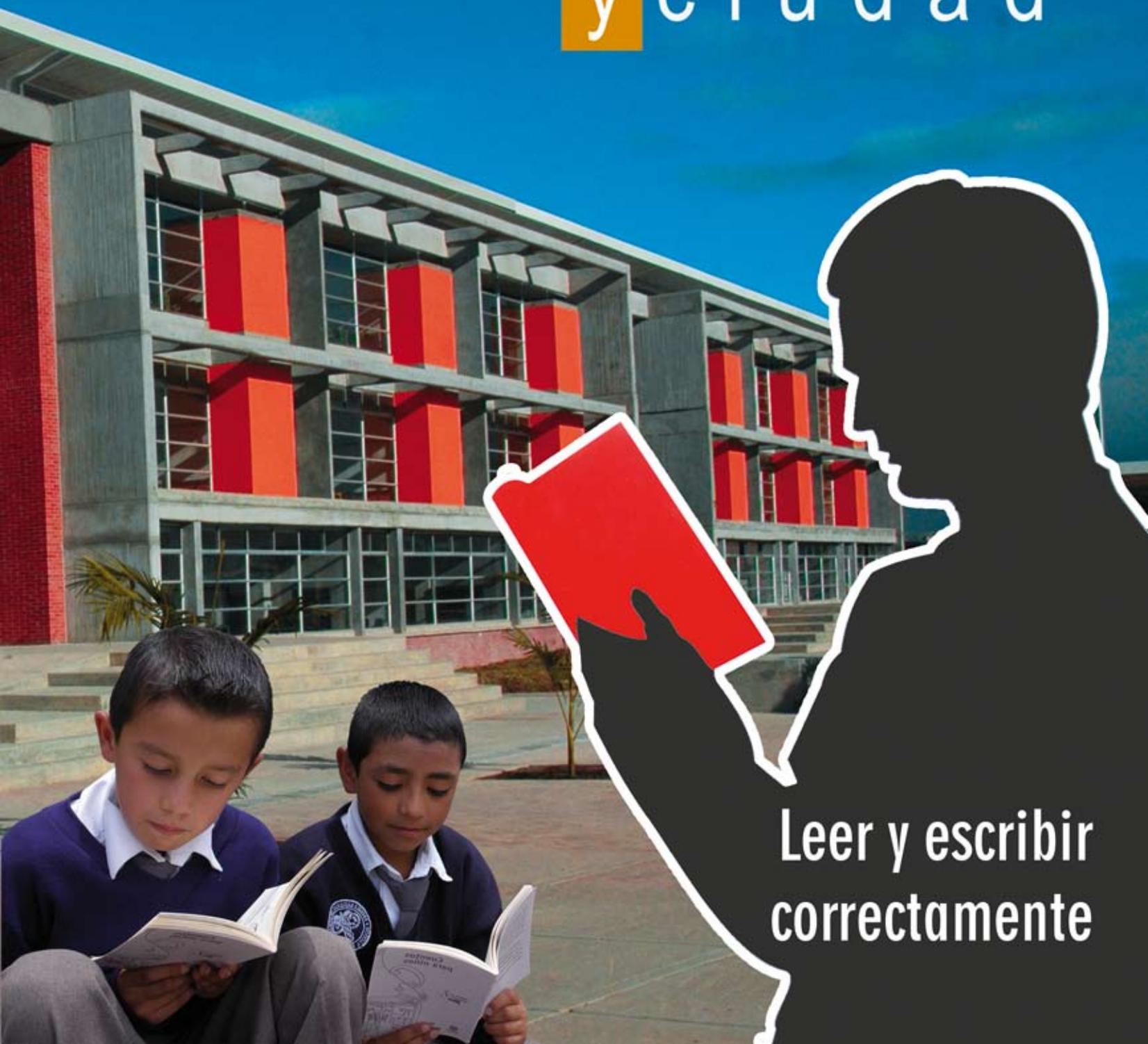


educación ¹⁵ y ciudad



Leer y escribir
correctamente

Leer **y**
escribir correctamente

Revista del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP
N°15 Segundo semestre de 2008
Leer y escribir correctamente



Director Álvaro Moreno Durán

Consejo Directivo Abel Rodríguez Céspedes, Jorge Iván González Borrero,
Myriam Ochoa, Clara Inés Rubiano Zornosa, Pedro Pinilla

Comité Editorial Álvaro Moreno Durán, Director IDEP
Hernán Suárez, Subdirector Académico IDEP
Gladys Amaya, Fundación Universitaria Monserrate
María Teresa López, Decana de la Facultad de Educación, Universidad Libre, Bogotá, D. C.
Carlos Uribe Celis, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, D.C.
Alfonso Velasco, Consultor editorial
Claudia Bustos, IDEP

**Edición, corrección de estilo,
traducción y coordinación editorial** María Eugenia Romero

Coordinadora de Comunicación IDEP Diana María Prada Romero

Árbitros para éste número: Wilson Armando Acosta, Gloria Amparo Acero, Ana Brizet Ramírez,
Alvaro Daniel Reyes, Jorge Luis Rodríguez, Yolanda Sierra

Comité Científico Eloisa Vasco, *Colombia*; Federico Revilla G., *España*;
Gloria Pérez Serrano, *España*, Jaume Trilla Bernet, *España*;
Jaume Trilla Bernet, *España*; José Angel López Herrerías, *España*;

Rocío Rueda Ortiz, *Colombia*; Araceli de Tezanos, *Francia*.

Subdirección Académica Publicación semestral del IDEP
Área de Comunicación, Divulgación y Socialización
Correspondencia, información, canjes y suscripciones
Avenida El Dorado N°66-63. Piso 3o. Bogotá, D.C. Colombia
Teléfonos: 324 1262 – 324 1263
Correo electrónico: idep@idep.edu.co
www.idep.edu.co

Precio por ejemplar:

Colombia: \$10.000.00

América Latina: U\$15.00

Diseño, diagramación e iconografía Taller Creativo de Aleida Sánchez B. Ltda.
www.tallercreativoaleida.com.co
tallercreativoaleida@yahoo.com
Aleida Sánchez B., Andrea Sarmiento B.,
Zamara Zambrano S., César A. Corredor P.

