propias preguntas; para sí y para los demás. Que sea capaz de pre-

guntarle al texto, de problematizarlo, de mostrarse de acuerdo o en desacuerdo con el autor y con el texto, como una transacción a larga distancia, así como lo concibe Goodman.³ Si el alumno aprende a elaborar la pregunta, lógicamente dejará de depender del maestro.

Que el alumno no busque en el texto el tema que el maestro cree que éste trata, sino que descubra las implicaciones, las ideologías, los puntos de vista que el texto sugiere. Esa es una de las alternativas de la buena lectura.

La lectura, antes que una sumisión, debe constituirse en una práctica de la libertad. Que se lea para sentirse libre y para expresar sin cohibiciones el pensamiento propio.

Se hace necesario construir una lectura que posibilite el acceso a la competencia del pensamiento tanto en el ámbito local como universal. Esa es otra alternativa para el desarrollo del conocimiento y para combatir el subdesarrollo de nuestros pueblos. En este sentido, la lectura debe conducir al «Yo pienso», «Yo creo», «Yo sospecho» y no al «Yo defino».

Hablamos de una lectura consciente frente a la lectura de la eficacia. La lectura consciente es la que permite al niño manejar la autoestima, la automotivación, el autoconcepto, la

3. Goodman, Kenneth S. *El proceso de lectura. Consideraciones a través de la lengua y el desarrollo*. México, Siglo XXI Editores, 1982, p. 12.

autorreflexión y la autoimagen. La lectura así concebida es, entonces, un proceso cognitivo complejo y consciente. Es decir, en la lectura hay que privilegiar la comprensión como proceso y no como producto, como una simple mercancía.

Holliday⁴ afirmó que las funciones del lenguaje deben verse más allá de las de un simple vehículo de comunicación, codificación o transmisión de contenidos.

Si al lector no se le permite divergir con la simple estructura del texto, la lectura sería un arte mecanizado en una función químico-electro-física de la percepción visual.

Leer no es un problema de jerarquía de códigos, supone una complejidad de distintas formas de comunicación que privilegien al lector, no tanto al texto en sí. La lecturalidad es un proceso en situación que moviliza los conceptos relacionándolos con la experiencia compartida previa y actual; porque el lector posee un preconocimiento, unos presaberes que entran en diálogo con el conocimiento y los significados del texto. Es allí donde se da la transacción que anotamos anteriormente.

La lectura así concebida implica entonces tres procesos: toma de información, formulación de juicios y toma de decisiones. Aquí se conjugan las tres categorías que conocemos a través del enfoque semántico-comunicativo del área de español propuesto por el MEN: realidad-lengua-pensamiento. La realidad está allí en el contexto social y debe ser pensada, racionalizada para emitir juicios de valor a través del lenguaje.

Creo entonces importante, que a los niños y jóvenes de hoy se les brinde la oportunidad de leer y escribir desde su propia

iniciativa, desde su propia perspectiva y sobre su propia realidad cotidiana. Pensar la realidad propia, conceptualizarla y escribirla, es la primera opción para la construcción de una historia propia en el marco de una historia universal. Es la primera opción para pasar de una cultura oral a una cultura escrita.

Todo proceso de lectura debe comenzar por la lectura de la realidad, del contexto, de la historia propia. Porque no sólo se lee lo que está escrito, se lee a diario todo lo que nos rodea, todo lo natural y lo artificial que el hombre ha creado.

Por lo anterior, es importante que el maestro de español asuma una actitud de cambio y de compromiso con la cultura y con la vida, porque es él quizás, el primer responsable del fracaso o del éxito de los alumnos en cuanto al manejo comunicativo a partir de la lectura y la escritura.

Es oportuno señalar aquí la importancia de orientar la clase de español como proceso, al interior del cual el alumno pueda descubrir la gramática de la lengua como elemento organizativo del discurso lingüístico. Lo anterior implica desaferrarse del magistralismo tradicional que no conduce a otro fin que al estudio de la lengua a partir de la normatividad, es decir, desde lo abstracto.

La clase como proceso o como proyecto supone por parte del maestro la adopción de una teoría lingüística, de una fundamentación pedagógica (enfoque) y de una propuesta metodológica. Cada maestro construirá su propia propuesta metodológica acorde a su experiencia, a las necesidades e intereses del educando y a las condiciones socioculturales de la institución y del medio.

También es oportuno recordar que no es posible enseñar a leer, escribir y hablar desde la magistralidad. Eso simplemente hay que hacerlo, en una práctica constante y armoniosa, en un taller permanente. La clase de español debe ser un taller permanente, con el fin último de construir al lector y al escritor. Insisto en este tópico porque los maestros de español, en su gran mayoría, se empecinan durante todo el año en «enseñar» lingüística abstracta y dejan de lado la lectura y la escritura; entonces el niño o el joven egresa de la institución educativa sin saber leer ni escribir, y menos teoría de la lengua, simplemente, porque no ha habido tiempo para ello.

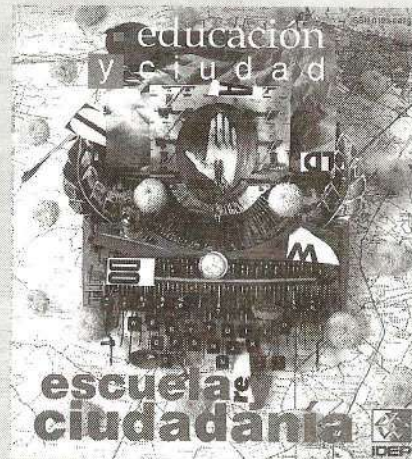
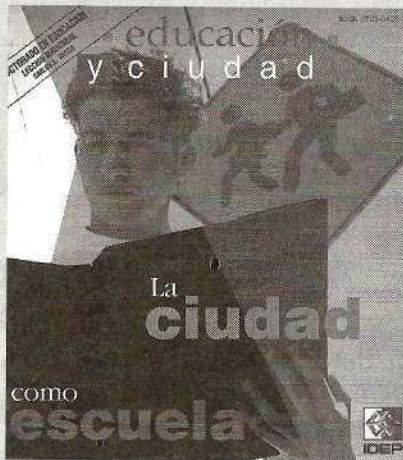
Como contribución al mejoramiento de la calidad educativa, desde el área de español, creo que toda escuela o colegio deben empeñarse, a corto y a largo plazo, en dos proyectos esenciales: «La construcción del hábito lector y la construcción del texto escrito». Proyectos en los cuales deben estar inmersos alumnos de todos los niveles, profesores de todas las áreas y la familia.

Desde luego, la construcción de una tradición lecto-escritural y el mejoramiento de la calidad educativa en el país, no es un proceso fácil y menos a corto plazo. Pero hay que pensar en serio y comenzar desde ya para que las generaciones futuras no reciban la misma herencia cultural que a las generaciones actuales les ha tocado vivir □

4. Holliday, M. A. K. Citado por Delgado, Angel. En: *Metodología de la lectura*, Unipamplona, 1994, p. 17.

■ educación ■ y ciudad

Una revista para pensar el espacio
y el tiempo escolar



- La escuela como ciudad, la ciudad como escuela
- Ciudad, educación y escuela en la historia
- La ciudad y el desarrollo moral y cívico
- Ciudad y escuela: historia de barrios
- Siete diálogos imaginarios para una pedagogía urbana

- La escuela: primer espacio de actuación pública del niño
- Formación, maestro y nación
- Educación y democracia: más allá de la escuela y el maestro
- Los posibles perfiles del maestro
- Educación y televisión: de la naranja achatada al ciberespacio

DE VENTA

EN LAS PRINCIPALES LIBRERIAS DEL PAIS

Distribuye

EDITORIAL MAGISTERIO

Av. 34 No. 20-58, Park Way, La Soledad

Tels.: 340 3712 - 288 4818 - 338 3605 - 338 3606 - 232 4105 Fax 288 6317

SUSCRIPCIONES E INFORMACION

Instituto para la Investigación y Desarrollo Pedagógico **IDEP**

Carrera 19A No. 1A-55

Teléfono 289 58 78 Fax 289 56 69 Bogotá - Colombia

Identidad cultural y lenguaje juvenil

Víctor Villa Mejía

Profesor Universidad de Antioquia

«[Alexis] No habla español, habla en argot o jerga. En la jerga de las comunas o argot cominero, que está formado en esencia de un viejo fondo del idioma local de Antioquia, más una que otra supervivencia del malevo antiguo del barrio Guayaquil, ya demolido, que hablaron sus cuchilleros, ya muertos; en fin, de una serie de vocablos y giros nuevos, feos, para designar ciertos conceptos viejos: matar, morir, el muerto, el revolver, la policía...».

Fernando Vallejo (1994)

Comprobar que existen relaciones entre la lengua y la cultura no es nada nuevo. Intentar demostrar que el lenguaje de ciertos grupos genitos deviene distintivo de un modo de ser cultural y de relacionarse con los demás grupos, comporta ya una cierta novedad. Esta especificidad puede ser considerada en los dos planos tradicionales del análisis lingüís-



tico, a saber, la lengua y el habla, los cuales denominaré idioma y discurso. A partir de Coseriu (1981:13), idioma debe ser entendido como el plano histórico del lenguaje, garante del significado o «contenido dado exclusivamente por la lengua, por las oposiciones idiomáticas funcionales»; por su parte, discurso se entenderá como el plano individual del lenguaje, garante del sentido o «contenido propio de los discursos, en

cuanto dado por la expresión lingüística y por determinaciones extralingüísticas». Estas dos nociones nos remiten a fenómenos diferentes, aunque interconectados: el grupo y la identidad.

El idioma, gracias a su papel de instrumento de comunicación, posibilita la cohesión del grupo y, con ella; su existencia; el discurso, a su vez, constituye la identidad grupal. En el idioma resalta la variedad impuesta por la variable genita; mientras que en el discurso sobresale la po-

tencia sintomática, impuesta por el complejo actitudinal de los miembros de tales agrupaciones.

En estas dos coordenadas importan, entonces: 1) la red de comunicación que permite al grupo constituirse como tal; 2) su función de almacenar y transmitir la experiencia grupal; y 3) su carácter de símbolo para indicar la pertenencia a cierto grupo, no sólo etéreo sino incluso étnico.

Al hablar de identidad cultural de los grupos se asumen las

implicaturas de la noción de cultura, postuladas por Zimmermann (1991:8): «Cultura es la manera de gestionar la vida cotidiana, es decir, el sistema específico de organizar y conceptualizar las prácticas cotidianas». Esta definición puede ser redondeada desde la propuesta de Canguilhem (cit. por Laguado, 1990), para quien una cultura deberá ser entendida como un código de ordenamiento de la experiencia humana, bajo una triple relación: lingüística, perceptiva y práctica. De esta forma el idioma, de un lado, ha de soportar lingüísticamente la gestión de la cotidianidad; y el discurso, del otro lado, ha de texturizar o volver prácticas discursivas la praxis cotidiana.

Con todo, es el discurso el plano del lenguaje más comprometido con la identidad. Un grupo se diferencia de otro gracias a características discursivas específicas, en este caso los pragmamas: formas específicas de realización de actos verbales que se caracterizan por re-
realizar fi-

nes determinados. Es el evento comunicativo el epicentro de la interacción, por cuanto en éste los interactuantes cifran por lo menos dos voluntades: la pretensión de ilocutividad y la pretensión de identidad. Con la primera, el participante produce entidades lingüístico-simbólicas y aborda con ellas el terreno pragmático; con la segunda, cada interlocutor asume también roles ilocutivos y establece así relaciones sociales, dotándose de esta manera de identidad y adjudicándole al otro identidades.

Todas las identidades culturales son configuraciones de contenido inherentes al sistema idiomático, en tanto producto de la respectiva formación cultural. Zimmermann (1991:16) propone tres marcas de identidad cultural en el plano idiomático: marcadores gramaticalizados, conceptos lexicalizados, y descripciones textuales de identidad.

El lenguaje juvenil

Un vistazo histórico y transcultural nos revela que la noción de juventud implica ya una visión cultural. En efecto, las edades que se consideran como parte del conjunto de lo juvenil no son las mismas en todas las épocas ni en todas las culturas. Incluso las ciencias sociales y humanas discrepan, o mejor, delimitan a su modo el

segmento etéreo que luego nombrarán 'juventud', 'adolescencia' o 'segunda generación', como sucede con la sociología, la psicología o la antropología, respectivamente.

También para la sociolingüística es dispendiosa la delimitación del sociolecto al que le va a asignar el rótulo de juvenil, debido a varias dificultades. Una: dentro de una misma sociedad hay diferencias respecto de este grupo genito, ya que en los estratos sociales más bajos parece que se es adulto más temprano que en los estratos sociales más altos. La siguiente cita ilustra lo anterior, a la vez que incorpora otros elementos comprometedores con la pretensión de afinar una definición de juventud: «Del barranco en el que estamos, lo digo con mi más profunda fe, no nos van a sacar sino ustedes los jóvenes, y muy especialmente la juventud de Medellín, porque toda la esperanza que requiere Colombia está en la juventud de Medellín (...) Hay que volver a las páginas de la historia para saber que la historia no está hecha de una suma de momentos felices: son desventuras encadenadas una con otra, y hay que saber que de esas desventuras se sale y la salida la encuentra la juventud. Esa es la esperanza que yo tengo, y teniendo en mí sangre antioqueña y teniendo una fe enorme en esa sangre antioqueña, yo sé que vamos a salir adelante» (Alvaro Mutis. Teatro Camilo Torres. Universidad de Antioquia. 1993).

Otra: el tránsito abrupto que del lenguaje infantil al adulto hace Halliday (1983), a propósito de la elaboración de las funciones del lenguaje adulto (ideacional, interpersonal y textual). Al desprenderlas de las funciones del lenguaje infantil (heurística, imaginativa, interactiva, instrumental, reguladora, personal, in-



formativa), sin pasar por el lenguaje juvenil, deja a la intemperie este segmento generacional. Queda la impresión de que el lenguaje juvenil configurara la **transición funcional**, a la que hacen alusión algunos sicólogos cuando puntualizan que «la adolescencia debe entenderse como un período de transición, con la condición de que éste se prolonga de acuerdo con las referencias que recibe el muchacho de los adultos y en donde la sociedad también tiene su participación en la medida en que pone los límites para el ingreso en el mundo de las responsabilidades» (Acosta, 1993:73). Pero esa transición no es el anti-lenguaje, postulado por Halliday, tal como se verá más adelante; ni es tampoco subcultura oposicional (como en campo-ciudad, pobre-rico, hombre-mujer) porque la adolescencia, como lo señala Laguado (1990:59) «es de por sí un momento difícil en la vida del sujeto en una sociedad que carece de ritos de pasaje para instaurar claramente un nuevo estatus del individuo, donde la cultura no sólo no deja sus marcas sino que más bien crea un espacio indeterminado entre el niño y el hombre».

Otra dificultad más: el berenjenal instaurado por las nociones de sociolecto juvenil, germanía, jerga, jerigonza y argot, todo a propósito de capturar la incidencia de tales hablas no sólo en lo social sino también en lo cultural. Es precisamente el campo lexico-semántico el que autoriza la pregunta ¿es la variedad juvenil una variedad diastrática, o una variedad diafásica o, quizás, un entrecruce de ambas?

Y se puede agregar otra dificultad para que la sociolingüística se instale en lo juvenil: el uso caótico de la prefijación 'contra', 'anti' y 'sub'. Por ejemplo la clasificación contracultura, anticultu-

ra y subcultura pareciera disputarse la caracterización de la cultura propia, alternativa o contestataria de la juventud. La **contracultura**, más que pretender destruir la cultura oficial, lo que intenta es corregir sus aspectos perniciosos —nótese la desafortunada traducción de la preposición inglesa *counter* (contrapeso) como si fuera *against* (oposición)—. La **anticultura**, traducción literal de 'versus', se contamina por el uso de la misma preposición en otros campos semánticos como 'antisocial', razón por la cual Halliday (1982:213-36) se ve obligado a precisar continuamente su noción de antilenguaje, en términos de que «no todos los anti-lenguajes son lenguajes de resistencia y protesta sociales» [sino] una segunda vida [lingüística]». La **subcultura**, por su parte, vuelve a otra preposición inglesa, *under de underground*, para denotar que opera a espaldas de la cultura oficial, para crear un subsuelo en el que germinen acciones de comunicación marginales o alternativas.

Este parece ser el sentido más práctico para algunos investigadores, pero tomado no como nominalización sino como adjetivación: **cultura subalterna** es la decisión de Laguado (1990), en tanto «subcultura dominada, i.e. con un estatus inferior al de la cultura hegemónica, y con un gran espectro de variación con respecto a ella». Con todo, el IV Seminario «Alternativas de Futuro» al abordar el tópico de las identidades juveniles prefirió



descartar las nociones de contracultura y subcultura por considerarlas peyorativas, y hablar en su lugar de manifestaciones, movimientos o expresiones culturales (ver *El Colombiano*, 25-09-94, p. 7B).

Se colige entonces que contracultura, anticultura, subcultura, cultura alternativa, marginal o subalterna son, pues, opciones metodológicas sensatas para cada propósito explicativo. Cada sociolingüista optará, al caracterizar el sociolecto juvenil, por teñirlo de 'contra', 'anti' o 'sub', según sus pretensiones demostrativas; o por refugiarse en los adjetivos, siempre temerarios, de sociolecto marginal, contestatario, alternativo, de resistencia, y otros que se quiera inventar en el camino. La perspectiva lingüística más aconsejable es la de «sub-estándar», y así se usará más adelante.

Lo cierto es que la variedad juvenil funciona como modelo que señala la relación del mundo o mundos de las culturas juveniles con el mundo de los adultos por un lado, y con el mundo de los niños por el otro. De manera que *una de sus funciones resida en la diferenciación entre estos dos grupos, a la vez que se autodefine*. Para los intereses de este texto, y como antídoto a los obstáculos de delimitación etárea, es atinada la exhortación de Zimmermann (1993:129): «Si hablamos de cultura juvenil tenemos que poner atención para no identificar cultura juvenil con el conjunto de los seres humanos de esa edad. Lo que entendemos por cultura juvenil es más bien una forma de vida de ciertos jóvenes que se ha creado y se crea cada vez de nuevo, en oposición a la cultura establecida por los adultos». A partir de esta especificidad no sorprende que, a modo de generalización, para los adultos la variedad juvenil sea motivo de estigma (variedad estigmatizada), mientras que para los niños sea objeto de prestigio (variedad prestigiada).