Fotografía Licinio Garrido H., Juan Pablo Duarte

Fotoilustración Andrea Sarmiento B., Zamara Zambrano S.

Los conceptos y opiniones de los artículos son de exclusiva responsabilidad de sus autores y no comprometen la política institucional del IDEP.

El comité editorial agradece los artículos enviados voluntariamente y se reserva la decisión de su publicación en la revista.

Se autoriza la reproducción de los artículos citando la fuente y los créditos de los autores; se agradece el envío de la publicación en la cual se realice la reproducción.

Impreso y hecho en Colombia
Subdirección Imprenta Distrital - D.D.D.I.
Diciembre de 2008

Leer **y**
escribir correctamente



Contenido

página **9**



La gramática y su relación con la lectura y la escritura

Ligia Ochoa Sierra

Se busca indagar cómo se trabaja la gramática en la educación básica y media. Se partió del supuesto de que los cuadernos son un buen indicio para ver lo que ocurre en las aulas. El análisis se hizo desde el modelo teórico de la Gramática funcional en la versión de S. C. Dik (1997) y desde los planteamientos de la psicolingüística y de la lingüística.

página **21**

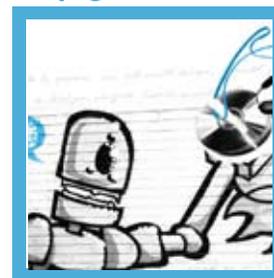


La relatoría crítica y la formación de pensamiento autónomo e incluyente: transversalidad de la lectura y la escritura en el currículo

Julio César Arboleda

Se trata de una propuesta de institucionalizar y utilizar transversalmente la relatoría crítica como una herramienta para mejorar e impulsar procesos, tanto de apropiación de conocimientos en todas las áreas y niveles de escolaridad, como de formación de sujetos educables críticos.

página **35**



Las tecnologías de información y comunicación (TIC): leer y escribir hoy

Milagros del Corral

¿Seguimos leyendo y escribiendo como siempre? ¿las nuevas tecnologías han cambiado nuestro modo de leer y de escribir? En este texto se destacan distintos aspectos de la actualidad relacionados con la industria editorial, las estadísticas de lectura, la biblioteca digital, el e-book, el organizador de bolsillo (PDA), el popular *Blackberry* y el teléfono móvil.

página **47**



Leer es escribir: la experiencia de la imaginación

Julio César Goyes Narváez

Contamos aquí con un ejercicio de provocación y desafío para la relación de la imaginación poética, la experiencia subjetiva y la acción pedagógica. Se observa la interrelación imaginación/experiencia, con referencia a la lectura y la escritura como un acto creativo y transformador, más allá de la erudición, la filología y la didáctica.

página **61**



Escuela y escritura: la necesidad de una mirada externa

Silvia Castrillón

Aquí se plantea que la democratización de la cultura escrita y del sentido que ella posee en la transformación social, contribuye a generar condiciones para el pensamiento crítico, para la construcción de sujetos con mejores posibilidades de injerencia en sus realidades y, especialmente, éticamente responsables.

página **75**

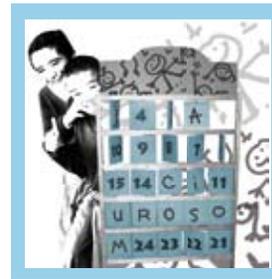


Prácticas usuales y nuevas urgencias para una agenda de promoción de la lectura

Gustavo Bombini

Referirse a la construcción de políticas públicas de lectura no supone dar cuenta sólo de aspectos específicamente técnico-políticos vinculados con la gestión, la planificación y la evaluación de este tipo de acciones sino también de poner de relieve algunas dimensiones culturales, teóricas, pedagógicas y metodológicas.

página **101**



Efectos de la escritura como proceso en la producción de textos argumentativos

Yudi Ximena Rivera Pulido

El objetivo del PDA fue el de desarrollar habilidades para producir textos argumentativos a través de la estrategia escritura como proceso y reunir evidencias teóricas y empíricas del efecto positivo que tiene dicha estrategia. Además, confirma que la argumentación es una actividad inherente al ser humano y que está presente en él desde la niñez.

Editorial

El arte de leer

Abordaré este escrito desde dos ópticas: una en la que se expresarán algunas consideraciones sobre el sentir de la lectura; y otra tocará el significado de leer en las disciplinas o prácticas en que el hombre milenariamente ha trasegado.

Invocando el titulado de este escrito, se me ocurre autoanalizarme como lector para sentir la tranquilidad de expresar mis ideas sobre el tema de presentación. Empezaré por contar que el mes anterior hice la lectura de la Autobiografía del elegido presidente de Estados Unidos Barack Obama; actualmente me encuentro inmerso en un libro titulado “*El país de la canela*”, cuyo autor es William Ospina, además de los obligados textos que leo por los avatares de mi profesión.

En un año es posible leer doce textos, entre los llamados académicos y literarios, prefiriendo la literatura clásica. Esto va por épocas, hay momentos en que el nivel de lectura es alto y luego parece como si se necesitara descansar. Lo importante de acrecentar la capacidad y el gusto por la lectura, además de haberse inculcado desde temprana edad, es tener la necesidad de hacerlo por diferentes motivaciones - cada cual tendrá la suya-; algunos piensan que la rapidez al terminar de leer un libro se debe a la técnica; de lo cual me aparto; prefiero sentir el goce de leer.

Ese goce pasa por varios momentos: uno es la elección del tema, otro es la avidez y un tercero el enganche, fórmula que garantiza a mi juicio que el resultado sea un éxito; de tal suerte que se puede viajar en algún transporte con un libro bajo el brazo, y desear por ejemplo que el viaje duré un poquito más, para poder leer una o dos páginas adicionales por trayecto.

Hay quienes leen dependiendo de la calificación, que los encargados del mundo editorial “*dictan*” y transfieren a los medios de comunicación; generalmente esa “*meta*” señala los diez libros imprescindibles que se deberían leer antes de los diez y ocho años, o los más leídos, o los más vendidos. Claro, es una selección también influida por algunos escritores afamados; es posible que no hayamos leído ninguno de ellos, en este caso particular poco importa la clasificación o el orden, de lo contrario no cumplirá con la fórmula del goce.

En la infancia generalmente estábamos amarrados a la lectura de la escuela, y como cosa independiente el interés predominante era hacia las tiras cómicas; en mi época el auge de la lectura lo ocasionaban los cuentos de los hermanos Grimm, *Veinte mil leguas de viaje submarino*, de Julio Verne, *El Principito* de Saint Exupery, los cuentos de Rafael Pombo por mencionar algunos; y claro al iniciar la escuela secundaria, por supuesto las obras del Nobel Gabriel García Márquez eran de obligatoria lectura. Actualmente, nos encontramos con fenómenos internacionales como los de Harry Potter, que atraen la lectura de niños, jóvenes, y adultos; más bien por estar a la moda, y acompañados de estrategias cinematográficas, que por un interés fundamentado en la academia, o interés cultural sobre todo en el caso de Colombia.

De la misma manera, a nivel nacional existen otros auges que bien pueden tener su propia ponderación y que, infortunadamente corresponden a problemas sociales, políticos y económicos que nos atropellan, los cuales son de público conocimiento. Hasta aquí la primera perspectiva.

Ahora si nos trasladamos a la mirada que señala que la lectura a través del tiempo ha sido utilizada por el hombre de acuerdo con los ámbitos en que se desenvuelve; hojearmos uno de los más curiosos, y tiene que ver con la práctica de leer las manos, lo que se conoce como quiromancia; hoy incluso se encuentran investigaciones doctorales que hacen alusión a ellas, y para lo cual se pone en juego además de las competencias escolares que se enseñan en los sistemas educativos para leer, otras disciplinas y particularidades psíquicas para realizarla.

Por ejemplo, una investigación de este tipo se centró en estudiar la estructura de la mano, basada en la dermatoglia, el desarrollo de los dedos la zonas palmo-plantar, y en algunos aspectos de las arrugas; incluye el estudio, las diferencias entre la población holandesa y el pueblo de los Estados Unidos en donde no se observaron diferencias significativas en todos, ni diferencias entre hombres y mujeres; los hombres tienden a tener un largo anillo, y los dedos de la mano un poco largos; las mujeres tienden a tener un dedo índice también largo¹.

El arte es otro ámbito seductor entre nosotros, que tiene especificidad en la lectura e interpretación que se hace; por ejemplo, cuando se analiza el arte precolombino, encontramos que los expertos acuden a la reflexión semiótica sobre los textos que aparecen imbricados en los contextos de las diferentes culturas, centrándose en los aspectos lingüísticos y plásticos. Tal lectura recorre los objetos intervinientes, la configuración del espacio y la interrelación de las artes en la ceremonias Anahí².

No puede escapar a este análisis la medicina, en un tema muy vigente registrado desde 1850 cuando se hizo la primera “*topografía iridiana*” que configuraría la base de la iriodiagnosia definida como “*la ciencia que revela los desórdenes funcionales del cuerpo humano por alteraciones del tejido iridial, círculos concéntricos, oscurecimientos, nubecillas y decoloraciones del iris del ojo*”³.

Todos esos hallazgos fueron recogidos en 1873 en el libro “*Descubrimiento en el campo de la terapéutica y el naturismo. Introducción al estudio del diagnóstico por los ojos*”, primer libro en el que se exponen las relaciones concretas entre ciertas enfermedades y determinadas partes del iris al que el médico húngaro Ignaz Von Peczely consideraba como una especie de pantalla que muestra aquello que no funciona bien en el cuerpo.

Para llegar a un diagnóstico el iridiólogo observa, en primer lugar, el color, la densidad y la estructura general del iris para fijar el tipo o constitución del mismo; luego, a partir de ese primer vistazo, empieza propiamente la lectura del iris. Para ello se utiliza el mapa del iris que describiera Von Peczely, y que se ha venido enriqueciendo con las aportaciones de distintos expertos. Este mapa es una división del iris por áreas y su vinculación con los diferentes órganos y sistemas del cuerpo. Se compone de doce sectores radiales -como las doce horas de un reloj- que dividen los 360 grados de la circunferencia del iris y de seis círculos o coronas.

1 Martijn Van Mensvoort .MSc, cita a Autor Edgard D. Campbell, en Encyclopedia of Palmistry. Amsterdam, Holanda, 1994.

2 Lectura del Arte Ceremonial Precolombino Anahí Cáceres El Nguillantún, ceremonia mayor del pueblo Mapuche” Edición Cuadernos de ImaginERA, La creación Literaria. Córdoba y presentada en CAYC, Buenos Aires, Octubre 1992 Ponencia presentada en la Universidad Nacional de Córdoba. Jornadas “Génesis de Extremo Occidente” Facultad de Filosofía y Letras 1992. Tomado de: http://www.arteuna.com/PLASTICA/caceres_ceremonia.pdf. Cons Nov. 26. 2008.

3 Von Peczely, Ignaz “Descubrimiento en el campo de la terapéutica y el naturismo. Introducción al estudio del diagnóstico por los ojos”, en: Marina Urrutia, Estefi Montserrat, Andrea Pano Escuela Hamelin-Internacional Laie, España, 2006.