La ilustración de la marcada estigmatización hacia las hablas juveniles y por consiguiente hacia sus hablantes, se puede deducir de los siguientes textos literarios a propósito del camaján, vocero de un sociolecto juvenil localizado en Medellín en la década del sesenta.

Aire de tango, de Manuel Mejía Vallejo, edición de 1979:

Vea una particularidad, [Espinoza] llevaba el revolver bajo la camisa, por delante podía verse la cacha si alzaba la ruana negra de paño. Cuando disparaba a matar, antesitos se sobaba la cumbamba, fijo que había muñeco en el suelo, *como ahora dicen los camajanes de la droga y el atraco*.

«El Recuento», de Germán Cuervo, en su compilación *Los*



Otro universal lingüístico del sociolecto juvenil es la transferencia semántica. La transferencia semántica, el cambio de código (préstamos) y el cambio de registro —o estilo—, constituyen los medios de que se sirve el sociolecto juvenil para dotarse de expresividad, diferenciación y emblematización

indios que mató John Wayne, edición de 1985:

El que iba adelante era Willy, mascaba chicle, tenía una mota rocanrolera a lo Presley y llevaba una camiseta blanca a lo James Dean. Cuando pasaron al frente de nosotros, Willy se volvió y *les dijo a los demás algo en jergonza, en esa jerga de los barrios bajos, que naturalmente ninguno de nosotros entendió...*

—¿Es que nunca han visto una gallada de camajanes?

Pues yo no sé si los demás, yo era la primera vez que la veía y tuvo que ser esa noche de luna llena que me había cuadrado con Helena.

Los días azules, de Fernando Vallejo, edición de 1987:

A la derecha abajo, en el fondo, por donde pasa esa quebrada sucia y ruidosa, es el barrio de La Toma, de camajanes. «¿Qué son, Ovidio, camajanes?». «Atracadores, cuchilleros, marihuanos».

‘Camajanes de la droga y del atraco’; ‘esa jerga de los barrios bajos’; y, ‘atracadores, cuchilleros, marihuanos’ son marcas discursivas creadas a partir del adulto y de su ubicación en el entramado social, desde donde siempre serán mirados los fenómenos de la cultura.

Lo que importa en la cultura juvenil es esa otra forma de vida lingüística, dado que «hablar es una forma de vida», como nos lo ha dicho Wittgenstein. En esta plataforma vital hay universales lingüísticos en los que coinciden lexicólogos, semanticistas y sociolingüistas.

Uno de esos universales tiene que ver con la relación entre el sociolecto y la lengua estándar o común. Pensado el sociolecto juvenil como un código *sub-estándar*, presupone la lengua estándar: se basa en ella, la transforma de manera creativa, «juega» con ella, para decirlo con la metáfora de Wittgenstein.

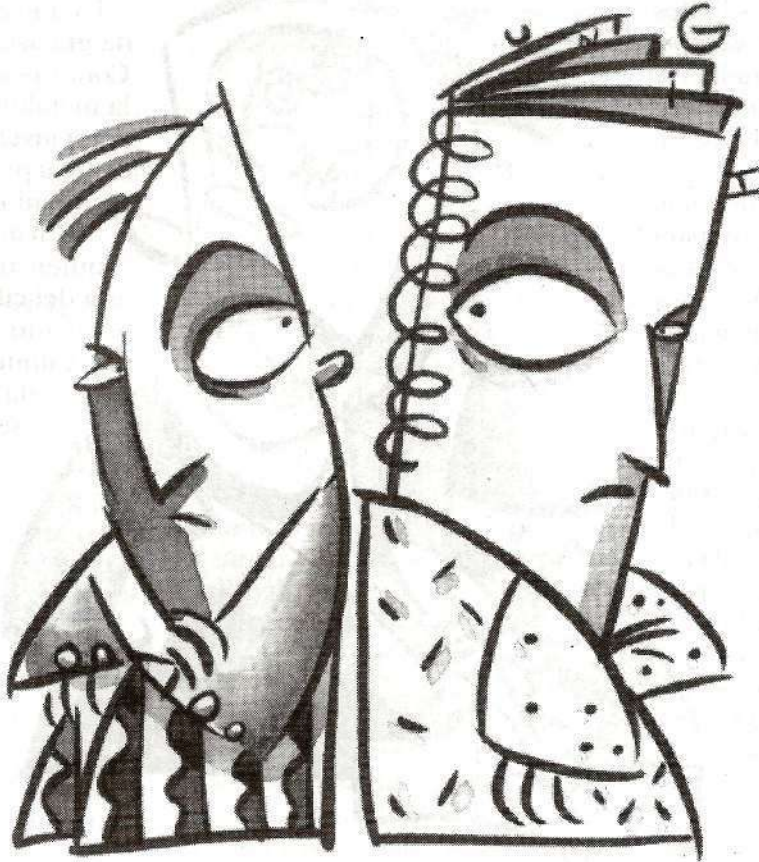
Ejemplo de ello es el verlán y el vesre. Del verlán dice Zimmermann (1993) lo siguiente: «Con frecuencia se identifica la variedad juvenil con esta denominación, así que la palabra *verlan* en francés se emplea a veces como sinónimo de variedad juvenil. Este procedimiento se conoce ya desde el siglo pasado y era un recurso verbal de los delincuentes. Se trata de una técnica de permutación de sílabas dentro de una palabra; la misma palabra *verlán* es un ejemplo de ello, quiere decir ‘a l’anvers (a la inversa)’; esta técnica ha sido adoptada por los jóvenes y en los últimos años se

ha convertido en un símbolo juvenil por excelencia (...) No es una variedad que va en contra de las reglas normales del idioma y no exige el aprendizaje de formas nuevas o de otras como en el caso de la variedad dialectal. La variedad juvenil no altera —salvo muy pocas excepciones— ni la sintaxis ni la morfología ni la fonética, sino que agrega algunas palabras, locuciones y procedimientos fáciles como la abreviatura y —en el caso del francés— el mecanismo del *verlán*.

El vesre, como recurso universal de permutación de sílabas, pertenece al lunfardo. Jaramillo

Panesso (1994a) dice que lunfardo viene de lombardo: «Italianos provenientes de esa región [Lombardía] que por sus actividades contra la propiedad privada, llevaron a asimilar lombardo con ladrón. Así el lunfardo significó, en sus comienzos, el lenguaje que hablaban los amigos de lo ajeno. Posteriormente el lunfardo se asimiló al lenguaje popular y coloquial de la ciudad de Buenos Aires, léxico que se usa en forma generalizada como un argot. Hermosas palabras ha creado el idioma popular, es decir, el lunfardo. Además de inventar palabras, en otras ocasiones convierte las usuales al vesre, es decir, al revés. También toma prestadas del genovés, del inglés, del francés, del guaraní».

Otro universal lingüístico del sociolecto juvenil es la transferencia semántica. La transferencia se-



mántica, el cambio de código (préstamos) y el cambio de registro —o estilo—, constituyen para Rodríguez (1986) los medios de que se sirve el sociolecto juvenil para dotarse de expresividad, diferenciación y emblematización. Estos medios son los mismos marcadores de identidad, señalados más atrás por Zimmermann (1993).

La transferencia semántica

La transposición de significados se puede ilustrar en el texto literario *La virgen de los sicarios* de Fernando Vallejo, edición de 1994, con el léxico parcero o parlache (o sicaresca, como llama Héctor Abad Faciolince a la literatura surgida en Medellín a propósito

de la irrupción del sicariaje). Vallejo cree que el comunero —como llama él al habla parcera— deriva del antioqueño (dialecto), del malevo (sociolecto —nombrado camaján por Villa, 1991—). La transferencia semántica se manifiesta unas veces como relexicación y otras como recontextualización. Ejemplos de relexicación son, en la cosmovisión del literato, los siguientes:

- Un gamincito sucio y grosero insultaba llorando a un policía: «Gonorrea —le decía—. ¡Por qué me pegaste, gonorrea» (...) Yo no sé por qué le pegaría el policía y si le pegó, pero la palabra en boca de ese niño era

la más cargada de rencor y de odio que he oído en mi vida (...) Gonorrea es el insulto máximo en las barriadas de las comunas.

- «Yo te lo mato —me dijo Alexis con esa complacencia suya atenta a mis más mínimos caprichos—. Dejáme que la próxima vez saco el fierro». El fierro es el revólver. Yo al principio creía que era un cuchillo, pero no, es un revólver. Ah, y transcribí mal las amadas palabras de mi niño. No dijo «Yo te lo mato», dijo: «Yo te lo quiebro». Ellos no conjugan el verbo matar: practican sus sinónimos.

- Aquí nadie es inocente, cerdos. Lo matamos por chichipato, por bazofia, por basura, por existir. Porque contaminaba el aire y el agua del río. Ah, «chichipato» quiere decir en las comunas delincuyente de poca monta, raticas, eso.

Ejemplos de recontextualización, como fenómeno de transferencia semántica, son estos dos textos, tomados de *No me maté por un Renault*, de Jaime Jaramillo Pannesso, publicación de 1986 pero compilado en 1994b, y de *La virgen de los sicarios*:

• Vos sos un hombre *teso*, matón y guapo que robás carros para venderlos al *man* que los desbarata, ese *deshuesador* que luego los vende por piezas. Vos que manejas la *metra*, la *gaga* punto cuarenta y cinco que dispara quince balas por segundo, esa metra que te la alquilan por un día, por una semana, según el *trabajito*. También tenés una pistola Walter de nueve milímetros que no se encasaca, con un proveedor pequeño y balas blindadas. Vos que montás en ese *ruido* de alto cilindraje, en esa *máquina de dos cuernos*, con tu *llavecita*, con el *parcero* que le ayuda en el oficio de robar autos y los dos gozan después, se ríen a carcajada suelta cuando recuerdan a esa mujer, muerta de miedo y llorando, o al *hombrecito* ese que se tragó la lengua, que tuvieron que arrancarlo con *cabrilla* y todo, porque quedó fundido al timón apenas le pusieron el *boquífrío* en la cabeza. Y más risas, *hermano*, y más basuco para esa mesa que está llena de *machería*. «¿Y qué te pareció aquél que se las quiso tirar de vivo y tuvimos que darle *chumbimba*? Ahí quedó como si nada». Eso dijo tu *compinche* cuando la *traba* ya estaba *nariz adentro*.

• Si la Muerte me quiere, si está *enamorada* de mí, que baje aquí. «Enamorada» dije y efectivamente, en el sentido de las comunas. Como cuando un muchacho de allí dice: «Ese tombo está enamorado de mí». Un «tombo» es un policía, ¿pero «enamorado»? ¿Es que es marica? No, es que lo quie-



re matar. En eso consiste su enamoramiento: en lo contrario.

Ese arrasamiento de significado del segundo ejemplo, llamado antifrasis (otra vez el prefijo **anti**), consiste en la inversión del significado natural de las palabras (como en 'catedral', 'finca' y 'hotel mama', para cárcel). Al respecto dice Rodríguez (1986:75): «Dicha transferencia de significado supone una ruptura con el universo lingüístico de la sociedad constituida, como efecto de una nueva sensibilidad que impele a construir un nuevo lenguaje para definir y comunicar sus nuevos valores. Las palabras —o los objetos— elegidas son ordinarias [cotidianas] de acuerdo con el plan general de una 'desublimación' de la cultura, que para los

jóvenes más radicalizados es un aspecto vital de la liberación».

La transferencia semántica se da gracias a la metaforización. Como se sabe, la recurrencia a la metáfora no es exclusiva del argot juvenil. Pero sí es evidente su profusión, por su efectividad en dificultar la decodificación del mensaje a quien no posea la información del cifrado-descifrado. En el cuento «La noche que Polo Valbuena buscó la almohada» de Jaime Espinel en su libro *Manrique's micros y otros cuentos neoyorquinos*, edición de 1986:

«Cucharitas así de grandes pa'la nieve, *matachicharras* de dieciocho kilates como éste que compré en San Francisco, pipas de agua, cinturones, ¡qué asamblea, hermano! ¡Qué delicioso y qué ají! Todos los federicos se ponen

mosca. Entonces toca

descargarse en una autopista a medianoche, pues pueden ser de la vial las luces y hay que echar mano de la *artillería*. El índice se aquieta sobre el gatillo, no sea que el tiro vaya a desatar una balacera de la madona. A veces toca descargarse de todo, hasta de los *truenos* y uno queda *desnudo* como aquella noche en Nuevo México».

'Nieve', 'matachicharras', 'mosca', 'artillería', 'trueno' y 'desnudo' son metáforas de coca, variedad de pipa, alerta, armas detonantes y desarmado. En los anteriores ejemplos, la metaforización cambia el significante pero mantiene su vínculo en el significado, a través de nexos paradigmáticos alusivos a ambos referentes. Entonces, la metáfora establece la similitud desde di-

menciones denotivas y connotativas y por eso, como dicen Lakoff y Johnson (1986:183) no sólo implica otros conceptos, sino aspectos muy específicos de esos conceptos, razón por la cual las metáforas no funcionan para todas las culturas, i.e. tienen su propia historicidad.

El cambio de código

El sociolecto juvenil recurre a lexemas de otros sociolectos (carcelarios, de delincuencia) y de otros idiomas. El mismo texto de Espinel es ilustrativo, en los siguientes frasemas: «Aquí hay de todo: que usted sabe del bisnes» —negocio—; «Apartaco 1404 con ventanas mirando al downtown» —centro—; «Al reseñarse en su logia la pesada, la colombian heavy» —la pesada colombiana—; «Frota y friega el apartaco hasta dejarlo tan limpio como Medellín o la tacita de plata: no huellas, no nothing» —sin nada—.

Se utilizan lexemas y frasemas, en este caso del inglés, conservando sus caracteres de pronunciación o escritura o cambiándolos, para marcar una vez más la distancia o irreverencia hacia las normas idiomáticas establecidas. Así, en *Bacano, llave*, de Luis Alberto Piedra, edición de 1981, aparecen *brother* («Seguro, *brother*, yo soy caminante de rolling»). («Qué...¿de rolling? Sí Juancho..., ya voy pa' los veinte días en Lica»), *paipers* («Pero desde que tenga *paipers* [papeles de identidad] no le pasa nada y si tiene carreta mucho mejor»).

Este es otro de los campos en que la cultura adulta estigmatiza (como repudio, unas veces, y como caricatura, otras) al sociolecto juvenil. Una canción tropical reciente, llamada «La negra Margot», utiliza frasemas como «hasta tumorrou», «oigan este

man», «cantemos japiverdi», «okey guachimán», «sacale el close en el rompoi», «prende del pobuer», «Uy qué ropa tan ful», y otras para lograr el efecto caricaturesco de un fenómeno que, si bien no pertenece del todo a la cultura juvenil sí es inherente a un sociolecto étnico llamado el «canelo power». El cambio de código es para Suárez (1993), y para ese caso, un indicador de procesos de endo y transculturación, materializados con el fenómeno de la alternancia de códigos:

• Cójala *isi* [easy] hermano que lo suyo viene, lo que yo le recomiendo *broder* [brother] aprenda a rapiar y verá que too tará *ol rai* [all right] y también tené que ta pilas too el *tain* [time] porque allá no hay *frem* [friends], vos sabé que la *moni* [money] daña corazones.

• Yo me voy a encaletá pero me voy a hecelo bien, me voy aparatiao, *yu anderstám* [you understand], llego a Tampa, que es una buena plaza y más rápido que ligero hago un *fon col* [phone call] y hablo con el Johnny. *Ai tel jim juat ai gat* [I tell him what I got], imposible que este *mam* [man] no me ayude porque con él nos criamos en el Lleras y él sabe cómo es conmigo.

El cambio de registro

El cambio de registro (o estilo) es considerado por Zimmermann (1991:14-15) como el más importante en la configuración de la identidad cultural. Al respecto dice: «Lo que llamamos identidad es algo que se construye en cada evento comunicativo (...) La adjudicación de identidad no es un hecho unilateral, sino complementario y dinámico: al adjudicarle un interlocutor A a un interlocutor B un rol determinado, se va adjudicando a sí mis-

mo un rol complementario. La pretensión de identidad que ambos interactuantes hacen valer, produce un complejo de actos verbales y paraverbales que se pueden subsumir bajo la categoría global de constitución de identidad».

El cambio de registro produce una textura sui-géneris, encabalgada en el manejo de los turnos conversacionales; las palabras comodín, o emblemáticas; los marcadores interaccionales; y las interrelaciones entre la palabra, el ritmo, el tono, la gestualidad y las distancias entre los locutores.

Ejemplos de palabras comodín son 'bacano', 'sisas', 'parce' 'qué embale', 'qué descache' y tantas otras. Esta es una marca grupal y no dialectal, como sí sucede con 'chévere' en Cali, 'la berraquera' en Antioquia y 'vaina' en la Costa norte.

Dentro de los marcadores interaccionales se pueden citar las interjecciones y los seudointerrogantes. En los siguientes frasemas (tomados de *Bacano, llave*) se observa nítida la función de la interjección en la situación comunicativa:

• «¡*Huy* hermano, no lo había visto!»

• «¡*En...ton...ces...*, no quedó nada para el coco achantado!».

• «¡*Mmjk*, qué va, llavecita!»

Por su parte, las seudointerrogaciones no instauran actos de habla de solicitud de información; es decir, no demandan del interpelado ninguna respuesta, sino que funcionan fundamentalmente como garantes de la intersubjetividad. En el mismo texto de Piedra se constata el recurso seudointerrogativo, característico de este nuevo registro o estilo:

• «*Entonces qué*, pelaítos...»

• «*Sabe qué*, *mano*; tráigase un diez y nos lo fumamos...»

• «*Entonces qué*, viejo Parrita...»

- «Y qué, viejo loco, ¿que estuviste encerrao?...»