Aunque existen diferentes tesis y escuelas que establecen diversos mapas topográficos o, lo que es lo mismo, ubican las distintas partes del organismo en diferentes zonas topográficas iridianas. Pues bien, los signos -o, más concretamente, su ubicación, tipo, forma, tamaño y color- son el lenguaje que el iridiólogo ha de traducir y que informa de cuál es la parte o función afectada, el tipo de alteración y su gravedad.

Todo lo anterior nos lleva a pensar que el arte de leer, se cultiva como se ha señalado desde las primeras experiencias escolares, se afianza al aumentar el capital escolar, permite interpretar hechos, información o fenómenos de manera interdisciplinar; independientemente si somos un país desarrollado o subdesarrollado; cada ciudadano debe enarbolar la bandera de más y mejor educación ante todo, más recursos para fortalecer tareas inaplazables en materia de acceso digno a la cultura, la recreación, y que dentro de todo ello se ofrezca material de lectura que enriquezca la independencia ideológica, el disfrute de las emociones y la inteligencia crítica.

Por ello compartimos el Plan Sectorial de Educación 2008–2012, cuando define como una de las estrategias para el mejoramiento de la calidad, el desarrollo de las *herramientas para la vida*; dentro de estas herramientas se destaca la que se ha llamado: “*Aprender a leer y escribir correctamente*”⁴, herramienta que les permitirá a los estudiantes obtener mayor capacidad interpretativa y crítica, mejor aprehensión del mundo que los rodea y una interacción más adecuada con el medio ambiente en que se desempeñan y realizan sus proyectos de vida.

En este contexto, el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP ha contribuido a abrir oportunidades y a organizar grupos para la investigación e innovación en la enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura, trabajo reflejado en experiencias como: “*Una vivencia alegre y creativa: Leer y escribir*” “*Transformación pedagógica de la lectura y la escritura*”, “*Veo, juego, leo escribo rodando por mi ciudad*”, “*Lecto-escritura a partir del programa niños poetas*”, “*Pequeños científicos leyendo la ciudad*”, “*Territorio de aprendizajes, palabras, afectos y barro*”, entre otros. En el presente año, el IDEP desarrolla una investigación en la cual se identifican y sistematizan metodologías y estrategias pedagógicas innovadoras en la enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura adelantadas en instituciones oficiales.

Y desde esta responsabilidad asumida en la Dirección del Instituto termino mis ideas con la certeza que propone Carmen Villoro, cuando afirma que la acción de leer pide el abandono del viajero que no tiene nada previsto, y que se dejará sorprender por el paisaje, los hechos, los personajes que encuentre en el camino, o las nuevas ideas que puedan sorprenderlo. Por eso el ejercicio de la lectura es un ejercicio de independencia y autonomía con el que uno queda inoculado por el resto de la vida.

Álvaro Moreno Durán
Director IDEP

4 Alcaldía Mayor de Bogotá, D.C. Plan de Desarrollo Bogotá, 2008- 2012. Bogotá positiva: para vivir mejor”. Acuerdo N°3087 de 9 de Junio de 2008.

AV ALFREDO D BATEMAN
AV. CARRERA 50
CALLE 86^A

La gramática y su relación con la lectura y la escritura

Ligia Ochoa Sierra

50421-95

LLEGAN LOS PREMIOS
DISCULPE LAS MOLESTIAS
10:00 PM 10 DE OCT

LLEGAN LOS PREMIOS
DISCULPE LAS MOLESTIAS
10:00 PM 10 DE OCT



Ligia Ochoa Sierra es licenciada en español-lenguas clásicas de la Universidad Nacional de Colombia; magíster en Lingüística Española del Instituto Caro y Cuervo; doctora en gramática general y comparada de la Universidad Autónoma de Madrid y doctora en didáctica de la lengua materna por la UNED. Profesora titular del departamento de lingüística de la Universidad Nacional de Colombia. Coordinadora del grupo de investigación “*Estudios de gramática general y comparada y su aplicación a la didáctica de la lengua*”, dentro del cual se inscribe este trabajo. Autora, entre sus obras, de *How To Write in Spanish* (Mc-Graw-Hill); *El español en la educación básica y media* (Cooperativa de profesores de la Universidad Nacional de Colombia); *Procesos de comprensión y producción de textos* (Universidad Santo Tomás) y “*Unidades didácticas para el programa de lectura de California*” (Mc-Graw-Hill). Coautora del documento *Estándares de lenguaje* (Ministerio de Educación Nacional). Correo electrónico: lochoas@unal.edu.co

Resumen

La autora presenta los resultados de una investigación en torno a la enseñanza de la gramática en la escuela. Se busca indagar cómo se trabaja la gramática en la educación básica y media. Para responder estas preguntas se analizaron cincuenta (50) cuadernos de estudiantes de planteles de educación oficial básica y media. Se partió del supuesto de que los cuadernos son un buen indicio para ver lo que ocurre en las aulas. El análisis se hizo desde el modelo teórico de la Gramática funcional en la versión de S. C. Dik (1997) y desde los planteamientos de la psicolingüística y de la lingüística relacionados con el papel de la gramática en los procesos de la comprensión y producción de textos, según los cuales la gramática es un instrumento esencial para el desarrollo de los procesos de lectura y escritura.

Palabras claves: **Comprensión y producción de textos, coherencia y cohesión, gramática funcional**

Abstract

This article includes the results of a research project developed about the teaching of grammar at primary and secondary schools. The research group included the notebooks of (50) students belonging to government schools. Students' notebooks represent an adequate source of information in order to identify the developments within the classrooms. The theoretical framework was based on the functional grammar model according to S. C. Dik (1997) and on the psycholinguistic and text linguistic proposals related to the role grammar plays in the understanding of texts; grammar is an essential instrument in order to develop reading and writing processes among the students.