Epílogo

El sociolecto juvenil puede ser homologado a la noción de basilecto, en la acepción que le he dado en otro texto (Villa, 1991). El basilecto hace parte del continuo basilecto-mesolecto-acrolecto, aplicable a la lengua materna. La clave para determinar tales segmentos en el continuo son los grados crecientes de dificultad de decodificación en relación con el estándar o lengua común y, por consiguiente, la necesidad de la traducción dentro de la misma lengua materna. Llama la atención la «voluntad de traducir» el sociolecto por parte de Fernando Vallejo en *La virgen de los sicarios*, pero en especial en el si-

guiente texto, particularidad que lo acerca mucho al llamado proyecto etno-literario:

«El pelao debió de entregarle las llaves a la pinta ésa», comentó Alexis, mi niño, cuando le comenté el suceso (...) Con «el pelao» mi niño significaba el muchacho; con «la pinta ésa», el atracador; y con «debió de», significaba «debió» a secas: tenía que entregarle las llaves. Más de cien años hace que mi viejo amigo don Rufino José Cuervo, el gramático, a quien frecuenté en mi juventud, hizo ver que una cosa es «debe» solo y otra «debe de?». Lo uno es obligación, lo otro duda.

Pero la traducción no es una necesidad sólo de la etnoliteratura y del medio masivo de comunicación escrito. También lo es de la nueva pedagogía. Así lo he insinuado en el texto citado, y si-

gué siendo válido para el sociolecto juvenil: la pedagogía moderna rescatará y preservará los códigos de recepción y desciframiento de los mensajes en el lenguaje del idiolecto, del geolecto y del sociolecto, pero sin aislar las diferentes «extensiones del conmutador», virtualmente eliminadas por la central emisora. También la pedagogía reivindicará la poliglosia en lengua materna; de un lado, con el fin de combatir la postración ante los textos escolares que pretenden desconocer las diferencias regionales y los alto y bajo relieves de la cultura, y del otro lado para animar al docente a introducir en el aula no sólo las hablas de la comunidad a la cual sirve sino también las hablas de otras comunidades lingüísticas atinentes a ese intrincado fenómeno llamado cultura juvenil □

Referencias Bibliográficas

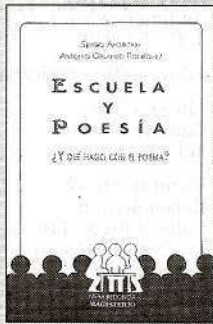
- Acosta, Humberto, (1993), «Nuestros adolescentes: el salto al vacío de una generación», *Cuadernos Académicos Quirama*, Medellín, No. 14, pp. 72-77.
- Coseriu, Eugenio, (1981), «La socio- y la etnolingüística», *Anuario de Letras*, México, No. 19, pp. 5-29.
- Halliday, M. A. K. (1983), *El lenguaje como semiótica social*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Hymes, Dell (1984), «Hacia etnografías de la comunicación», en Garvin, P. y Lastra Y., (Comps.) *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística*, México, UNAM, pp. 48-89.
- Jaramilo Panesso, Jaime (1994a), «Tangomanía y lunfardía», *Revista La Tertulia de Juve*, Medellín, No. 1, pp. 52-53.
- _____ (1994b), *Corazón de ciudad*, Medellín, Autores Antioqueños.
- Laguado, Arturo (1990), «Droga y cultura juvenil en Bogotá», *Revista Colombiana de Sociología*, Bogotá, Vol. 1 No. 2, pp. 41-61.
- Lakoff, George y Johnson, Mark (1986), *Metáforas de la vida cotidiana*, Madrid, Cátedra.
- Rodríguez, Félix (1986), «Lenguaje y contracultura juvenil: anatomía de una generación», *Revista de Estudios de Juventud*, Madrid, No. 23, pp. 69-88.
- Suárez, Félix (1993), «El polizón: un caso interesante de cambio y alternancia de código», *Colombia, país plurilingüe*, Cali, No. 2, pp. 33-35.
- Villa Mejía, Víctor (1991), «Poliglosia en lengua materna», en *Pre-ocupaciones*, Medellín, Autores Antioqueños, pp. 13-37.
- Zimmermann, Klaus (1991), «Lengua, habla e identidad cultural», *Estudios de lingüística aplicada*, México, No. 14, pp. 7-18.
- _____ (1993), «Cultura juvenil y variedad juvenil», *Estudios de lingüística aplicada*, México, No. 17, pp. 123-132.

Complete
hoy mismo
su colección

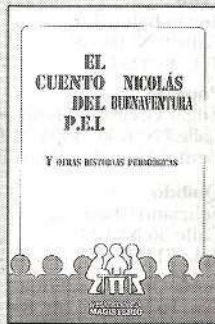
EDUCADORES MESA REDONDA MAGISTERIO



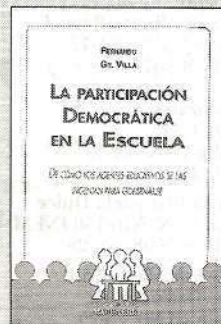
NOVEDADES



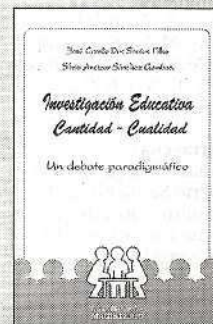
ESCUELA Y POESÍA
¿Y qué hago con el poema?
SERGIO ANDRICAÍN
ANTONIO O. RODRIGUEZ



EL CUENTO DEL P.E.I.
Y otras historias pedagógicas
NICOLÁS BUENAVENTURA A.



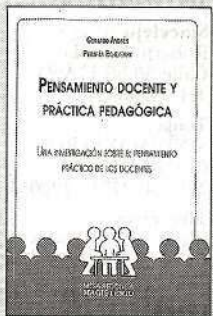
LA PARTICIPACIÓN DEMOCRÁTICA EN LA ESCUELA
De cómo los agentes educativos se las ingenian para gobernarse
FERNANDO GIL VILLA



INVESTIGACIÓN EDUCATIVA CANTIDAD-CUALIDAD
Un debate paradigmático
J. CAMILO DOS SANTOS F.
SILVIO A. SÁNCHEZ G.



LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS EXPERIMENTALES
El constructivismo del caos
RÓMULO GALLEGO B.
ROYMAN PÉREZ M.



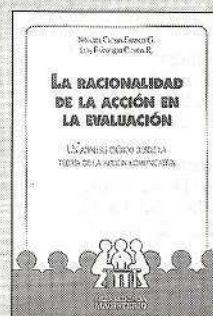
PENSAMIENTO DOCENTE Y PRÁCTICA PEDAGÓGICA
Una investigación sobre el pensamiento práctico de los docentes
GERARDO ANDRÉS PERAFÁN ECHEVERRY



EDUCACIÓN MATEMÁTICA Y DESARROLLO DEL SUJETO
Una experiencia de investigación en el aula
HÉCTOR OROBIO OCORO
MARINA ORTIZ LEGARDA



PENSAMIENTO COMPLEJO
En torno a Edgar Morín, América Latina y los procesos educativos
SERGIO GONZÁLEZ MOENA
Compilador



LA RACIONALIDAD DE LA ACCIÓN EN LA EVALUACIÓN
Un análisis crítico desde la teoría de la acción comunicativa
NOHORA CECILIA FRANCO C.
LUIS FRANCISCO OCHOA R.



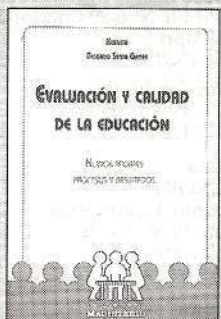
LITERATURA TESTIMONIAL
Análisis de un discurso periférico
FRANCISCO THEODOSIADIS



LA PIEL DEL ALMA
Cuerpo, educación y cultura
FRANCISCO CAJALIO RESTREPO



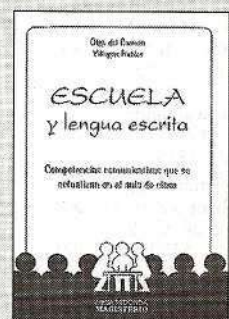
NO SÓLO TIZA Y TABLERO
Epistemología de la pedagogía y de la educación
MIGUEL ÁNGEL GÓMEZ MENDOZA



EVALUACIÓN Y CALIDAD DE LA EDUCACIÓN
Nuevos aportes procesos y resultados
KENNETH DELGADO SANTA GADEA



DISCURSO CONSTRUCTIVISTA SOBRE LAS CIENCIAS EXPERIMENTALES
Una concepción actual del conocimiento científico
RÓMULO GALLEGO-BADILLO



ESCUELA Y LENGUA ESCRITA
Competencias comunicativas que se actualizan en el aula de clase
OLGA DEL CARMEN VILLEGAS ROJAS

PÍDALOS EN TODAS LAS LIBRERÍAS DEL PAÍS. SI NO LOS ENCUENTRA, DIRÍJASE A



Av. 34 No. 20-58, Park Way, La Soledad

Tels.: 340 3712 - 288 4818 - 338 3605 - 338 3606 - 232 4105

Fax: 288 6317, Santafé de Bogotá, D. C.

Estrategias metacognitivas y prácticas de escritura

Una experiencia con estudiantes de Sexto grado¹

Mauricio Pérez Abril

Grupo de Investigación Pedagógica MEN

Docente UPN - Psicopedagogía

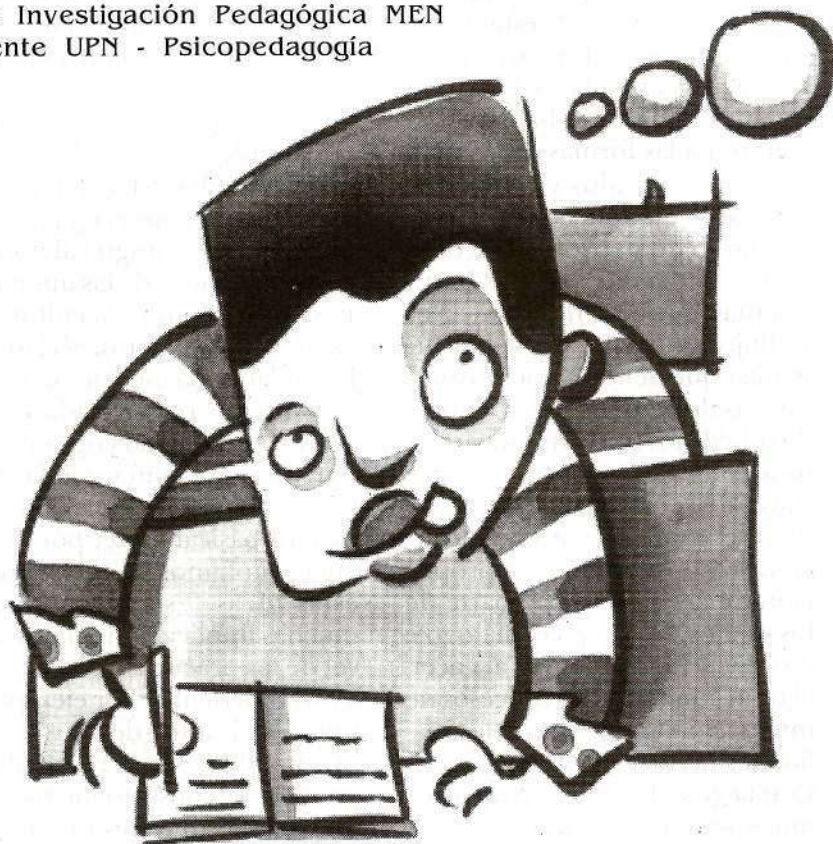
En este texto se presentan a) unas ideas de fundamentación, b) algunas estrategias asociadas con la construcción de herramientas metacognitivas básicas relevantes en los procesos de lectura y escritura, y c) algunos contextos comunicativos en los que se pusieron en juego estos desarrollos. Las estrategias fueron trabajadas con niñas cuyas edades oscilaban entre los 10 y los 12 años. La finalidad que se persiguió en el proyecto (cuya característica consistió en el seguimiento y sistematización de la experiencia) fue la de ir ganando terreno en los niveles de autocontrol sobre las prácticas de producción escrita de las estudiantes y sobre las variables asociadas a éstos procesos. La razón por la que presenta la experiencia a consideración de los docentes colombianos es sencillamente que se logró un avance notorio en los procesos de producción escrita, más concretamente en el control sobre los significados de los textos producidos, aspectos evidenciados en los niveles de coherencia y cohesión, lo mismo que en la estructura textual. Veamos de manera tangencial algunas ideas que en su momento (1992-1994) sustentaron la experiencia desarrollada en la Normal de Nuestra Señora de la Paz del

sur de Bogotá, una institución que trabaja con niñas, en su mayoría, de escasos recursos económicos.

1. Ideas para una fundamentación

Desde el punto de vista psicológico, tuvimos en cuenta elementos de las teorías de Piaget y de Vygotski. Como ya se indicó, se trabajó con niñas de 10-12 años. Desde la perspectiva piagetiana, consideramos conveniente jalonar el paso de

un nivel de pensamiento concreto a un nivel de pensamiento formal. Por tanto, se trataba de fortalecer la construcción de nuevas estructuras correspondientes al pensamiento proposicional, pensamiento que opera fundamentalmente sobre el lenguaje. Por estas razones consideramos pertinente el trabajo sobre la construcción de herramientas textuales básicas ligadas al desarrollo cognitivo y metacognitivo, bajo el supuesto de que las herramientas del lenguaje son herramientas del pensamiento.



Cuando hablamos de desarrollo cognitivo nos estamos refiriendo a la construcción de las herramientas del pensamiento a través de las cuales se da la significación. Estas herramientas son culturales en el sentido de ser producciones que el hombre ha consolidado en su desarrollo filogenético, y las cuales encuentra el sujeto cuando nace. Es decir, existe una anterioridad cultural de estas herramientas respecto a la aparición de los sujetos particulares. Las herramientas de las que hablamos se refieren a las formas del lenguaje, sus significados y estructuras que cada sujeto va construyendo a lo largo de su proceso de desarrollo ontogénico. A estas herramientas, que tienen existencia en el flujo de la comunicación humana y que tienen características universales y particulares, dependiendo de los contextos socio-culturales locales, se tiene acceso a través de la interacción social. Es decir, el conocimiento, construcción, reconstrucción o apropiación de las mismas por parte de los sujetos, se dan en el diálogo e interlocución culturales: al nacer, el niño comienza sus procesos de interacción alrededor de las realidades culturales preexistentes. Con la guía del adulto o de otros niños, se van reconstruyendo esas formas y sentidos que la cultura pone a disposición de cada ser humano, se va poblando el mundo cultural de significado.

Para el caso del lenguaje, ese instrumento psicológico superior, su existencia cultural está constituida por significados, formas o estructuras, contextos, roles comunicativos, reglas de uso... De estos elementos el niño se va apropiando hasta constituirse en herramientas del pensamiento. De esta manera el niño va construyendo su historia cultural y se va integrando a la historia filogenética humana. Además, al ir cons-

truyendo significaciones, el niño está realizando complejos procesos cognitivos. "Se sabe que el lenguaje combina la función comunicativa con la de pensar..."². En síntesis, las herramientas del lenguaje y la cognición se adquieren en la interacción social (nivel interpsicológico) y luego se internalizan (nivel intrapsicológico) por parte de los sujetos, para usarlas de manera autónoma en contextos diversos (descontextualización)³.

Por otra parte, los planteamientos vigotskyanos y los de otros autores como Wertsh resultan significativos si tenemos en cuenta el papel que se le asigna al docente como mediador de las interacciones entre el niño y la cultura. En estos planteamientos, es claro que la calidad de la mediación está directamente relacionada con el nivel de desarrollo cognitivo, y si tenemos en cuenta que las interacciones en la escuela están mediadas, básicamente, por el lenguaje, notamos lo relevante de estas ideas. Estas ideas tienen muchas implicaciones tanto a nivel de las prácticas de aula como a nivel curricular. Por ejemplo, la toma de apuntes, desde esta perspectiva, debe ser el resultado de procesos de construcción social en los que haya niveles de elaboración grupal y niveles de elaboración individual en los que están implicadas las competencias cognitivas (formas del pensamiento) de quien escribe. En este sentido se habla de la escritura como cognición. Desde el punto de vista de la comunicación oral, las formas de lenguaje que utiliza el docente en el aula conllevan una doble propuesta: una exigencia de interpretación que tiene simultáneamente un componente semántico y una exigencia cognitiva. Es que la estructura del discurso supone una sintaxis particular, es decir, una forma cognitiva implí-

cita que el estudiante debe de construir y reconstruir. De esta manera, desde el nivel del lenguaje se jalona el desarrollo cognitivo. Es en este punto que tiene cabida el presente trabajo sobre desarrollo de estrategias (instrumentos de mediación) que permitan mayores niveles de control sobre el lenguaje, particularmente, sobre las prácticas de escritura. A estas estrategias se les denomina estrategias metacognitivas⁴.

De esta manera, y en términos muy generales, para el desarrollo del trabajo se entendió por estrategias metacognitivas las formas de control de los significados y las producciones discursivas y, en general, las formas de autorregulación de la producción escrita. Trabajamos sobre la hipótesis de que a mayores niveles de control metacognitivo, mejor calidad en las producciones escritas de los estudiantes y mejores niveles de maduración cognitiva. Desde el punto de vista lingüístico y textual, se tuvieron en cuenta los trabajos de Bonnie Meyer, Van Dijk, Emilio Sánchez, Vidal Lamíquiz, Daniel Cassany y Ana María Kaufman, entre otros, dado que son planteamientos que trabajan el lenguaje desde una perspectiva funcional y que han abordado los problemas de la comprensión y producción de diversos tipos de textos en la escuela.

Para efectos puntuales del presente proyecto, entendimos la escuela como un espacio de interacción simbólica (que no necesariamente es el lugar físico de la escuela) en el que ocurren acciones pedagógicamente intencionadas. Entendimos la producción escrita como un acto social y cultural de construcción de sentidos, y el texto, en sus dimensiones semántica y estructural, como un tejido de significados compuesto por unidades y relaciones. De este modo abordamos el desarrollo de

herramientas básicas que permitieran avanzar en niveles de a) conciencia, b) control y c) explicación de fenómenos asociados con la producción escrita. Con este horizonte planteamos algunas estrategias de trabajo, enmarcadas dentro de procesos significativos de producción de sentido a través de la escritura. Dado que resulta muy complejo describir a profundidad las diferentes estrategias y experiencias, hemos seleccionado algunas para ilustrar el tono del trabajo realizado.

2. Algunas estrategias

Conciencia de la noción de estructura textual

Dentro del trabajo sobre competencias asociadas a la escritura resulta indispensable la toma de conciencia por parte del niño lector o escritor, del lenguaje como estructura, es decir como tejido complejo determinado por relaciones y jerarquías a nivel de los

significados. A lo largo del trabajo se notó una relación directa entre los niveles de conciencia sobre la estructura en los textos y los niveles de producción de escritos bien estructurados. Se encontró que las niñas entre las edades de 10 a 12 años no eran conscientes de la existencia de diferentes tipos de jerarquías semánticas y relaciones entre significados. Podríamos decir que se entendía el lenguaje como un continuo de significados, con un carácter más lineal que estructural. En este sentido se trabajó sobre estrategias como:

Los análisis de las siluetas textuales llevaron a las estudiantes a formular hipótesis de diferente índole: "el mejor organizado es el cuarto texto porque presenta dos ideas y luego una gran conclusión", "el mejor estructurado es el segundo porque están bien distribuidos los temas", "el mejor estructurado es el primero porque puede ser un cuento completo". Todas estas hipótesis se constituyeron en puntos de partida para ir ganando claridad sobre la estructura como elemento fundamental en los tex-

tos y sobre la diversidad de estructuras dependiendo de la diversidad de tipos de textos y de las intenciones pragmáticas, sintácticas o semánticas. Hasta este punto la reflexión es absolutamente formal y pragmática, no lingüística.

El pensamiento estructural

Un campo fuerte de trabajo sobre el desarrollo del pensamiento relacional o pensamiento estructural de los estudiantes, lo constituye la claridad sobre las formas como se organizan los significados en los enunciados del lenguaje: las relaciones lógicas y sintácticas establecidas entre los componentes de un enunciado. Un primer acercamiento al problema lo realizamos analizando algunos enunciados simples producidos por las estudiantes, para visualizar (explicitar), a través de esquemas tipo mapas conceptuales, la estructura semántica interna de estos enunciados, enfatizando en la función de algunos conectores y del verbo copulativo.

Estrategia 1: Siluetas textuales

Se trataba de acercar a las estudiantes a través del análisis visual de la silueta de un texto, a la noción de estructura, con el ánimo de ganar claridad sobre dos ideas fundamentales: a) que los textos se segmentan y b) que existen razones de diferente índole para estas segmentaciones. Ver Gráfica Estrategia 1.

aaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaa
a, aaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaa
aaaaaaaaaaaaaaaaaaaa. Eaaaaaaaaaaaa
aaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaa
aaaa; aaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaa
aaaaaaaaaaaaaaaaaaaa; aaaaaaaaaaaaa
aaaaaaaaaaaaaaaaaaaa. Eaaaaaaaaaaaa
aaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaa
aa, aaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaa
aaaaaaaaaaaaaaaaaaaa; aaaaaaaaaaaaa
aaaaaaaaaaaa. Aaaaaaaaaaaaaaaaaaaaa
aaaaaaaaaaaa, aaaaaaaaaaaaaaaaaaaaa
aaaaaaaaaaaaaaaaaaaa. Aaaaaaaaaaaaa
aaaaaaaaaaaaaaaaaaaa. Aaaa
Aaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaa
aaaaaaaaaaaa, aaaaaaaaaaaaaaaaaaaaa
aaaaaaaaaaaa; aaaaaaaaaaaaaaaaaaaaa
aaaaaaaaaaaa; aaaaaaaaaaaaaaaaaaaaa
aaaaaaaaaaaa.

1

Aaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaa
aa, aaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaa
aaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaa
aaaaaaaaaaaaaaaaaaaa. Eaaaaaaaaaaaa
aaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaa
aaaaaaaaaaaaaaaaaaaa. Aaaaaaaaaaaaa
aaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaa
aaaaaaaaaaaaaaaaaaaa; aaaaaaaaaaaaa
aaaaaaaaaaaa; aaaaaaaaaaaaa
aaaa a. Aaaaaaaaaaaaaaaaaaaaa.

2

Aaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaa
aaaa, aaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaa
aaaaaaaaaaaaaaaaaaaa. Eaaaaaaaaaaaa
aaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaa
aaaa; aaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaa
aaaaaaaaaaaa; aaaaaaaaaaaaa
aaaaaaaaaaaa. Eaaaaaaaaaaaa
aaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaa, aaaaa
aaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaa
aaaaaaaaaaaaaaaaaaaa. Aaaaaaaaaaaaa
aaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaa
aaaaaaaaaaaaaaaaaaaa. Aaaaaaaaaaaaa
aaaa; aaaaaaaaaaaaa.

3

Aaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaa
aaa, aaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaa
aaaaaaaaaaaaaaaaaaaa. Eaaaaaaaaaaaa
aaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaa
aaaaaaaaaaaaaaaaaaaa. Aaaaaaaaaaaaa
aaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaa
aaaaaaaaaaaaaaaaaaaa. Aaaa
Aaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaa
aaaaaaaaaaaa, aaaaaaaaaaaaaaaaaaaaa
aaaaaaaaaaaa, aaaaaaaaaaaaaaaaaaaaa
aaaaaaaaaaaa.

4

- ¿Cuál de los cuatro textos está mejor estructurado? ¿Por qué razones? • Si tenemos en cuenta la forma como están estructurados los textos, ¿cuál podría ser la temática de cada texto y de cada uno de los párrafos? • Selecciona una temática y escribe dos textos que tengan la estructura similar a la de los textos 3 y 4.

Estrategia 2: Relaciones entre componentes de un enunciado

a. A los estudiantes se les pide que representen a través de un esquema la estructura de un enunciado propuesto por alguna estudiante. Este fue el enunciado analizado en una clase:

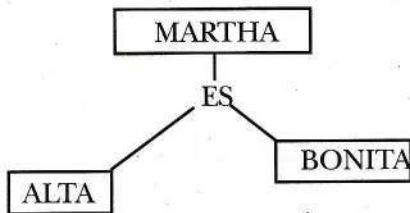
“Martha es alta y bonita”

Ante este enunciado se encontraron propuestas como:



b. Se discutió este tipo de organización de los significados y la pertinencia de la propuesta de estructura y se concluyó que era inadecuada dado que la característica de “ser bonita” no se derivaba de la característica de “ser alta”.

c. Se analizan propuestas como:



Es claro que esta hipótesis de estructura es adecuada.

En un momento posterior del taller se fueron agregando elementos que hicieron el enunciado más complejo y, por tanto, aparecieron nuevas relaciones semánticas:

“Martha es alta y bonita. Debido a su altura, ella utiliza zapatos planos y de goma para evitar el cansancio; como es vanidosa y muy bonita, utiliza labial para resaltar su boca”.



El taller se lleva hasta el nivel de complejidad que se considere adecuado.

Segmentación, estructura oracional y estructura entre párrafos

Con el propósito de trabajar sobre la estructura interna de un párrafo y sobre las relaciones estructurales entre los párrafos, se trabajan estrategias que permiten construir esas relaciones de manera visual, gráfica. El taller tiene tres momentos: a) en primer lugar se pide a las estudiantes que propongan hipótesis de puntuación. De esta manera se trabaja sobre las razones semánticas existentes para la segmentación de los enunciados. b) En segundo lugar se trabaja sobre las relaciones de jerarquía semántica entre los enunciados de un párrafo y c) en tercer lugar se trabaja sobre las relaciones de jerarquía semántica entre los párrafos de un texto.

Reflexiones que acompañan el taller dirigidas a los estudiantes

A través del lenguaje pensamos, es decir, hacemos elaboraciones, organizaciones, juegos con los significados. En ese proceso de construir significados es necesario definir unidades con sentido y delimitar dichas unidades. A esas unidades de sentido se les denomina, generalmente, oraciones, enunciados o frases. Para lograr que el texto escrito tenga coherencia, es necesario establecer claramente las

relaciones entre un enunciado y otro; esto es posible mediante el uso de diferentes recursos: los signos de puntuación, los conectores o frases conectoras, los pronombres, etc. Mediante estos recursos vamos tejiendo una red de significados en la cual aparecen diferentes niveles de importancia de los mismos, o en otras palabras, enunciados más importantes que otros. A esas relaciones de importancia les podemos llamar niveles de jerarquía de los enunciados.

Hemos visto que un párrafo es una unidad de sentido que está compuesta por enunciados que se relacionan entre sí alrededor de un eje temático. Pero al igual que existen relaciones y niveles de jerarquía entre los enunciados de un párrafo, existen niveles de jerarquía y relaciones entre los párrafos. De la misma manera que existen recursos para establecer las relaciones entre los enunciados, estos mismos recursos se emplean para establecer relaciones entre párrafos.

Estrategia 3: Segmentación y estructura oracional

a. Para trabajar sobre la segmentación se pide a las estudiantes que propongan hipótesis de puntuación, las cuales son discutidas para ganar claridad sobre las razones semánticas y sintácticas de dicha segmentación. Se pide corregir, de paso, errores ortográficos, pero el ejercicio es pretexto para iniciar discusiones y aclaraciones respecto a asuntos estructurales problemáticos del texto.

Texto No. 1

La ilustración es la salida del hombre de su condición de menor edad de la cual el mismo es culpable la minoría de edad es la incapacidad de servirse de su propio entendimiento sin la conducción de otro

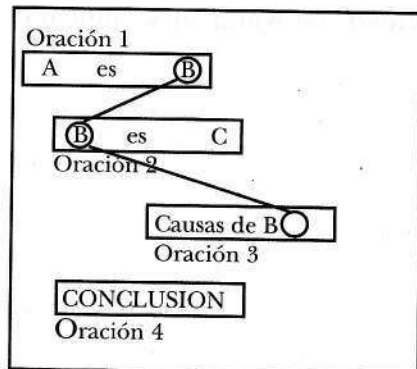
uno mismo es culpable de esta minoría de edad cuando la causa de ella no radica en una falta de entendimiento sino en la decisión y el valor para servirse de él con independencia sin la conducción de otro ten valor de servirte de tu propio entendimiento es pues la divisa de la ilustración

Luego de planteadas las hipótesis de segmentación - puntuación, se discuten y se reconstruyen nociones como oración y párrafo, lo mismo que las funciones de algunos signos de puntuación como elementos de segmentación.

Estrategia 4: Relaciones y Jerarquías

En un segundo momento se trabaja sobre las relaciones de jerarquía existentes entre las oraciones del párrafo que fue trabajado en el taller anterior, se utilizan recursos visuales para evidenciar las relaciones:

La ilustración es la salida del hombre de su condición de menor de edad de la cual él mismo es culpable. La minoría de edad es la incapacidad de servirse de su propio entendimiento, sin la conducción de otro. Uno mismo es culpable de esta minoría de edad cuando la causa de ella no radica en una falta de entendimiento, sino en la decisión y el valor para servirse de él con independencia, sin la conducción de otro. ¡Ten valor de servirte de tu propio entendimiento! es pues la divisa de la ilustración.

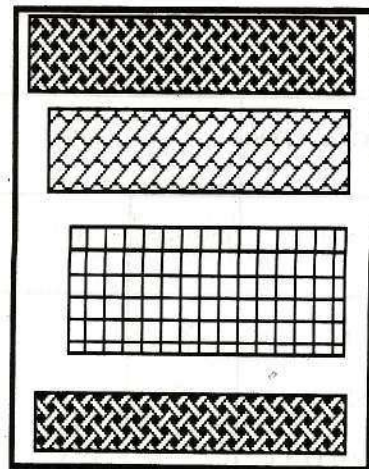


Este esquema es el resultado de una discusión en clase sobre la estructura semántica del párrafo.

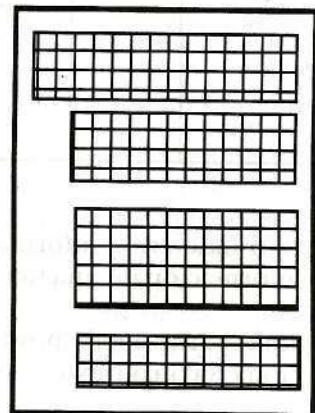
Estrategia 5: Estructuras entre párrafos

En un momento posterior se trabaja sobre las relaciones de jerarquía existentes entre los párrafos del texto. Se utilizan recursos visuales para evidenciar las estructuras textuales tanto a nivel interno de los párrafos como entre párrafos:

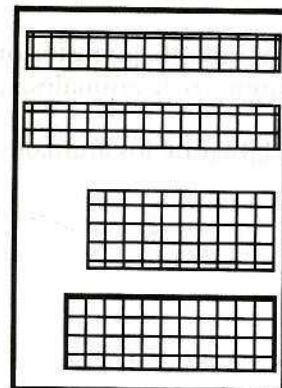
La ilustración es la salida del hombre de su condición de menor de edad de la cual él mismo es culpable. La minoría de edad es la incapacidad de servirse de su propio entendimiento, sin la conducción de otro. Uno mismo es culpable de esta minoría de edad cuando la causa de ella no radica en una falta de entendimiento, sino en la decisión y el valor para servirse de él con independencia, sin la conducción de otro. ¡Ten valor de servirte de tu propio entendimiento! es pues la divisa de la ilustración.



La pereza y la cobardía son las causas para que la mayoría de los hombres permanezcan como menores de edad a lo largo de sus vidas. Por esta razón resulta muy fácil para otros erigirse en tutores, en conductores de los menores de edad. ¡Es tan cómodo ser menor de edad! Si tengo un libro que piensa por mí, un pastor que reemplaza mi conciencia, un médico que dictamina acerca de mi dieta, y así sucesivamente, no necesitaré esforzarme. Si sólo debo pagar, no tengo necesidad de pensar: otro asumirá por mí tan fastidiosa tarea.



La mayoría de los hombres tiene por muy peligroso ese paso a la mayoría de edad. En cambio, los tutores se han cuidado, muy amablemente, de asumir semejante control. Después de haber atontado a su ganado doméstico y de haberle impedido dar un solo paso por fuera de lo indicado, se les muestra el riesgo que corren si intentan caminar a solas. Pero ese riesgo no es tan grande, pues tras algunas caídas habrán aprendido a caminar. *Enmanuel Kant*



Discriminación y clasificación de información

Otro proceso cognitivo asociado a las prácticas de escritura lo constituye la clasificación y discriminación de información. Tomando como punto de partida este cuadro, se inician ejercicios de producción textual de diferente índole:

Estrategia 6: Textos descriptivos, textos comparativos

CARACTER.	PIEL				ALIMENTACION		DESPLAZAMIENTO				
	ESCAMAS	PLUMAS	PELO	LANA	PLANTAS	OTROS ANIMALES	NADA	SALTA	REPTA	VUELA	CAMINA
PEZ	X				X	X	X				
SERPIENTE	X					X			X		
PALOMA		X			X	X				X	
TIGRE			X			X					X
OVEJA				X	X						X

Con base en la información del cuadro se pide a los estudiantes que redacten un texto que recoja la información de una fila o de una columna (texto descriptivo).

También se puede producir un texto que describa las características de uno de los animales en comparación con otro (texto comparativo).

Se puede iniciar una historia en la que se incluyan algún o algunos de los animales y sus características (texto narrativo).

En un trabajo posterior se pide incluir opiniones, preferencias sobre algunos de estos animales, ampliar el número de animales....

Hablar de los animales en Colombia....

C. Contextos comunicativos en los que se ponen en juego estos desarrollos

Los maestros abren las puertas

Un hecho que me causó gran impacto durante el ejercicio de la docencia en la educación básica fue el haber permanecido sentado al lado de un compañero maestro de la misma área de trabajo que yo ocupaba, y no haber discutido o puesto en común las formas de trabajo o los principios que soportaban nuestras acciones pedagógicas. Hablábamos de muchas cosas y participábamos en diverso tipo de reuniones pero nunca referidas a nuestro quehacer del aula. Este hecho, discutido con el grupo de docentes pertenecientes al proyecto, nos llevó a tomar la decisión de asistir a las clases de nuestros compañeros, sin previo aviso, con el ánimo de explicitar y discutir algunas variables de nuestras prácticas y con el fin de articular acciones con base en los tópicos de trabajo de cada campo disciplinar.

Esta experiencia resultó ser excelente. Al comienzo el impacto fue muy fuerte, incluso algún docente no permitía la entrada de otros docentes a su clase, bajo el pretexto de que "generaba indisciplina". Pero quienes finalmente logramos ser espectadores en un primer momento y partícipes activos en un momento posterior, en las clases de nuestro compañero, logramos un tono en la discusión y participación que nos hizo pensar en desarrollar lo que denominamos clases conjuntas.

Se trataba de abordar una temática de interés o un problema y discutirlo desde la perspectiva de los diferentes docentes y estudiantes. El resultado de la clase era una producción escrita en la que, por una parte se describía el desarrollo de la sesión (texto narrativo - descriptivo) y, por otra, en el que se planteaban las conceptualizaciones trabajadas tanto grupalmente como de forma individual (texto argumentativo).

Al final de una de estas clases conjuntas una niña en su informe escribía: "La temática fue interesante, logramos participar y dar nuestros puntos de vista, y aunque no logramos terminar la discusión sobre el tema, la clase fue interesante. Lo único que no me gustó fue que los profesores no se lograron poner de acuerdo". Esta afirmación, "que los docentes no se lograron poner de acuerdo" fue considerada una señal de que la relativización de la concepción de conocimiento iba por buen camino. A las estudiantes les causaba asombro el hecho de que ni siquiera la hermana directora del colegio (invertida con el saber religioso más el reconocimiento institucional) tuviera la razón. Estos factores hicieron que las alumnas avanzaran hacia la definición y afirmación de sus puntos de vista, lo que implicó un progresivo avance en los niveles de argumentación, ya que a medida que avanzaba la discusión, el nivel argumentativo era más y más exigente.

La toma de apuntes

Hemos planteado que el lenguaje es el espacio en el que reorganizamos el mundo, le asignamos sentidos. Por tanto, además de ser el lenguaje un espacio social y cultural, es un espacio individual en el que yo, sujeto, decanto y organizo los significados,

como producto de una interacción social y cultural. De esta manera, la escritura, la toma de apuntes, el cuaderno, es, básicamente, un espacio de reorganización cognitiva. Es decir, en el lenguaje defino las relaciones entre los significados construidos, jerarquizo esos significados y produzco formas discursivas que evidencian este tipo de estructuraciones significativas. Por tanto, el cuaderno de apuntes tendría que tener estas características. No podría ser un espacio para la transcripción y la respuesta mecánica, debe ser un espacio para la reorganización semántica, para la elaboración del sentido. Hay una frase que usábamos mucho con nuestras estudiantes para enfatizar en este punto: "si la información que aparece en el cuaderno no ha sido discutida grupalmente, no ha sido objeto de sustentaciones ni elaborada por nuestra mente, no debe estar en el cuaderno".