Key Words: **Text production, Functional grammar**



En el año 1998 se publicó el documento de los lineamientos curriculares del área del lenguaje y en el año 2003, se entregó al público el documento de los estándares de lenguaje propuestos y promovidos por el Ministerio de Educación Nacional. Ambos documentos hacen énfasis en el lenguaje como significación y en la estrecha relación entre lenguaje y comunicación. Desde esta mirada, la gramática aparece como una herramienta para apoyar los procesos de producción y comprensión de textos. Por ejemplo en el documento de los estándares de lenguaje, que están organizados en torno a cinco ejes (comprensión de textos, producción textual, otros sistemas simbólicos, la literatura y la ética de la comunicación), las nociones gramaticales aparecen en el eje de la producción textual como insumos para la elaboración textual. Teniendo en cuenta este marco institucional nos preguntamos ¿qué ha pasado en las aulas desde entonces?, ¿las prescripciones oficiales han incidido en las prácticas de enseñanza? Para responder estas preguntas, se tuvieron en cuenta, en el análisis de los cuadernos, los contenidos gramaticales, el modelo teórico empleado y el proceso metodológico que se podía vislumbrar.

Es preciso señalar que la revisión bibliográfica no identificó ningún trabajo que tuviera como objeto de estudio la enseñanza de la gramática en la escuela. Identificamos dos investigaciones sobre el tema¹, en una se analiza el componente gramatical en textos escolares y otra², indaga acerca de lo que manifiestan los cuadernos de los escolares en relación con el desarrollo de la escritura. A continuación se presentan unas breves consideraciones teóricas y los resultados obtenidos de esta pesquisa seguidos de una discusión, recomendaciones y conclusiones.

Consideraciones teóricas

La función principal del lenguaje es la comunicación entre los seres humanos. La lengua es un instrumento de interacción social, usada con el objetivo primordial de establecer relaciones de comunicación entre hablantes y destinatarios³. Por lo tanto, requisitos pragmáticos de la interacción verbal guían la descripción de las lenguas y esto, como lo señala Velasco⁴, sin renunciar a la formalización. De acuerdo con este principio, el componente gramatical debe integrarse en una teoría de la interacción verbal, pues las reglas que rigen las expresiones lingüísticas son instrumentos para el desarrollo de la competencia comunicativa.

1 Monroy, E y Mora, A. *Las categorías gramaticales en los textos escolares de la primaria del INEA*. Tesis de grado. UNAM. México y Posada, E. *La gramática en la básica secundaria: una revisión descriptiva*. Tesis de pregrado dirigida por Ligia Ochoa. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá, 2008.

2 Cuervo C. *et al*, *La enseñanza de la escritura en la educación básica: ¿Qué dicen los cuadernos de los estudiantes de tercer grado?* Tesis de maestría dirigida por Mauricio Pérez. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 2007.

3 Dik, S.C. *The Theory of Functional Grammar*. Part I: *The structure of the clause*. Berlín: Mouton de Gruyter, 1997, Pg.5.

4 Velasco, D., *Funcionalismo y Lingüística: la Gramática Funcional de S. C. Dik*, Oviedo, España: Universidad de Oviedo, 2003, Pg. 62.

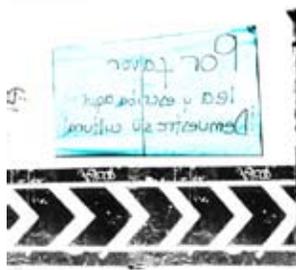
La gramática, vista desde esta perspectiva, posee una estrecha relación con la coherencia y sobre todo con la cohesión de los textos. En relación con la escritura, la gramática aparece para comprender cómo se dice mejor un asunto, qué hace falta, qué sobra y todo ello guiado por el tipo de texto que se está escribiendo (científico, literario, cotidiano, pedagógico, didáctico, etc.). Por ejemplo, al producir textos argumentativos, muchos estudiantes manifiestan problemas en relación con los conectores; es preciso que alumnos y profesores estudien esta categoría en términos de las presuposiciones e implicaciones que ellas tienen: si aparece un *pero* debe entenderse que el antecedente tiene una validez parcial (Juan es millonario pero...) y que es el consecuente el que el emisor quiere dejar en la mente del receptor (Juan es millonario pero es infeliz). El emisor debe elegir entonces si emplea este conector o es preferible emplear otro. En la comprensión, la gramática se emplea para comprender las relaciones entre palabras (concordancia), las relaciones entre frases (preposiciones y conjunciones), las relaciones entre oraciones (coordinación y subordinación).

Cuando se comprende un texto el proceso desarrollado significa hacer presente de un modo claro el contenido del texto, es decir, comprender las interconexiones en el texto, poner en claro la estructura de las relaciones presentes en él. Estas relaciones e interconexiones están dadas por los elementos de la lengua: los pronombres, el verbo, las funciones sintácticas, etc. En este contexto, entonces,

cobra valor la reflexión de la gramática; preguntas como ¿a qué se hace referencia con la palabra *ellos*? ¿Qué está reemplazando el pronombre *se*? ¿Qué función tienen estas palabras?, orientan el proceso de la comprensión. Muchos procesos inferenciales están mediados también por unidades gramaticales. Desde esta mirada, la gramática aparece como una herramienta para apoyar los procesos de producción y comprensión de textos y no como un saber a desarrollar en sí mismo. El no trabajarla de esta manera impide el desarrollo de la competencia comunicativa.

La gramática así concebida se relaciona con el cambio en los paradigmas lingüísticos: las investigaciones cambiaron sus énfasis a lo largo del siglo pasado. De un trabajo eminentemente centrado en las formas y en los componentes fonético-fonológico y morfosintáctico, la lingüística ha centrado su atención en los niveles significativos y comunicativos del signo. La lingüística “*ha desplazado su eje desde lo más sensoperceptual y episódico hasta lo esencialmente cognoscitivo, intersubjetivo y social*”⁵. Del fonema, como unidad de análisis, el lingüista pasó a la palabra, a la oración y después al texto. Así mismo, ha incursionado cada vez más en trabajos *aplicados* y claramente interdisciplinarios. La *actuación*, los microepisodios comunicativos y en fin, las prácticas discursivas de diversas comunidades de habla son el motivo principal de investigación de varios lingüistas.