Por estas razones, cualquier tipo de organizador flexible de información, que permitiera el establecimiento de relaciones entre significados, era bienvenido. Estamos hablando, claro está, de los mapas de conceptos, de los cuadros sinópticos, de los esquemas estructurales en general. Pero más como punto de llegada que como punto de partida. Por ejemplo, en una clase de ciencias naturales en la que se trabajó la noción de cambio físico y cambio químico (cada estudiante elaboró un mapa conceptual), se obtuvo la siguiente explicación por parte de una estudiante (vale la pena aclarar que el trabajo sobre mapas de conceptos como organizadores de las conceptualizaciones de las estudiantes era una práctica cotidiana). (Ver gráfica página siguiente).

"Explicación del mapa conceptual."

Diana Lorena Olivares
11 años

El universo se caracteriza por tener un cambio y una estabilidad, este cambio y estabilidad lo presenta la materia, la materia tiene unas propiedades las cuales son físicas y químicas.

Las propiedades físicas son las que nos permiten diferenciar un objeto de otro. Estas propiedades se pueden determinar por medio de los sentidos y por los instrumentos, cuando se determinan por medio de los sentidos se les llama propiedades organolépticas, con las cuales se puede determinar el color, el tamaño, la textura, el olor, el sabor, y la forma de algunos objetos. Cuando se determina por medio de instrumentos se utilizan los objetos de laboratorio con los cuales se puede determinar: la masa, el peso, el volumen, la densidad, el punto de fusión y el punto de ebullición, los cuales tienen su significado.

Las propiedades químicas es la reacción que toma una sustancia frente a otra. Se diferencian de las físicas por que en esta la sustancia sigue siendo la misma y en las químicas se transforma en otra.

Esta propiedad tiene dos caminos, cuando se transforma en otra se le llama producción o síntesis, o cuando la sustancia se descompone en otras más sencillas se le llama análisis o descomposición, si una sustancia no se puede descomponer en otras más simples recibe el nombre de elemento químico.

La química tiene un lenguaje y es que al simbolizar un elemento se utiliza la letra inicial y si algún elemento tiene la misma letra se le agrega la siguiente. En la materia existen unas partículas las cuales se pueden dividir pero al no poder dividirse más se le llama átomo. Este tiene diversas teorías como es el modelo de J.J. Thomson, modelo de Rutherford, modelo de Niels Bohr y el modelo actual.

Reconstrucción de la historia

Se trataba de escribir unas pequeñas monografías en las que cada estudiante daba cuenta de tres momentos históricos: el que vivieron sus abuelos, el que vivieron sus padres y el que estaban viviendo ellas. De esta manera se podrían describir aspectos históricos correspondientes a tres momentos que podrían acercarnos a la historia del presente siglo (para 1992 las alumnas tenían 11 años, sus padres habrían nacido en los años 1950-1960 y sus abuelos en los años 1910-1920). Para este trabajo se definió un formato básico que permitiera hacer estudios comparativos posteriores. Se determinó que cada minimonografía tendría un capítulo sobre la vida familiar, otro capítulo sobre la vida política y otro sobre vestuario y costumbres. Para recolectar la información se utilizarían dos fuentes fundamentales: las descripciones realizadas por los abuelos, padres de familia y por ellas mismas, e información de libros sobre historia o enciclopedias. Para recoger la información a padres y abuelos se diseñaron entrevistas y cartas (en los casos en que los abuelos vivían en otros lugares de Colombia, se generó un proceso de comunicación interesante y se terminó trabajando sobre diverso tipo de textos como carta, entrevista, texto narrativo, relato histórico documentado en fuentes, texto descriptivo...).

Salidas de análisis social del entorno

Como complemento al estudio de los fenómenos sociales y hacia la formación de una actitud analítica y crítica de estos aspectos, se realizó una serie de salidas de



reconocimiento del entorno. El colegio está situado en el barrio Santander al suroccidente de Bogotá, y una de las actividades laborales básicas es la mecánica automotriz. Se visitaron varios talleres, se realizaron entrevistas a los trabajadores y dueños de estos talleres, se visitó la plaza de mercado, donde se entrevistaron algunas de las vendedoras de alimentos, se realizaron análisis de los alimentos de mayor consumo y los precios de los mismos, se dibujaron croquis, se visitaron casas de vivienda múltiple (inquilnatos), entrevistas a muchachos que permanecían en el parque, etcétera. De esta manera, se obtenía una información que posteriormente era objeto de discusión, de análisis comparativos (que se convertían en escrituras de diferente índole) y que finalmente se organizaba en un documento escrito global que tenía una estructura común construida colectivamente: descripción del entorno, documentación, problemáticas más notables, causas po-

sibles de las problemáticas, posibles vías de solución. Sobra aclarar las implicaciones en la formación de pensamiento crítico - social de las estudiantes.

A manera de conclusión

Aunque conscientes de las limitaciones a la hora de poner en lenguaje una experiencia, la pretensión es únicamente dejar leer entre líneas el tono de una experiencia que logró buenos resultados en términos de la construcción del sentido de la escritura en la escuela y de una mejora en los niveles de producción escrita. Es claro que no se pretende que se tomen estas pocas estrategias y las ideas de fundamentación como el deber ser de las prácticas escriturales en la escuela, es necesario reflexionar a profundidad sobre los requerimientos que nos convocan en los casos particulares, y sobre los enfoques pertinentes para abordarlos. Quedan por fuera muchísimas estrategias textuales y la descripción de los resultados, pero esto desborda los fines de esta publicación. La totalidad de la experiencia será editada en un documento posterior a profundidad.

1. La presente experiencia fue presentada en el Tercer encuentro de innovaciones e investigaciones en educación en Iberoamérica, organizado por el Convenio Andrés Bello en Lima-Perú, octubre de 1996.

2. Ver L.S. Vygotsky *Obras Escogidas*. Tomo II, pp. 21 y 22. Visor, Madrid, 1982.

3. Las categorías que se encuentran entre paréntesis corresponden a la teoría de Vygotski.

4. Para la noción de metacognición nos apoyamos en autores como Juan Mayor (*Estrategias metacognitivas*, Madrid, Editorial Síntesis, 1996) y John Flavell (*El Desarrollo Cognitivo*, Madrid, Visor, 1984).

No tengan miedo de los libros*

Daniel Pennac

Daniel Pennac ha adquirido celebridad entre los profesores desde la traducción de su libro *Comme un roman* (*Como una novela, Norma*), aparecido en francés en 1992. Este profesor de la región parisina que se ha empeñado en dar el gusto de la lectura a sus alumnos de secundaria —y lo ha logrado!— es además autor de varios libros de ficción entre los cuales se destacan su trilogía *Au bonheurs des ogres*, *La fée carabine* y *La petite marchande de prose*. Su última novela, también un éxito de librerías, se titula *Monsieur Malaussène*. Entonces no se trata sólo de un gran lector sino también de un dadaso escritor que del ensayo a la novela policíaca, del cuento para niños a la ficción matizada de política (ha publicado 18 libros), se emplea en nutrir la pasión de leer desde su idea de que la lectura debe ser sobre todo un ejercicio de libertad sin deberes pero sí con derechos.

La entrevista que traducimos a continuación del francés fue realizada por Jacqueline Remy y publicada en el semanario francés *L'Express* [Nº 2139, semana del 10 al 16 de julio de 1992].

Entre los «derechos imprescriptibles del lector que usted promulga, coloca a la cabeza el «derecho de no leer». Es más bien provocador, ¿ahora que todos los libreros se quejan de la inapetencia de los franceses!

Cuando me dicen que los franceses leen cada vez menos —frase cotidianamente desmentida por cualquiera de mis viajes en metro [donde la gente lee habitualmente mientras viaja]— yo me hago dos preguntas: ¿con relación a cuándo?, ¿con relación a quién? ¿Sus homólogos del siglo XIX? Evidentemente no. Ni sus homólogos de antes de la guerra ni los de los años 70-75. En realidad, la lectura progresa con bastante constancia. Al pretender que los franceses leen menos, se

patina de un juicio de orden comercial a un juicio de orden cultural... A fuerza de considerar al libro como un producto, los editores se chocan con la lógica del «mercado», saturable por definición. Ahora bien, el mercado no es jamás saturable por los mejores productos. Si se le inunda de libros que son ensayos de circunstancia, cosas infladas que cabrían en una

* Traducción de Juan Moreno Blanco. Profesor de la Escuela de Estudios Literarios de la Universidad del Valle.



media página de *Le Monde* o de *L'Express*, entonces hay saturación... Sin tener eso en cuenta ¡uno tiene el derecho de no leer! Alguien que me diga: «A mí, a mí no me gusta leer», sin erigir eso en valor, me parece profundamente estimable. Me dan ganas de frecuentarlo. Es el grado cero de la agresión cultural: ni humildad necia ni arrogante ignorancia, esa actitud es una forma de vida. Es necesario que admitamos, nosotros los lectores, que gente buena, que se nutre de otras pasiones, puedan prescindir de la lectura.

Usted sintió no obstante la necesidad de escribir un libro que da las ganas de leer...

Es un libro contra la pesadumbre. Nació de dos frases-catástrofes. La de un alumno que, al principio del año, me preguntó con cara de sufrimiento: «Profesor, ¿este año vamos a leer?». ¡Hay de qué inquietarse cuando uno es profesor de letras! La misma noche, mi hija me dice, deshecha: «Papá, tienes que hacerme repasar mi lectura silenciosa». De esa angustia nació la primera frase de mi libro: «El verbo leer no soporta el imperativo». En realidad esa angustia traduce la de los padres: «Mi hijo no lee, está echado a perder». Y la del profesor: «No logro hacer leer a mis alumnos, no cumplo con mi trabajo». Yo quisiera desdramatizar todo eso. Ahí también es necesario desconfiar de las muy acabadas ideas que nos hacemos sobre la incultura de los niños. Sucede que la escuela se ha democratizado y que ella asume a la totalidad de los niños de menos de 16 años. No se puede exigir que todos ellos sean lectores. No nacieron en el hervidero, como en el caso, contraejemplo, de los 16 alumnos del filósofo Alain,¹ curso de 16 verdaderos lectores que era más bien un consejo de administración en pantalón cor-

to. Hay algo de sospechoso en esa nostalgia.

Si los jóvenes leen poco, ¿no será porque no hay nada que leer?

No sé. Yo no logro hacerme a un juicio sobre la literatura contemporánea. Veo que ella es muy, muy autoanalizante. Yo puedo decir cuándo me aburro, o no, pero mi aburrimiento no es un criterio de valor. Cuando la mayoría de los alumnos de mi curso decreta que no les gusta leer, me hago para comenzar una pregunta: ¿si no leen, qué leen? Saben leer, luego forzosamente leen. A menudo, cuando los papás dicen: «Mi hijo no lee», eso significa otra cosa, y nunca: «Temo que no pueda disfrutar, a los 50 años, de ese placer maravilloso que es la lectura». Aquello quiere decir más bien: «¿Va a repetir?, ¿sacará el bachillerato? O si no: «Ya no me quiere, ya no nos comprendemos, no nos comunicamos». Y cuando los alumnos dicen no querer leer eso significa con frecuencia: «No queremos hacer análisis de textos», etc. Un sardino me dio un día esta respuesta sintomática: «Hay demasiado vocabulario en los libros». He ahí: el niño sólo tiene del libro la imagen de un objeto lleno de palabras enigmáticas, de las que hay que ir a buscar el sentido en el diccionario. Para traer a los niños al gusto de la palabra, y por ende del concepto, pretendo que en principio debo regalarles gratuitamente una historia. Entonces, les leo una novela.

¿Usted lee, en el salón, en voz alta, en las horas de clase?

Sí. Por lo demás, en las primeras lecturas, como no están acostumbrados, puede que uno o dos se duerman. Evidentemente, tenemos la consigna de no despertarlos. Entonces el niño se despierta al fin de la clase y se dice: «Mierda, me

lo perdí...». Y viene a preguntarme. Le resumo lo que se perdió. En la segunda clase se duerme menos, o más tarde. En la tercera ya no se duerme, ha sido cogido por la historia. Y si todo pasa como debiera, visto que no son iletrados, terminan el libro solitos. A partir de ahí comienzan a hacer preguntas: «¿Quién es ese tipo Süskind?, ¿qué otra cosa ha escrito?»

Se dice que también les cuenta novelas.

Sí. Este año, con los alumnos de *seconde*,² ¡incluso llegué a contarles 172 novelas en clase! Eso sucede muy rápidamente, porque pueden resumirse en dos o tres frases. Cuando yo era pequeño mi hermano mayor me engolosinó con dos palabras: «*La guerra y la paz* es la historia de una chica que ama a un tipo y se casa con un tercero». ¡Eso basta! Sobre todo, yo no les pido una redacción sobre eso. Después de 172 novelas contadas en el año ellos encuentran por fuerza su tajada. En la 35 puede haber una niña que refunfuña: «Todas sus novelas son de un aburrimiento total». No es grave, yo respondo: «Hay otras, terminarás encontrando una que te guste». Después es lindo, se intercambian libros a escondidas. Por ejemplo, les había contado piezas de Shakespeare. *Coriolan*, ¿qué es? «Es la historia de un tipo que arma un lío monstruoso en Roma porque no sabe decir ni «gracias» ni «por favor». Va casi a ser elegido César, a volverse rey del universo, y lo perderá todo». Enigmático, ¿no? Si no les cuento sino eso, cuatro o cinco alumnos irán a ver... Y conocerán a Shakespeare, ¡que evidentemente

1. Pensador y educador francés (1868-1951).

2. Antepenúltimo año antes del examen de bachillerato.

te no está en el programa! La enseñanza de letras en Francia no deja ningún lugar a la literatura de los otros. No somos capaces de aprender lenguas extranjeras, pero tenemos la prevención de un esnobismo inaudito contra las traducciones. Total: somos analfabeta en literatura extranjera.

¿Cómo encuentra usted tiempo para contar historias a los alumnos?

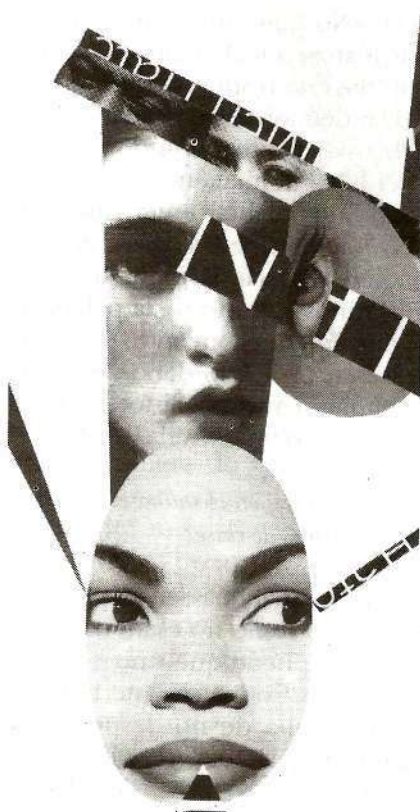
Cuando se encierra a los niños en la escuela, desde la edad de 6 años, hasta los 18 ó 20 años, de treinta a cuarenta horas —como proletarios— ¡no comprendo que se pueda dudar en tomar el tiempo de iniciarlos, también, a la felicidad! Estimo tener el tiempo de enseñarles la técnica de la disertación, del comentario compuesto y del resumen, de la contracción del texto, del análisis, o cuán metódico; en una palabra, de prepararlos para los exámenes, pero también de reservar al menos una hora por semana a la felicidad de la literatura. ¡Soy profesor de letras, entre otras cosas! Si quiero dárme las de chistoso, puedo incluso decir ¡que soy profesor «del ser»!³ Tengo dos cosas para comunicar: el saber, por mandato, y también la cultura, que tiene que ver con la felicidad, con la autonomía. ¡Qué libertad ser prisionero de una biblioteca! La transmisión de una felicidad no soporta la conminación. No puedo decir: ámame. Puedo decir: te amo. No puedo reclamar dividendos ni en amor ni en cultura. Ser profesor es ser forzosamente un usurero del saber: ¡eso tiene que rendir y rápido! Pero la gratuidad es la condición de la felicidad. Si le doy un libro a mi hija o a mis alumnos y les monto la cantaleta —«¿Entonces, lo leyeron?»— pongo *a posteriori* el problema del deber de la lectura. Si los dejo en paz, si no digo nada, si me las arreglo para

dejarlos discutir, experimentan placer. Es apasionante saber por qué algo puede no gustar. Este año, los niños se ensañaron ferozmente con John Fante. Esas discusiones valen tanto como todos los análisis de textos, que tienen lugar, no obstante, en función del principio de que no hay que enviar a los sardinos al examen quiebrapatas de bachillerato sin municiones. En fin; nunca les digo: «Tienen que leer tal libro durante las vacaciones». Les digo: «Leerán 400 páginas, las páginas que quieran, donde quieran, pero 400». No, no es tonto: a menudo vuelven habiendo leído 800 páginas.

¿También recomienda a los adultos la lectura en voz alta?

Yo no preconizo nada de nada. En mi libro *Comme un roman*, doy cuenta no de un método sino de

un comportamiento de profesor, el mío. Yo gusto muchísimo de contar los libros que me han gustado a la gente que yo quiero. Pero un mundo de gente detesta que se les lea un texto. No recomiendo la lectura a voz alta sino para la reconciliación con el libro: al cabo, habrá siempre el encuentro íntimo y solitario de un lector con un fantasma, el autor. La idea de leer a voz alta me vino profesionalmente, en la escuela. Hace unos quince años le pregunté a los padres de mis alumnos —gente normalmente cultivada, de clase media— en qué época habían dejado de contar historias a sus hijos. Todos me respondieron: cuando entró a la escuela. Dicho de otra manera, cesaron de darle en el momento en que él tenía todo por adquirir. Pensé que ahí había probablemente una rotura. El niño no puede vivir eso más que como una formidable traición. Esa especie de trinidad entre el libro, la mamá y el niño que se identifica con los héroes, toda esa plenitud, ese sentimiento de totalidad absoluta, todos los ingredientes están dados ahí al niño para arremeter hacia el libro y recrear solito la magia. Evidentemente aconsejé a los padres: «sigan leyéndole, sigan mientras que en la escuela aprende a descifrar los caracteres». Y puesto que eso le da ganas de apropiarse de esa magia, sigan sin esperar un resultado. El aprendizaje en la escuela y el regalo de la lectura en la noche, hay ahí dos líneas que convergen y que lo llevan apaciguadamente hacia el libro. Un día el niño despierta a los padres. En el liceo, ellos me despiden también, desde el final del primer trimestre: «preferimos,



3. Aquí Pennac juega con la homonimia existente en francés entre *lettres* (letras) y *l'être* (el ser).

dicen, encontrarnos solos con el libro». ¡Tanto mejor!

Usted tiene otra costumbre, mucho menos tierna, que consiste en hacer aprender a sus alumnos textos de memoria. ¿Y eso para qué?

¡Ah, sí!, los obligo a aprenderse de memoria textos que yo escojo: ejercicio *a priori* obsoleto y estúpido, de acuerdo. Al principio del año les parece imposible. Pedirles aprender textos de memoria sirve al menos para echar por la borda el mito de esa imposibilidad. Dicen: «No lo logramos». Y lo logran. Textos no forzosamente muy largos, pero no siempre muy simples. Por ejemplo, hay ese pequeño cuento de Kafka que cuenta esto: «Mi abuelo acostumbraba decir: la vida es sorprendentemente breve, en mi recuerdo, ella se recoge en un instante tan apretado que apenas comprendo que un joven pueda montar a caballo e ir al pueblo más próximo sin temer que una existencia entera desenvolviéndose sin sobresaltos alcance incluso para este paseo». ¡Totalmente vertiginoso! Bueno, el aprendizaje de memoria es al principio una obligación semanal, como cuando uno es pequeño. Después son textos que van a guardarse en alguna parté allá en las cortezas del cerebro, y que servirán de alimento el día en que discutiremos por ejemplo, la paradoja entre la lentitud del tiempo y la brevedad de la vida. Me rehúso a continuar poniéndolos a hacer disertaciones —cuyos temas son siempre formulados de la manera siguiente: «¿qué piensa usted de la frase de fulano?», «usted presentará ejemplos sacados de su cultura personal»— sin haber con anterioridad llenado sus reservas. ¡Por poquito que sea! Para que esas



reservas estén llenas de alimentos culturales susceptibles de nutrir realmente un razonamiento dentro de tres meses o dentro de tres años, quiero que eso permanezca, ahí, bien grabado. Quiero que tengan el conjunto de esos textos de geometría variable en la cabeza. Prefiero eso a la práctica del diccionario de citas, cuya sola existencia es un crimen contra el espíritu.

¿No olvidarán demasiado rápido?

No, pues lo que, inicialmente, les parece tan absurdo se vuelve muy pronto un juego y una proeza. Los textos son numerados por semana. Hago preguntas por número: «Celine, el 14». Y Celine se pone de pie —es nuestro ceremonial— y me recita el texto de la decimocuarta semana: «Bajo el puente de Mirabeau corre el Sena/ Y nuestros amores/ Hace falta que me los recuerde»,⁴ etc.

Cuando tienen que aprender 14, deben tener siempre los 13 primeros en la cabeza. Se lanzan retos entre ellos. Hay aquél que cae en el 8, y que suscita ritualmente el furor en los otros, pues el 8 es justamente una frase de Woody Allen: «El león y el cordero compartirán la misma cama, pero el cordero no dormirá mucho». También tienen juegos tontos: recitar «El puente de Mirabeau» al revés; resumiendo, se afinan. Mientras más juegan con los textos más chance hay de que éstos echen raíces en ellos, y reflorezcan un día como tema de reflexión. Muy a menudo son fragmentos de libros que les han gustado, *Dr. Jekyll y Mister Hyde*, *El perfume*, *Cien años de soledad*. Ciertos textos les son inmediatamente íntimos, como la primera página de *Adolfo* en que Benjamin Constant habla de la timidez como de un «sentimiento que no nos permite expresarnos sino con palabras vagas o una ironía más o menos amarga, como si quisiéramos vengarnos en nuestros propios sentimientos del dolor que sentimos al no poder hacerlos conocer». Ahí los niños dicen: «Es exactamente mi papá y yo». Constant termina más o menos así: «Después de haber esperado de mí algún gesto de afección que su frialdad aparente parecía prohibirme, se iba con lágrimas en los ojos y se quejaba ante los otros de que yo no lo quería». Ese malentendido familiar muchos lo viven. A veces el texto no volverá a ellos sino más tarde. El Kafka de hace un momento, ellos no pueden todavía sentirlo: es una flor de efecto retardado. Me gusta, dos años

4. Poema «Le pont de Mirabeau» de Apollinaire (Sous le pont de Mirabeau coule la Seine/ Et nos amours/ Faut-il-qu'il m'en souvienné).

después, escuchar a los niños decirme: «Eso me hace acordar de la frase de Víctor Hugo en *El arte de ser abuelo*. «Sabe, es exactamente lo que dice Michaux».⁵ Esos textos aprendidos de memoria son terrones de azúcar puestos sobre una especie de parrilla interior, y que se derriten poco a poco, dejan salir el sentido, como filamentos. Hay que dar a los niños la sensación de que su viático cultural no es completamente heterogéneo, sino que esos textos, aparentemente autónomos, gratuitos, van a generar homogeneidad: que se pueda hacer una ida y vuelta entre Calvino y Víctor Hugo me gusta bastante. A despecho de su carácter lúdico, ese ejercicio «de memoria» les da sensación de hacer un esfuerzo —importante, el esfuerzo— tanto más precioso por cuanto él no es inmediatamente rentable.

Y los padres, ¿deben ellos también tener un rol de iniciadores en materia de lectura?

No... en fin, ¡sí! Por capilaridad de comportamientos. Yo no puedo suspirar: «Mi hija no lee» y pasar yo mismo ocho horas por día delante del televisor, por ejemplo. Lo siento, pero ahí donde hay educación, hay necesariamente esfuerzo compartido. Esto dicho, no tengo lecciones para dar. Apenas un consejo, quizá: que, en su obsesión del resultado rápido, los adultos no olviden que ellos no tienen la misma percepción del tiempo que ellos. Partiendo de esa constatación, con mis alumnos de *seconde*, terminamos por definir tres etapas bastante diferentes. El niño está en eternidad, el tiempo del dulce ensueño. El adolescente está en perpetuidad: el tiempo se ha detenido, él chapotea en una especie de greda, con una sensación del porvenir que le obstruye la garganta; tiene ganas y, al mismo tiempo, no quiere. Eso

Derechos imprescriptibles del lector según Daniel Pennac

1. El derecho de no leer.
2. El derecho de saltar páginas.
3. El derecho de no terminar un libro.
4. El derecho de releer.
5. El derecho de leer cualquier cosa.
6. El derecho al bovarysmo (enfermedad textual transmitible).
7. El derecho de leer en cualquier parte.
8. El derecho de rebuscar sólo lo que pueda servir.
9. El derecho de leer en voz alta.
10. El derecho de callarnos.

lo mata. No tiene la energía para hacer sus tareas, sino una suerte de frenesí de distracción por todos lados. El adulto, en fin, está sobre la tabla enjabonada. Nosotros vamos al término. No podemos dar a los adolescentes objetivos de la misma naturaleza que los nuestros. Los proyectos nuestros no son realizables sino por la conciencia que tenemos de la brevedad de nuestro pasaje. Es este plazo el que nos empuja a la acción. ¡Porque uno va a acabarse! ¡Por qué uno va a acabarse! ¿Por qué escribe usted? Por razones de salud. ¡Boom!

¿Y usted por qué continúa enseñando en vez de contentarse con escribir?

Porque es la realidad. Cuando entro en un salón, entro en realidad. No tengo el síndrome de la torre de marfil. Podría también decir, para bromear, que no hay nada que me estimule mucho más que un paquete de previas para calificar: es tanta lata. Por el contrario, cuando he sufrido verdaderamente en un capítulo difícil, y que no estoy contento de mí, me encanta ir a clase: el curso es

un tazón de oxígeno. Tengo la impresión, eso parece tonto, de no haber visto nunca dos cursos y dos niños semejantes. Mi libro me empuja hacia el liceo. Desafortunadamente, al final de la hora, recojo ese paquete de previas, y es *Sísifo*. Entonces la clase me empuja hacia el libro, es una especie de balanza. De hecho entré en la enseñanza porque tenía que ganarme el pan. De mi experiencia escolar había guardado recuerdos espantosos. Es atroz, la vida de un estudiante malo: ¡qué dolor! Sucede que un cuarto de hora después de haber entrado a mi primer curso amé el oficio. Preferí los niños. Y, por lo demás, me gusta, de tiempo en tiempo, volver a sumergirme en las fuentes del cuento escribiendo para ellos. Con ellos, uno no puede hacer trampa. Un niño no acepta aburrirse. Le es indiferente el nombre del autor, muerto por definición, o casi. Un día, un niño me escribió: «Señor, ¿usted todavía está vivo?» □

5. Viajero, poeta y pintor de origen belga, muerto en 1984.

Lectura, nuevas tecnologías y escuela:

¿guerra, complementariedad o convivencia?

Alfonso Rodríguez M.

DEA y Magister de l'Université de la Sorbonne Nouvelle,
profesor de la Universidad del Atlántico y la Universidad del Norte



La cultura del libro es insustituible
F. Lázaro

*El futuro está aquí, sólo existen dos
posibilidades: ser digital o no ser*
N. NEGROPONTE

*Hablar de guerra entre lo visual y lo
escrito me parece totalmente superado:
lo que necesitamos analizar es la
sinergia entre los dos*
U. Eco

1. Guerra a la cultura audiovisual

Muchos escritos argumentan la defensa del libro y del tipo de lectura que ese «soporte» conlleva, en contra de lo audiovisual y de la «cultura» que «navega» a su alrededor.

Uno de los textos en los que de manera más explícita se condensan esos argumentos es el de

F. Lázaro Carreter, «Entre dos galaxias: cultura del libro, cultura audiovisual». ¹ El académico español defiende ahí la cultura del libro y ataca, a veces con matices, todas las manifestaciones de la actual «era audio-

1. Lázaro Carreter, F., «Entre dos galaxias: cultura del libro y cultura audiovisual». En: Areilza, et al., *La cultura del libro*. Madrid: GSP, 1988.

visual». Sus argumentos son de tipo ideológico, psicológico y lingüístico.

La televisión —dice él— aunque pueda aumentar las ventas de una novela, con ello no compensa, ni de lejos, la anulación de otros potenciales lectores a quienes lo contemplado en la televisión basta, por aquello del *efecto de conocimiento*, común en nuestra era audiovisual. El Estado y las instituciones privadas deben por ello defender la cultura del libro porque —según él— la comunicación impresa ha servido de cauce, antes de la irrupción de los nuevos medios, para importantes necesidades individuales y sociales del hombre, como son las de estar informado, aprender y gozar estéticamente. En estas tres necesidades —según Lázaro C.—, el libro sufre la gran competencia de los audiovisuales.

Además —sostiene— la recepción de mensajes audiovisuales no estimula la competencia idiomática de los receptores; más bien la inhibe, pues no pueden señalar las operaciones relacionales como antítesis, causas, consecuencia, etc., que están reservadas al lenguaje.

Por otra parte —dice— la televisión funciona conforme a artificios de la retórica tales como el ejemplo, argumentos de autoridad, explicaciones analógicas; además, no transmiten saber sino que lo transforman en espectáculo; es manipuladora, confiere a lo que comunica una autoridad que jamás el lector concede al libro. Tenemos lo audiovisual —apunta— en una era en que la juventud habita un mundo máximamente sonoro, sus locales de esparcimiento son cubículos de ruido y hasta en su ambular reinan la estereofonía y los auricu-



lares. No es una guerra abierta, dice él, porque una de las partes se está limitando a ocupar terreno en gran parte deshabitado.

2. Un profundo cambio de era

Plantear la oposición en tales términos —consideran otros autores— es un reduccionismo que oculta el desafío del mundo audiovisual a la escuela en niveles específicos y decisivos.

Quizás —nos dice Jesús Martín-Barbero— la actual crisis de la lectura entre los jóvenes tenga menos que ver con la seducción que ejerzan las nuevas tecnologías y, más, con la profunda reorganización que atraviesa el mundo de las escrituras y los relatos y la consiguiente transformación de los modos de leer; es decir, con el desconcierto que entre los más jóvenes produce seguir pensando la lectura únicamente como modo

de relación con el libro y no como pluralidad y heterogeneidad de textos y escrituras que hoy circulan. Pues si ya no se puede ver ni representar como antes —nos dice en su «Nuevos modos de leer»—, tampoco se puede escribir ni leer como antes.²

En el caso de la educación —agrega—, tal oposición es tramposa, peligrosa y facilista pues se acaba convirtiendo a los medios audiovisuales en la causa última de la crisis de la lectura y del empobrecimiento cultural.

Lo que parece haber en el fondo de esta llamada crisis de la lectura y del libro —decimos nosotros— es un profundo cambio cultural que estremece las condiciones (tradicionales) del saber, plantea nuevas formas del sentir, tendencia a la hibridación cultural, nuevo concepto de sociabilidad.

Asistimos al *descentramiento del libro* —según la expresión de Martín-Barbero— y con ello la lectura pierde su focalidad pues diversifica sus ámbitos, sus modos y sus funciones.

Podemos estar viviendo un «cambio de era» parecido al sucedido durante el paso de lo oral a lo escrito, de la lectura en público a la lectura privada, de los códices a la imprenta: el paso de la galaxia Gutenberg a la galaxia McLuhan.

Todo indica, en el fondo, que estamos frente a un rezago «acostumbrado» de la escuela, a una defensa nostálgica de una jerar-

2. Martín-Barbero, J., «Nuevos modos de leer». En: *Hojas de lectura*, N° 44 (febrero, 1997).

quía que las nuevas tecnologías comenzaron a derrumbar.

3. El sacerdote-lector-profesor

Todo indica, en efecto, que la defensa del libro y del concepto de lectura a él asociado intenta defender un modelo de enseñanza milenario que se ve desaparecer. A esa tesis llegan los autores que han investigado la relación lectura-libro-educación. M. Siguán, en «El libro y la educación» nos recuerda que toda enseñanza a distancia se basa, o al menos se ha basado, en el texto escrito y, por lo tanto, en el libro.³ Ese «centramiento» en el libro es heredado de una tradición judía más antigua que la Biblia y el islam, ha pasado por la Edad Media, el Renacimiento y nos dura hasta hoy. Jack Goody nos recuerda en ese sentido la figura del «sacerdote-lector», cuyo nombre significa «el que lleva el libro del ritual» y que suele representarse en los templos y tumbas leyendo un rollo de papiro.⁴ Se trataba (¿como hoy?) de manuscritos protegidos con pestillos, cerrojos, candados.⁵

En el caso de países occidentales, el discurso católico sobre la lectura perpetúa el modelo forjado (lectura de formación acompañada por clérigos, lectura de textos prescritos por las autoridades eclesiásticas con fines de edificación personal, de moralización) y denuncia el peligro de lecturas impías. Esta práctica y este discurso sobre lectura —nos dicen Chartier y Hébrard en su monumental *Discursos sobre la lectura*—, persisten fácilmente en las prácticas y modelos de escolarización laicos puesto que es el lenguaje del gobierno. Esto muestra que la lectura (de formación) colocada en el centro de los aprendizajes

no es una acción individual y libre, realizada en la esfera de la vida privada fuera del poder del Estado.⁶

Ese reconocimiento de la escuela como un «aparato ideológico» desactualizado frente a los avances del conocimiento puede ser más o menos aceptado explícitamente por las autoridades del Estado. En el caso de Colombia, por ejemplo, en un informe reciente de Colciencias acerca de las innovaciones educativas, se reconoce «el desfase y atraso en el tipo de educación que estamos recibiendo». «No estamos educando para el futuro —nos dice ahí Aguilar—, ni siquiera para el presente».⁷

Lo anterior puede explicar la «reacción fóbica» de la escuela frente al «usurpador multimedia». El hipertexto, la red, la lectura multidimensional, la instrucción fuera de las instituciones educativas, combaten su pretensión de ser el único espacio legítimo de organización y transmisión de saberes, en el que el maestro, el libro y la lectura monodimensional y monointerpretativa sea la base de una única jerarquía.

3. Siguán, M., «El libro en la educación». En: Areilza, J. M., *La cultura del libro*. Madrid: GSR, 1988.

4. Goody, J., *La lógica de la escritura y la organización de la sociedad*. Madrid: Alianza, 1990.

5. Vidal-Beneytom J., «La guerra del libro no tendrá lugar». En: Areilza et al. *Op. cit.*

6. Chartier, A. y Hébrard, J., *Discursos sobre la lectura*. Barcelona: Gedisa, 1994.

7. Aguilar, J., «Las innovaciones educativas en Colombia». En: MEN. *Memorias del encuentro nacional de innovaciones educativas: obstáculos en su desarrollo*. Bog: Javegraf, 1994., p. 18.



Los multimedia reordenan y desmontan viejas y persistentes formas de intermediación y autoridad que configuraban hasta no hace mucho el estatuto y el poder social de la escuela.

4. Lecturas y nuevas tecnologías

Eso puede explicar que de alguna forma la escuela trate de dar entrada y utilizar los medios, en un intento de conjurar el abismo entre la cultura de los más jóvenes y la cultura desde la cual enseñan los maestros.

Fuera de la «esfera de la escuela» o paralela a ella, crece de manera impresionante el universo de las nuevas tecnologías. En 1990, por ejemplo, Internet contaba con 300.000 «habitantes» en el mundo. Hoy tiene de 40 a 50 millones de «navegadores» que crecen entre el 10 y el 15% anual.⁸

Muchos autores defienden la utilización de los multimedia en el aula, algunos a ultranza, otros con precaución. Quintana, en «Las nuevas tecnologías en el tratamiento didáctico de la lectura», sostiene que el computador no sólo aumenta la eficacia sino que también contribuye valiosamente en los procesos creativos del aprendizaje además de desarrollar aptitudes para la escritura.⁹

Según los practicantes de las nuevas tecnologías en los cursos, hay gran motivación por parte de los estudiantes, un alivio de tareas por parte del profesor y una liberación de facetas que exigen tiempo, atención y no constituyen los objetivos prioritarios que se persiguen al escribir, tales como la ortografía, la edición y la corrección. Según ellos, así se eleva la calidad de las producciones, mejora la ortografía, se potencia la cooperación en grupo.