Una de las temáticas más abordadas por las interdisciplinas lingüístico-discursiva, esto es la psicolingüística, la sociolingüística y la etnografía del habla, es la relacionada con los procesos de comprensión y producción de textos. Así, la psicolingüística ha tratado de explicar cómo los seres humanos procesan la información que perciben ya sea en forma oral o escrita y cómo la producen; la sociolingüística ha mirado el problema desde los factores sociales que determinan las prácticas comunicativas; la etnografía ha focalizado el trabajo a las comunidades de habla, a descubrir las reglas que los hablantes manejan para establecer sus interacciones verbales y no verbales. Son particularmente importantes para esta investigación los estudios de la escuela funcionalista británica y especialmente el trabajo de Halliday⁶ sobre cohesión, pues suministra el esquema más exhaustivo para el análisis de las relaciones semántico-lingüísticas de los textos orales y escritos. Así mismo son esenciales las consideraciones relacionadas con la lectura y la escritura como proceso.



Los planteamientos pedagógicos actuales en relación con la escritura ponen un gran énfasis en las etapas de la escritura. Existe un acuerdo en considerar que el proceso de escribir es muy complejo pues exige del escritor: ser consciente del contexto comunicativo en el que actuará el texto; ser capaz de generar y ordenar ideas sobre este tema para planificar la estructura global del texto; tener muy claro qué efecto quiere lograr y qué estrategia utilizar, manejar las convenciones del código (gramática, léxico), tomar decisiones sobre mecanismos de estilo, asegurar la coherencia y la lógica del texto, no cometer errores de ortografía, producir un texto claro, utilizar adecuadamente la puntuación para comunicar los significados deseados, etc. Además, para alcanzar la versión definitiva del escrito el emisor deberá redactar, en ocasiones, varios borradores y los tendrá que revisar y corregir más de una vez. Para hacer esto tiene que estar acostumbrado a releer y repasar cada fragmento que escribe: aclarar las partes oscuras, completar las ideas incompletas, modificar el orden de los párrafos, evitar repeticiones, etc.

⁶ Halliday, M. 1982. *El lenguaje como semiótica social*. México: Fondo de Cultura Económica, 1976.

Uno de los graves problemas de la enseñanza de la escritura es que se convierte en una actividad espontánea donde se le pide al estudiante, en el mejor de los casos, que escriba un texto sin una planeación previa y sin un proceso de revisión, corrección y edición, en el cual la gramática juega un papel esencial. Un trabajo consciente en relación con la corrección (explicitud de los errores y la explicación de ellos) no sólo asegura la calidad del texto que se está produciendo sino ofrece al estudiante herramientas para seguir escribiendo fuera de la institución escolar, pues le permite adquirir un *modelo* de escritura.

Según Gimeno et. al. y Alonso Mateos, citados por Cassany⁷ las exigencias de la escritura pueden agruparse en dos tipos: aquellas de alto nivel asociadas con la composición del texto (discriminación entre información relevante e irrelevante, planificar la estructura del texto, crear y desarrollar ideas, buscar un lenguaje compartido con el lector, etc.) y las de bajo nivel que apuntan a los procesos más básicos y mecánicos, como hacer la caligrafía clara, dejar los espacios necesarios entre palabra y palabra, aplicar correctamente las reglas gramaticales y ortográficas.

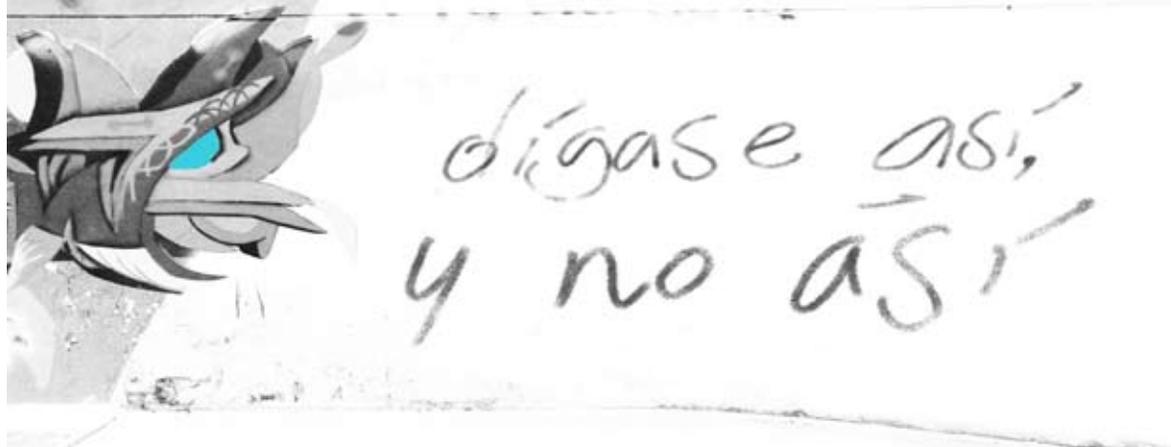
Considerar los aspectos gramaticales como exigencias de bajo nivel es un error ya que tanto la coherencia como la cohesión de un texto están determinadas en gran medida por la estructura de la lengua; son indispensables para el desarrollo de la competencia comunicativa escrita y no sólo hacen parte de ella sino que son una condición para el éxito o fracaso comunicativo. Puede no lograrse el propósito comunicativo con un texto mal estructurado.