Todo indica, en efecto, que la defensa del libro y del concepto de lectura a él asociado intenta defender un modelo de enseñanza milenario que se ve desaparecer. A esa tesis llegan los autores que han investigado la relación lectura-libro-educación. M. Siguán, en «El libro y la educación» nos recuerda que toda enseñanza a distancia se basa, o al menos se ha basado, en el texto escrito y, por lo tanto, en el libro.

Parece además evidente que los audiolibros, videos y videolibros, son al menos tan útiles como los libros en asignaturas como la geografía, la historia, los idiomas y que un diccionario electrónico es mucho más fácil y rápido de consultar que nuestros mamotretos de enciclopedias. Con las nuevas tecnologías aplicadas a la escuela parece que el aprendizaje de las operaciones básicas es más «natural» y requiere menos esfuerzo. El hipertexto en Internet, es claro, ha modificado el papel del escritor y del lector. El escritor pierde el

poder que tiene en el esquema tradicional. El lector ya no es un personaje pasivo que sigue el hilo conductor que el escritor decide de antemano. Pasamos de ser «pasajeros» lectores conducidos por el escritor a ser «navegantes» en el universo del hipertexto.¹⁰

Dichas tecnologías, incluso vienen a resolver problemas que se encuentran ligados a la edición del libro (tradicional), tales como el problema ecológico del consumo de papel, el espacio para colocar los libros, la conservación de las obras impresas.¹¹

¿Ha influido la edición digital en el llamado poco hábito que se dice muestran los alumnos hacia la lectura?

El problema reside en considerar que hay una única manera de adquirir cultura y que sólo puede conseguirse leyendo los libros de la «cultura impresa». Sin contar con las lecturas extraescolares de nuestros jóvenes, los defensores de las nuevas tecnologías sostienen que es por el proceso digital, por ser más «natural», más funcional, multidimensional.

Una «experimentadora» francesa del programa *Zone d'Education Prioritaire* para el aprendizaje de la lectura, dice: «El computador permite juegos de lectura, miniperíodos, contactos con la vida de la clase, ubicación en el espacio. Es la primera vez —afirma— que veo algo realmente adaptado a los niños de 3 a 5 años. El porvenir

8. *Comment le multimédia va changer notre vie. Supplément Le Nouvel Observateur*, N° 1.618, pp. 2-9, noviembre 1995).

9. Quintana, J., et al. «Las nuevas tecnologías en el tratamiento didáctico de la lectura». En: *Para leer mejor*. Madrid: Bruño, 1995.

10. Trujillo, M., «La lectura y la revolución digital». En: *La lectura*. Revista Universidad del Valle, N° 16, abril 1997, pp. 56-57.

11. Olachea, J., *El libro en el ecosistema de la comunicación*. Madrid: GSP, 1986.

está —sostiene ella en *¿Comment le multimédia va changer notre vie?*— en la supresión del libro de clase pues vehicula un modelo de vida sin afectos, sin conflicto, sin relaciones.

Hay muchos indicios pues, de que estamos inmersos en un nuevo tipo de cultura, en la «galaxia McLuhan», en la era postipográfica. Esta nueva revolución industrial, informática y del entretenimiento, toca al libro y a la lectura en todos sus aspectos: editor, diagramador, sistemas de producción y distribución, y, de manera compleja, los derechos de autor.¹² Estamos quizás ante un cambio como el vivido por el hombre durante la aparición de la imprenta.

El libro digital y su consecuente, la lectura multimedia en red, nos permiten combinar diferentes sistemas notacionales y simbólicos como el escritural y el icónico. Ahí, la asociación entre código escrito, imagen y audio confiere al lenguaje escrito un «significado funcional», más acorde con el «verdadero» ser humano visto como ser multidimensional.

Para muchos el cambio es bienvenido porque, en fin, se acaba con el ser «visual, secuencial, uniforme y lineal» que ha hecho de nosotros la imprenta. Esta tecnología según McLuhan, ha desarrollado en nosotros, unilateralmente, el sentido de lo visual, el punto de vista fijo de la lógica cartesiana, el individualismo abstracto, y sería en el fondo la responsable del malestar de la civilización contemporánea.¹³

Tal «individualismo visual, alfabético y fragmentario» ya no se

ría posible en una sociedad eléctricamente estructurada y compacta. En el futuro, el estudiante vivirá como un explorador, como un investigador, al acecho del universo de información, suscitará su propio medio educativo. De esa forma podrá convertirse en un «ejemplar único e irremplazable».

5. El consumidor, el solitario, el «americanizado»

Esa sociedad «eléctricamente estructurada y compacta» visionada por McLuhan, lo sabemos, es muy controvertida. El filósofo Alain Finkielkraut, agrega a las críticas de Lázaro C. reseñadas al principio que con el multimedia el hombre pasa del estatuto de habitante al de cliente o consumidor. Para el filósofo francés, las nuevas tecnologías son el reino de lo inmediato, de lo impersonal. El caso del celular es espantoso, según él, pues des-



truye toda separación entre el espacio privado, el espacio público y el profesional, eliminando todo sentido de la libertad.

Estos son nuestros servicios ¡utilícelos!

- Servicio de correo ordinario • Servicio de correo certificado • Servicio de certificado especial • Servicio encomiendas aseguradas • Encomiendas contra reembolso • Servicio cartas aseguradas • Servicio de filatelia • Servicio de giros • Servicio electrónico burofax • Servicio internacional APR/SAL • Servicio CORRA • Servicio respuesta comercial • Servicio tarifa postal reducida • Servicios especiales.

Correos de Colombia



Adpostal

Teléfonos para quejas y reclamos 334 03 04 - 341 55 36 Bogotá

Cuente con nosotros
Hay que creer en los Correos de Colombia

12. Cerlalc. Nuevas tecnologías del libro. En: *Manual de edición*. Bogotá: Panamericana, 1996.

13. Sève, L., «¿Muerte del libro?». En: *El poder de leer*. Barcelona: Gedisa, 1985.

A esto se agrega la gran tragedia del nomadismo virtual: la pérdida de puntos de referencia y sus consecuentes sentimientos de soledad y angustia, según J. Attali, además, de las señaladas formas inéditas de manipulación, autismo y egoísmo.

En el caso de la lectura —dice Finkelkraut— es la victoria atroz de lo virtual sobre lo real, gran atractivo en lecturas como la de *El Quijote*. Hay finalmente una inversión insostenible —afirma—: ahora los niños tienen la tarea de educar a los padres.

Por encima de todo, en un preciso hecho, defensores y atacantes de las nuevas tecnologías coinciden: en la inconveniencia del casi monolingüismo que domina actualmente en el espacio cibernético, tal como está monoconstituido hoy: el predominio de la «cultura promedio norteamericana», su «americanización». Esto hace manifestar en muchos la necesidad de un plurilingüismo real, de un multiculturalismo que enriquezca, de una vuelta a la «burdética» Torre de Babel. El mismo idioma, el mismo modo de escritura para todos plantea el riesgo de empobrecer cada cultura.

6. Nuevas tecnologías y sistema escolar

Esta situación concierne directamente a la escuela. Jacques Attali plantea, como lo anunciaba McLuhan, «un inmenso movimiento de báscula en la transmi-



sión del conocimiento, ya que tendemos al aprendizaje fuera de la escuela».

Diríamos, para el caso de la educación, que el problema no es si se deja entrar o no a los computadores en el aula, sino cómo usarlos. Las nuevas tecnologías no desaparecerán porque, como el avestruz, enterremos la cabeza o cerremos los ojos ante su existencia; lo más probable es que se impongan mientras nosotros miramos hacia otro lado.

Pero las nuevas formas de lectura —nos dice Martín-Barbero— sólo pueden tener cabida en una institución educativa que esté previa y auténticamente preocupada por el problema de la lectura. Todo indica que en vísperas del siglo XXI aprender a leer varios tipos de texto es condición indispensable, incluso para el futuro de los libros, y, además, un dere-

cho ciudadano fundamental, el derecho a participar, criticar y crear en la comunicación ciudadana.

7. Nuestros retos frente a las tecnologías

En el caso de la escuela, ¿se trata de guerra, complementariedad o convivencia?

«Los apocalípticos», hemos visto, plantean la guerra y, cuando mucho, la complementariedad. Frente a la sumisión total de «los integrados», los «apocalípticos e integrados al mismo tiempo», como Facio Lince, plantean la necesidad de una «convivencia de las galaxias».

F. Smith sostiene que todos los escolares deben tener un acceso fácil a la computación, especialmente los más pequeños, especialmente para aprender la lengua. En su *De cómo la educación apostó al caballo equivocado*, sostiene que el más notable avance de la tecnología consiste en que dos personas pueden escribir juntas o conversar directamente por computador debido a la «maravillosa posibilidad de cooperación» que ello despierta.

En el caso de Colombia, la Misión de Ciencia y Educación, aconseja «garantizar la disponibilidad de distintos tipos de textos, no únicamente los libros de textos usuales; desarrollar en los alumnos un variado repertorio de lenguajes y códigos (textuales, lógicos, icónicos, informáticos, televisivos, etc.); reforzar el

papel educativo de la radio y la televisión.

El peligro —como señalan algunos— está en su utilización por el prurito de modernizar, sin incorporar las nuevas tecnologías en un proyecto educativo (M. Barbero), sin evaluarlas (Cervantes),¹⁴ en utilizarlas para sofocar el aburrimiento, la trivialidad, la banalidad de la escuela (Smith), en ponerlas al servicio de ejercicios mecánicos, fragmentarios, sin significación (Bettelheim).¹⁵

Se trata de ponerlas al servicio de una mejoría cualitativa en los procesos de formación humana, afianzamiento de valores, aptitudes y conocimientos, intereses y forma de relación social que contribuyan a elevar

la calidad de vida y de la comunidad.

La relación nuevas tecnologías-lectoescritura-escuela, abre un campo inmenso por explorar, de tipo sociológico, psicológico, lingüístico: ¿implican realmente un empobrecimiento generacional?, ¿qué relación se establece en ellas entre los códigos oral, escrito, icónico?, ¿cómo son, con ellas, realmente, los procesos de aprendizaje?

Para muchos, la solución no se halla en un «Pentecostés tecnológico» sino en un cambio de las relaciones de producción, problema humano que las nuevas tecnologías no nos pueden solucionar. En el fondo está el tema del poder. ¿Quién tomará las decisio-

nes en el caso de las nuevas tecnologías, la lectura y la escuela? ¿Los maestros que trabajan directamente con los estudiantes? ¿Los «programadores de computadores» venidos de afuera?

En nosotros está la iniciativa de decidir y disponer de esas nuevas tecnologías por lo menos en nuestro terreno, el del aula □

14. Cervantes, M. «Tecnologías para el mejoramiento de la educación universitaria». En: *Tecnología educativa para el mejoramiento de la educación universitaria*. Barranquilla: Universidad del Norte, 1996, 53 pp. (policopiado).

15. Bettelheim, B. y Zelan, K., «En defensa de las cartillas de lectura con significado». En: *Aprender a leer*. Barcelona, Crítica, 1989.

G R U P O
EDITORIAL
norma
EDUCATIVA

Los textos líderes del mercado

Habilidades en lectura y matemáticas de jóvenes y adultos



Habilidades en lectura y matemáticas de jóvenes y adultos de los cuatro primeros estratos socioeconómicos. Componentes de Colombia a la investigación coordinada por Unesco, en siete países de América Latina

GERMÁN MARIÑO SOLANO

Coordinador de la investigación para Colombia
Dimensión Educativa. Santafé de Bogotá, 1997

En este texto se presenta la primera parte de una investigación realizada en Chile, Argentina, Brasil, Colombia, Paraguay, Venezuela y México. Tiene como objetivo caracterizar y explicar los niveles de lectura y matemática que presenta una población muy heterogénea en cuanto a niveles educativos, clase social, relaciones laborales, participación social. Además de «ofrecer un perfil de las habilidades de los adultos en lectura, escritura y matemáticas», busca explicar los resultados obtenidos teniendo en cuenta consideraciones sociales y culturales.

Para el logro del objetivo propuesto se tiene en cuenta un componente cuanti-

tativo y uno cualitativo. El cuantitativo contiene un instrumento de datos personales, un formulario preliminar (filtro) y un cuestionario principal (lectura y matemáticas), con una muestra que osciló entre 800 y 1.200 personas. El componente cualitativo trabaja con pequeñas muestras y con entrevistas (cara a cara o por teléfono).

El hecho de incorporar los cuatro estratos —y no sólo el más bajo— ofrece un panorama completo de lo que ocurre en dichos países en cuanto a lectura y matemáticas y eliminar el sesgo según el cual el problema se centra en las clases bajas únicamente, o la concepción de que se es o no alfabeto.

Los resultados muestran, entre otros, que «los aprendizajes de la escuela no son suficientes para que las personas puedan enfrentar las exigencias de su medio o no corresponden a estas exigencias; que la escuela no genera placer por la lectura y matemática y que la familia ejerce una influencia decisiva para el empleo funcional de la lectura y matemática.

La prueba en sí misma se constituye en un aporte importante a los procesos de evaluación relacionados con la comprensión de lectura y las habilidades matemáticas. En primera instancia, la articulación en una sola prueba de la matemática y el lenguaje pone de manifiesto la estrecha relación que ellas presentan en la vida cotidiana. Por otro lado, la prueba parte del reconocimiento de las funciones de la lectura y la matemática en la sociedad urbana y por lo tanto, se trata de una prueba contextualizada. Así, las preguntas se construyen a partir de la lectura de un periódico en donde se incluyen temas e intenciones diversas y distintos tipos de textos: noticias, recetas, descripción de medicamentos, tablas de temperatura de las principales ciudades de América Latina, tabla de distancias entre ciudades del país, gráficos de aspectos sociales y económicos de América Latina. El método seguido en la investigación puede orientar a futuros investigadores sobre la forma de proceder en el momento de indagar acerca de los procesos de lectura y matemática. Resulta de gran atractivo el cruce de información para explicar los resultados obtenidos. Por ejemplo, se señalan

factores socioculturales que pueden afectar las respuestas, como la poca familiaridad para contestar pruebas escritas, el largo tiempo transcurrido desde que se dejó la escuela, formatos no conocidos, temor, etc.

De gran importancia es el análisis que realiza Germán Mariño en relación con las preguntas que tuvieron un alto porcentaje de respuestas incorrectas. El investigador trata de explicar qué pasó en estas preguntas. Hipotetiza que los errores pueden estar relacionados con: cantidad de ítems, longitud de las preguntas, redacción, léxico empleado, familiaridad con la temática y con los formatos usados, etc. Sugiere que para próximas investigaciones es necesario hacer un análisis sociolingüístico de las preguntas, elaborar y aplicar pruebas previas para que los resultados sean analizados por distintos especialistas (los de las áreas correspondientes y mínimo un sociolingüista y un psicolingüista).

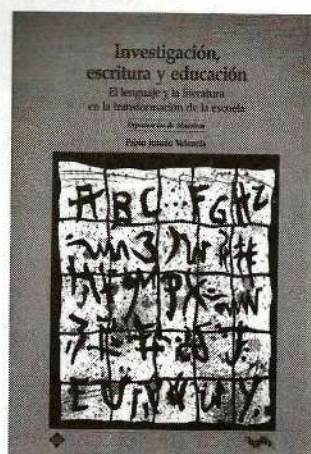
Así mismo, el autor hace una reflexión en torno a los peligros de comparar los resultados de los países, pues las características de aplicación de los instrumentos puede variar significativamente de un país a otro.

Considero que estos dos últimos aspectos son de gran pertinencia en este momento en que se está evaluando la calidad de la educación y cuando una gran cantidad de pruebas circulan. Se trata de una voz de alerta para elaborarlas, aplicarlas y leerlas con sumo cuidado.

LIGIA OCHOA

Profesora Universidad Nacional de Colombia

Leer y escribir es leerse y escribirse



Investigación, escritura y educación. El lenguaje y la literatura en la transformación de la escuela: experiencias de maestros.

FABIO JURADO

Santa Fe de Bogotá, Programa RED, Universidad Nacional. Publicado con el apoyo del Comité de Investigaciones y Desarrollo Científico —Cindec— de la Universidad Nacional; el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico —IDEP— y la Secretaría del Distrito Capital, 1997, 183 págs.

Para un país que cocina la violencia a una temperatura tan alta es oxígeno recibir propuestas investigativas que indaguen, desde una mirada etnográfica, por lo que somos y significamos en nuestra propia realidad. Tal es el ejercicio que hace el profesor Fabio Jurado Valencia en su libro. El autor va tejiendo, desde su sólida formación en las teorías semióticas del lenguaje y la literatura, un diálogo auténtico entre múltiples voces que (se) leen y (se) escriben a lo largo de diferentes momentos de una investigación sostenida por

más de 10 años consecutivos; investigación que, al decir de Jurado, «nunca se cierra» si aquello que la mueve es el deseo de transformación social, que para nuestro caso es la construcción de una escuela más humana. En este sentido, llama poderosamente la atención el profundo respeto, pero al mismo tiempo, la profunda sinceridad con que analiza y construye la voz del maestro.

En la primera parte se reseña la importancia que tuvo la investigación compartida con maestros y niños de básica primaria, en el desmonte progresi-

vo del Programa Aulas Remediales (PAR). Dicho programa, partía de la hipótesis según la cual al diagnosticar —desde enfoques clínicos— las dificultades del aprendizaje de los niños, se podría «remediar» el fracaso escolar «nivelándolos» a partir de sus «deficiencias».

Lo que la investigación arroja es que allí donde se pretenden «remediar» problemas del aprendizaje, subyace una mirada homogeneizante que enferma de antemano a quien se diagnostica; que allí donde hay nivelación hay una falsa pretensión de igualdad en los diferentes ritmos del aprendizaje y, que allí donde hay deficiencias, en últimas, lo que hay es diferencias. En este sentido, se evidencia lo dañino de un proyecto educativo etnocentrista que excluye y acalla la diferencia en un país pluricultural y plurilingüe. Por el contrario, es a partir de categorías como la *narratividad*, que los maestros logran desarrollar la *competencia comunicativa* cuando reconocen que los niños no van al aula a aprender lo que no saben. Van a poner en juego los saberes que tienen y que traen, frente a los saberes que otros tienen y que también traen: el compañero, el maestro, los textos y, en general, todo aquello que se constituye en motivo de pregunta, de pensamiento hipotético y, por tanto, de interacción.

A partir de la experiencia anterior y en una segunda etapa, se formula el Proyecto *Semiótica de los procesos lectoescritores*, inscrito en el Programa de

fortalecimiento de la capacidad científica en la educación básica y media RED de la Universidad Nacional. El proyecto es de vital importancia, en tanto indaga por los modos y enfoques que sobre el lenguaje y la literatura trabajan nuestros maestros de bachillerato en las aulas colombianas: programas curriculares prescriptivos; niveles de lectura que no superan lo literal; modelos comunicativos direccionistas y autoritarios; ausencia de escritura auténtica o, peor aún, copia en vez de escritura y apoyo en el texto escolar único.

La bondad de esta investigación cooperativa, sostenida entre escuela-universidad durante tres años consecutivos, radica en mostrar cómo desde la actualización en las gramáticas básicas de la disciplina se fortalecen los procesos de construcción de sentido en el aula. Los 20 proyectos de investigación en el aula, que aparecen en el apéndice del libro, dan cuenta de cómo los jóvenes y maestros de nuestra escuela sí leen y sí escriben auténticamente, cuando es desde la lectura de textos de primera fuente que se genera un diálogo entre lo local y lo universal.

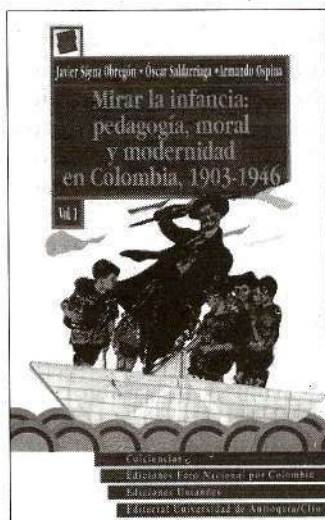
Resalto, además, el planteamiento fundamental que hace el autor al proponer la lectura y estudio del texto literario como estrategia de formación de lectores en un país que reclama sujetos críticos capaces de leer su propia realidad. La literatura, sin duda es un campo interdisciplinario propicio para la sensibilidad signica y la sensibilidad hacia los múltiples

saberes que la atraviesan: leer desde la literatura, nos dice en su primer capítulo, implica acercarse al «discurso de la historia, de las formaciones sociales, del psicoanálisis, de la antropología, de la filosofía y aun de las ciencias naturales y hasta de las *ciencias ocultas*».

Este texto invita, en consecuencia, a todos aquellos actores de la cultura, seguidores de las huellas de un país que se sueña diferente, a leerse y escribirse en estas páginas donde encontrarán múltiples puertas de entrada y de salida.

CLARA HELENA
BAQUERO SANTOS

Pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946



Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946.

JAVIER SÁENZ OBREGÓN, OSCAR SALDARRIAGA,
ARMANDO SILVA

Colciencias, Ediciones Foro Nacional por Colombia, Ediciones Uniandes, Editorial Universidad de Antioquia, 2 Volúmenes, 627 páginas, 1997.

Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946, constituye un libro revelador para todos aquellos estudiosos interesados en comprender el origen de la ideología y

la situación de la Colombia de hoy.

Al decir de sus autores: «El análisis de los debates, las conceptualizaciones y las prácticas de enseñanza del período sorprenden por su

actualidad, pero igualmente dejan un sabor amargo: no es mucho lo que hemos avanzado en estos cincuenta años. Los debates epistemológicos, los nuevos métodos, las estrategias para la formación del individuo, las finalidades de la educación introducidas en el período, son muy similares a los que tímidamente estamos emprendiendo hoy en día. Pero, además de esto, se evidencia cuán menos favorable es el contexto actual para este tipo de asuntos. Perdimos la claridad que tenían los intelectuales de aquella época acerca de los cambios que requería el país a largo plazo. Perdimos su visión de futuro, en la cual la educación y la pedagogía estaban llamados a ocupar un lugar central. Historiar el saber pedagógico es hacer una historia que abra las puertas de la escuela, en la cual hablen no sólo los líderes políticos, sino que se escuche la palabra ignorada del maestro, del inspector, del funcionario estatal de rango medio, del padre de familia, del cura párroco. Una historia que, además de la legislación estatal, le dé estatuto de documento histórico a los informes de los inspectores de provincia, a las tesis de los aspirantes a maestros, a las conferencias manuscritas de las instituciones formadoras de maestros. Una historia que rastree, con ojo de pulidor de lentes —como el que Alberto Echeverry le desea al maestro— las sutiles transformaciones en los discursos, las prácticas y los conceptos; que se tome el trabajo de primero describir la compleja trama de lo encontrado en los docu-

mentos, antes de proponer líneas de análisis. Es ésta la historia que hemos tratado de escribir». Este texto descubre las intrincadas tramas que se tejieron en torno a lo pedagógico, entre lo educativo, lo político, lo social y lo religioso, entre lo viejo y lo nuevo, a partir del advenimiento y la particular apropiación de la modernidad en el contexto tradicional colombiano del período; y muestra la concepción de sujeto que estos hechos determinaron, pero también, y por tanto, la de la disciplina, la familia, la mujer, la intervención estatal, lo social, entre otros, así como las formas de constitución de la educación pública y el saber pedagógico, especialmente en cuanto a las relaciones entre saber y poder. Todo ello es visto en su espacio privilegiado de operación, la escuela, y desde tres miradas, la histórica, la filosófica y la psicológica, las cuales, con una visión escrutadora y analítica, rescatan de los archivos cerca de 3.000 documentos primarios para determinar las teorías, ideologías y problemáticas que entrañan; las mismas que —como concluyen inquietantemente los autores— no difieren mucho de las actuales.



El maestro como factor de calidad de la educación

El maestro como factor de calidad de la educación: una caracterización de los maestros del Occidente colombiano

ENRIQUE BATISTA,
ANA MEIRA POLANCO Y
DIANA MARÍA POSADA
Medellín, Universidad de
Antioquia, 1997, 133 págs.



Esta obra hace un afortunado balance del papel que tiene el maestro en la calidad de la educación. Es un texto para leer con sentido y rigor autocrítico, y con suma responsabilidad. Es, en términos generales, un oportuno llamado de atención para nuestros administradores, estudiosos del tema en momentos en que es urgente y preciso hacer un alto en el camino para pensar en lo que sucede en el país, porque en buena medida es producto de la educación.

Así como se caracteriza al maestro del Occidente colombiano, se puede pensar en el de otras latitudes de nuestro territorio y, probablemente, del continente. La particularización sirve, sin embargo, para plantear unos puntos fundamentales y trabajar eficazmente alrededor de ellos.

El texto aborda, en seis capítulos, aspectos tales como «El contexto regional en la formulación de propuestas de gestión educativa», «Educación,

ciencia y tecnología y desarrollo social y económico», «Algunos factores asociados a la calidad de la educación», «Los maestros en Colombia y en el Occidente del país», «El pensamiento de los maestros del Occidente colombiano» y, en lo que se constituye en capítulo central, se hacen unas «Recomendaciones y opciones de política» que, en términos generales, desarrollan una coherente y clara exposición, y cumple con unos objetivos centrales en el estudio y presentación de las políticas y de la administración educativas.

Al final se presenta una extensa y útil bibliografía y un apéndice que describe los elementos metodológicos básicos que se siguieron en el estudio. Debe tenerse en cuenta que la población objeto del trabajo fueron los maestros de los departamentos de Antioquia, Chocó, Risaralda, Quindío, Caldas, Valle, Cauca y Nariño. Para el estudio se tuvieron en cuenta las capitales y dos municipios de cada departa-

mento. La muestra total de maestros, de colegios oficiales y privados, fue de 1.119.

En la misma Introducción se hace una afirmación que valida el principio sustancial de la investigación que reseñamos: «La función esencial del maestro es la enseñanza: en esto tiene que ser efectivo, si la educación va a ser de calidad».

Y en el proceso general de ese trabajo se tienen en cuenta aspectos que no se pueden desconocer: desarrollo económico y social, consideraciones sobre la capacitación y la remuneración del maestro, apreciación del desarrollo científico y tecnológico, contextualización del proceso educativo.

«Para mejorar la calidad de la educación se precisa mejorar la calidad de la enseñanza. Hablar de calidad de la educación y calidad de la enseñanza no es lo mismo, aunque con frecuencia, de modo incorrecto, se equiparen. Están relacionadas, es verdad, pero la primera está ligada con aspectos macro-sociales, mientras que la segunda —la enseñanza— repercute en aquella por medio del trabajo del maestro en el aula».

Los aportes de esta investigación son múltiples y variados. Se tratan aspectos muy significativos, y frente a la calidad de la educación se examinan detalladamente los «factores asociados». Se hace, además, un fecundo recorrido por la literatura que se ha producido en los estudios de la calidad de la educación y de la enseñanza, en los que se encontraron «dos aspectos proble-

máticos» que merecieron especial consideración: «el uso —cantidad e intensidad— del tiempo escolar y la utilización de materiales escritos —textos escolares—».

Sobre estos dos últimos tópicos es muy importante hacer una reflexión que nos permita evaluar, de forma práctica, el sentido de largas, intensas y extensas horas de estudio o de lecturas complejas y poco didácticas que deben «soportar» los educandos.

Este documento se convierte, así, en un análisis afortunado y de singular valor para los estudiosos de los temas educativos, pero también es, como ya lo dijimos, un llamado de atención para hacer un replanteamiento de las políticas y los programas en este campo. Ahora no se puede mirar en una sola dirección, se requiere de muchas miradas, de reconocer e interpretar, de forma profunda, el complejo problema.

El maestro como factor de calidad de la educación, es un libro que nos ayuda a entender una parte del conflicto que vivimos, y nos alerta sobre algunos puntos fundamentales en el trabajo educativo. El texto merece una lectura detenida y crea un particular interés sobre el tema, del que, en sustancia, se tocan algunos puntos. Es importante destacar el resumen que se hace de los planteamientos de George Psacharopoulos, porque seguramente de ellos se podrá partir en un futuro no muy lejano.

LUIS FERNANDO
GARCÍA NÚÑEZ

Dificultades en el aprendizaje de la lectura



Dificultades en el aprendizaje de la lectura

GONZÁLEZ PORTAL
M.D., 4ª edición, Madrid,
Ediciones Morata, S.L.,
1997, 114 págs.

Esta obra es una importante contribución al estudio de las dificultades que tienen los niños en el aprendizaje de la lectura. Se ofrece «un modelo integrado de diagnóstico, evaluación y tratamiento, que se inserta y tiene su justificación dentro del contexto científico en que se encuentran la investigación y los hallazgos más recientes sobre el tema».

Esta investigación, que fue editada en otras tres oportunidades, por el Ministerio de Educación y Ciencia de España, trata los siguientes temas: «Las dificultades de aprendizaje de la lectura: terminología y concepto», «Dificultades de aprendizaje de la lectura-dislexia», «Modelos explicativos de las dificultades de aprendizaje de la lectura», «Diagnóstico psicológico de las dificultades de aprendizaje de la lectura», «Diagnóstico (y tratamiento) preventivo de las dificultades de aprendizaje de la lectura» y «Un método nuevo para el tratamiento de las dificultades de aprendizaje de la lectura. Comprobación experimen-

tal de su eficacia y la de otros dos métodos ampliamente difundidos». Al final se presenta una amplia y excelente bibliografía sobre el tema.

Cada uno de los aspectos tratados trae sus conclusiones. De esta forma podemos encontrar un diagnóstico acertado, de orden conductista, sobre uno de los problemas centrales del proceso educativo: el «rendimiento-lector» de los niños. Es una investigación aplicada, que plantea un problema específico y práctico, producto de una confrontación en la que se trata de «evaluar la lectura y sus dificultades de aprendizaje, para luego ofrecer unas técnicas que permitan modificar, esto es, extinguir los sesgos lectores, reemplazarlos por conductas más aptas, reorganizar, en suma, los hábitos de lectura mediante unos procedimientos de condicionamiento operante».

Las discusiones que ha suscitado el problema de la lectura, o mejor de la no lectura, han ocupado, en los últimos años, no poco

tiempo de análisis, estudios, interpretaciones, que han permitido, como lo comprueba la bibliografía presentada en este libro, reconocer algunas de las causas de esta conducta. Y son variadas las circunstancias que rodean este hecho, por lo menos así sucede en sociedades como la nuestra, donde todavía no se ha realizado una investigación de fondo, que nos permita reconocer causas y consecuencias del asunto.

Lo innovador del libro que reseñamos es que «aplica unos principios generales», los enriquece «yendo de la práctica a la teoría, de la tecnología a la ciencia. Es un giro que, en cierto modo, están experimentando casi todos los saberes y que refleja un cambio cultural profundo, del que conviene tomar conciencia, elevarlo al plano de la reflexión». Así podemos indicar que el conocimiento de estas investigaciones nos permite a nosotros hacer un análisis y evaluar los principales problemas que tenemos. El diagnóstico está por hacerse, y creo que es necesario recurrir a las experiencias realizadas en otras latitudes, para poder formular un planteamiento general que nos lleve a reconocer las principales fallas que tenemos y la forma de enfrentarlas.

El problema de la no lectura, o del aprendizaje de la lectura, tiene en Colombia, por lo menos, algunas variables específicas que es necesario reconocer alrededor de un trabajo muy serio entre maestros, psicólogos, administradores educativos y especialistas. Además es necesario reconocer que nuestro problema traspasa las fronteras del niño y se extiende a otros sectores como el de

los jóvenes universitarios, el de los profesionales y el de muchos maestros.

La autora ha indicado que «A pesar del interés por encontrar y elaborar nuevos procedimientos de diagnóstico precoz de las dificultades de aprendizaje de la lectura que presentarán determinados niños cuando se les administran los programas de aprendizaje formal de la misma, los resultados de las investigaciones no nos ofrecen resultados satisfactorios por el momento». Otro aspecto que es necesario resaltar no es el de la simple lectura, el de leer por leer, el de «etiquetar al niño» frente a su «disposición» y a su «ánimo» como lector. Y algunas de las hipótesis que se presentan en el texto, nos permiten pensar que el trabajo entre nosotros tendría muchos frentes por cubrir. «¿Existe relación entre nivel de comprensión lectora y nivel de exactitud lectora?» o «¿Existe relación entre nivel de exactitud lectora y nivel de velocidad lectora?» o «¿Existe relación entre nivel de comprensión lectora y nivel de velocidad lectora?», son algunos de esos planteamientos que vale la pena recoger.

La lectura de este texto es provechosa en cuanto genera una disposición para analizar el problema del aprendizaje de la lectura. Nos deja inquietudes y el texto mismo sirve para establecer unos puntos iniciales de trabajo, en este campo, entre nosotros.

Dificultades en el aprendizaje de la lectura es un modelo muy interesante que, con algunas restricciones, vale la pena conocer.

LUIS FERNANDO
GARCÍA NÚÑEZ



FUNDACION MEDICO PREVENTIVA PARA EL BIENESTAR SOCIAL

**Primeros en la prestación de los servicios médicos
asistenciales en Colombia**

**Medicina Integral
Hospitalización y cirugía
Salud ocupacional**

Programas especiales de atención:

**Individual
Familiar
Estudiantil
Empresarial**

Santafé de Bogotá: Calle 57 No. 25-21

Tels.: 249 09 55 - 345 31 79 - 345 31 27 Fax: 345 29 17

A partir del 8 de noviembre nueva dirección:

Transv. 25 No. 54B-48 - Tels.: 345 82 08 - 345 41 45 - 210 14 66 - 249 87 36

Barranquilla: Clínica del Prado

Calle 59 No. 50-10 - Tels.: (953) 44 91 05 - 51 24 08 - Fax: 41 15 25

Cúcuta: Avenida 9E No. 6-107

Quinta Avenida con Avenida Gran Colombia

Tels.: (975) 75 51 40 - 75 51 28 - Fax: 75 50 28

Clínica Médico Quirúrgica

Calle 16 No. 0-53 - Tels.: 71 41 71 - 71 50 28 - 71 65 32

Medellín: Calle 47 No. 80-05 (Avenida 80)

Tels.: (94) 413 78 29 - 413 78 42 - Fax: 413 78 39

Municipios: Bello, Puerto Berrío, Fredonia, Caldas, Amaya, Girardota, entre otros.

Valledupar: Calle 16B No. 9-83

Tels.: (955) 74 94 84 - 74 99 79 - Fax: 70 71 48

Policlínico: Carrera 9ª No. 14-32 - Tel: 74 34 49

Bucaramanga: Cra. 36 No. 42-55

Tels.: (976) 45 41 93 - 45 41 95 - 34 80 49 - Fax 34 69 57

Girardot: Calle 20A No. 7-25 - Tel.: 2 27 08

HONESTIDAD, CALIDAD Y ECONOMIA PARA SU SALUD

1997

Un año maestro en servicios mejorados y nuevos proyectos de la Fiduciaria para usted, amigo docente



Nuevos proyectos y servicios mejorados

- Agilización en el trámite de reconocimiento y pago de las prestaciones económicas.
- Carta individual dirigida al Maestro cuando se apruebe la solicitud y se le programe el pago.
- Ampliación del Plan Piloto de Sustanciación directa de expedientes en las oficinas de prestaciones.
- Realización de talleres de racionalización y agilización de trámites de prestaciones.
- Encuentros de usuarios veedores de los servicios de salud.
- Envío de extracto histórico individual de los datos relativos a los intereses de cesantías y pago oportuno de los mismos.
- Ampliación del Centro de Atención al Maestro.
- Apoyo a proyectos de investigación y estudios orientados a mejorar el Fondo del Magisterio.
- Mayor participación en las reuniones de los Comités Regionales del Fondo.
- Entrega del estudio sobre coberturas y financiación de la salud.
- Estudio sobre el futuro económico del Fondo.
- Ampliación de la cobertura de la auditoría médica.
- Contratación de expertos clínicos en diversas especialidades de la medicina.
- Edición del libro sobre evaluación de calidad en la prestación de servicios médico-asistenciales.
- Agilización del proceso de reconocimiento y pago de los auxilios de maternidad.
- Cálculo de los intereses de cesantías sobre saldos recibidos del Fondo Nacional del Ahorro.
- Estudio sobre sistematización del Fondo a nivel nacional para agilización de trámites.
- Programas de Bienestar Social para pensionados.
- Impulso a planes de vivienda.
- Además, tenemos otros proyectos en elaboración.



FIDUCIARIA
LA PREVISORA S.A.

Maestros en Fiducia