De igual manera, la estructura de un texto determina la comprensión del mismo. En el proceso de comprensión, el texto es interpretado primero como una hipótesis, un hecho tentativo. Nuestras especulaciones iniciales generan un marco de referencias dentro del cual se interpreta lo que viene a continuación; cada nueva frase u oración abre nuevos horizontes. El lector va construyendo el sentido a medida que el conjunto de las proposiciones pasa por su conciencia; va emitiendo juicios y reacciones suscitados por el texto, por lo ya leído. El texto mismo, entonces, modifica o precisa sus predicciones y guía la comprensión.

En tanto acto comunicativo, leer supone desentrañar las intenciones del escritor, descubrir la estructura y la estrategia del texto y reconocer su valor o su carencia de valor, su pertinencia o la ausencia de ella. La interpretación que hace el lector se activa gracias a las características y condiciones del texto. El texto le abre posibilidades para que active su potencial pero a la vez limita su participación, pues tiene una propuesta que espera ser comprendida y aceptada o debatida por el lector.



7 Gimeno et. al. y Alonso Mateos ,1985, citados por Cassany, Daniel, Describir el escribir. Madrid: Paidós, 1994.



Los contenidos gramaticales, enfoque teórico y proceso metodológico

a. Contenidos gramaticales y modelo teórico

En setenta y cinco por ciento de los cuadernos de los alumnos, los contenidos que aparecen son definiciones de las categorías gramaticales (sustantivo, adjetivo, verbo, adverbios, preposición, conjunción) y de las funciones sintácticas (sujeto, complemento directo, indirecto y circunstancial), hechas desde la gramática tradicional o estructural. En cinco por ciento de ellos aparecen reglas gramaticales del tipo *no se dice hubieron sino hubo*; ello vislumbra una mirada prescriptivista del lenguaje. En cinco por ciento aparecen algunas nociones propias del análisis textual como qué es cohesión y coherencia. En otro cinco por ciento se presentan análisis lingüísticos de oraciones reflejados en árboles y aparentemente basados en la gramática generativa. En un diez por ciento restante no aparece ningún contenido gramatical. Algunas nociones gramaticales son ambiguas o imprecisas, por no decir falsas; por ejemplo, se señala que el sujeto de la oración es de quien se habla en la oración, definición que coincide mejor con la idea de “tema” o tópico. Así mismo se confunde la noción de categoría con función.

Este tratamiento refleja una mirada simplista y mecánica de la gramática pues los conceptos suelen aparecer en forma aislada, sin ninguna relación. La mirada “normativista” expresada por medio de reglas del *buen decir* afortunadamente manifiesta un porcentaje mínimo.

b. Proceso metodológico

En relación con la mirada prescriptiva (*dígame así, y no así*) no hay ningún proceso metodológico; el alumno copia las frases que le dicta el profesor. Sobre las representaciones arbóreas, el maestro presenta algunos ejercicios en el tablero, luego pide a los alumnos que los copien y por último solicita que analicen tres oraciones de la misma manera. En los contenidos donde prima el componente tradicional, estructural e incluso *textual*, inicialmente aparece la definición de la categoría o función gramatical, luego unos ejemplos que se quedan a nivel de la palabra u oración y por último se presenta la tarea dada en los mismos términos que el ejemplo. La gramática se convierte en el punto de partida y el punto de llegada.

En resumen, por lo general, el tratamiento pedagógico se realiza con base en el modelo de ambientación-motivación, explicación del concepto; ejemplificación y mecanización. Con este procedimiento metodológico no es posible la asimilación, apropiación y sobre todo la interiorización por parte del estudiante de las nociones gramaticales pues tiende a la reproducción de conceptos agregados y por supuesto no cumplen ningún papel en relación con lo proceso de comprensión y producción de textos. A lo anterior se suma el hecho de que no se presente una diferencia entre lo que aparece en los cuadernos de tercero o de sexto grado; el tratamiento es exactamente el mismo en los distintos niveles escolares, esto es evidencia de un desaprovechamiento no sólo del espacio escolar sino de las potencialidades de los estudiantes.

Discusión y sugerencias

Los resultados anteriores coinciden con lo que señalan Cuervo *et al*⁸, Mora y Monroy⁹ y Posada¹⁰ donde se incluye el trabajo por categorías y funciones y errores conceptuales asociados a ellos.

En relación con la enseñanza de la gramática se presentan dos actitudes que caracterizan la práctica pedagógica. Una es aquella de los maestros que dedican la mayor parte del tiempo del ejercicio docente a enseñar temas gramaticales con el supuesto de que aprendiendo conceptos gramaticales y haciendo ejercicios constantemente se aprende a hablar y escribir. Otra es la de los docentes que tienen dificultades para acercarse a estas temáticas y optan por no ocuparse de ellos. La mayoría de los maestros cuentan con una deficiente formación en este campo de estudio, los paradigmas teóricos a partir de los cuales se orientan son demasiado tradicionales y desvirtúan la naturaleza de los hechos gramaticales. Así por ejemplo, los convierten en un recetario del *buen decir* (no se dice hubieron sino hubo), los definen desde una perspectiva semántica, confundiendo así objetos de estudio diferentes o se ocupan únicamente de palabras o frases y no del texto como unidad de análisis.

Algunos maestros han abandonado los modelos prescriptivos del lenguaje y trabajan la gramática desde el paradigma estructural (postulados de Ferdinand de Saussure y sus seguidores) o generativo (planteamiento teórico del lingüista norteamericano Noam Chomsky).

Desafortunadamente, la renovación estructural se ha limitado a un cambio de terminología y a un uso confuso de esta. Las aplicaciones en la escuela se han limitado a un formalismo vacío y a una representación demasiado esquemática y simplista de los hechos.

Por ejemplo, en relación con la gramática generativa no se han tenido en cuenta, por lo general, sus aspectos claves, como la concepción global del sistema, el aspecto creador del lenguaje, la competencia lingüística del hablante, etc. sino se ha restringido al uso de nuevas fórmulas o reglas abstractas, lejanas al mismo lenguaje. El énfasis ha sido puesto en los sistemas arbóreos: se les pide a los alumnos que representen por medio de árboles oraciones que el maestro propone. El alumno sin tener una idea clara de lo que significa el árbol, los constituyentes y las relaciones que refleja, se limita a memorizar unos y a realizar los otros a partir de estos modelos¹¹.

Esta situación trae como consecuencia que al estudiante se le propongan una serie de ejercicios mecánicos y sin sentido que le imposibilitan interesarse por la lengua como objeto de estudio, explicar algunos fenómenos lingüísticos de manera racional, desarrollar procesos de construcción de conocimiento en esta disciplina y lo que es más importante, poner al servicio de los procesos comunicativos los contenidos gramaticales: los temas propuestos no desembocan en los problemas que el alumno encuentra cuando desea expresarse oralmente y por escrito; de ahí su desinterés por una disciplina cuyo papel no comprende.

8 Cuervo *et al*, op. cit

9 Mora y Monroy, op. cit

10 Posada, E., *La gramática en la básica secundaria: una revisión descriptiva*. Tesis de pregrado dirigida por Ligia Ochoa. Bogotá, D.C.: Universidad Nacional de Colombia. Bogotá, D.C. 2007.

11 Fernández, S., *Didáctica de la gramática*. Madrid: Narcea, 1983.

El objetivo final de toda actividad de la clase de lengua es el desarrollo de los procesos comunicativos. El dominio de las estructuras gramaticales y la reflexión sobre ellas pueden sin duda favorecer este desarrollo si se parte de los textos que se leen y escriben en el aula de clase. Para ello es preciso que los conceptos gramaticales sean contruidos por el estudiante en el marco de situaciones de producción y comprensión de textos y a partir de la interacción grupal. Por ejemplo, los conectivos (*pero, sin embargo, etc*) no se trabajan para que los estudiantes los sepan de memoria sino en relación con la lectura, para indicar las relaciones que se establecen en el texto (por ejemplo los conectores *porque, pues, ya que* expresan causa, razón o motivo y en la escritura, para lograr la cohesión entre oraciones y párrafos y de este modo transmitir la idea precisa que se tiene en mente.

La enseñanza de la gramática se orientará a partir de los problemas que surgen al leer o escribir un texto, de tal modo que el estudiante empiece a plantearse problemas que hasta ese momento no tenía y que contribuirán al desarrollo de su competencia comunicativa y su competencia lingüística. En este marco es recomendable hacer algunos talleres de sistematización de la gramática que tengan estrecha relación con el tipo de texto que se está trabajando y con los mecanismos de coherencia y cohesión que lo caracterizan.

Enfrentándose a la necesidad de hacerse entender es como el emisor poco a poco irá comprendiendo las estructuras de la lengua y resolviendo sus dificultades al producir un texto. Y como bien señala Delia Lerner¹², a propósito de la adquisición del código por parte de los niños, no es posible lograr esto a través de *repeticiones* de palabras ni con la memorización de reglas ortográficas, estrategias que no conducen sino a retener momentáneamente algún dato o información -mal llamado conocimiento- que el niño pierde rápidamente, o si lo conserva, no puede generalizar.

No tiene ningún valor, entonces, enseñar las reglas gramaticales o los conceptos gramaticales por sí mismos, para ser memorizados sino para ayudar al alumno a expresar sus ideas o a comprender las ideas de otros, a identificar sus fallas y la de otros, a comentar y proponer estrategias de solución. El escritor debe cubrir la necesidad de comprensión del lector a través de su texto. Por ello debe identificar qué dice el texto y qué quisiera él como autor que dijera, precisar cómo reaccionará el lector y cómo quisiera que reaccionara, etc. y hacer las correcciones necesarias: transformar las ideas sueltas, aumentar o quitar información, reestructurar el texto, revisar la relación entre los párrafos, aclarar las partes oscuras, completar las ideas, etc. En relación con la comprensión, el lector debe reconocer las claves que muestran la intención del autor y la organización de la información. El sujeto emitirá hipótesis en función de sus conocimientos previos

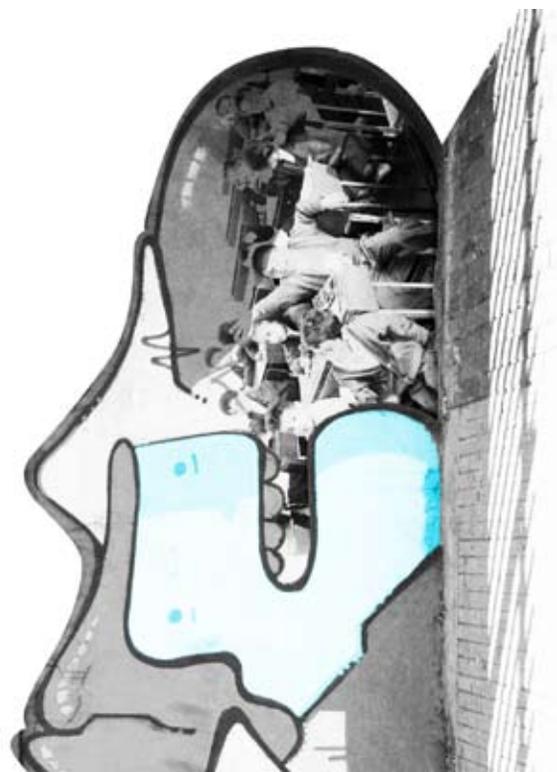
12 Lerner, Delia y otras, *Comprensión lectora y expresión escrita*. Buenos Aires, Argentina: 1987.

(relacionados con el tema, la vida en general, la *lengua* y lo que es un texto) y buscará verificarlas a partir de la información provista por el texto (información semántica, sintáctica, pragmática y fonético-fonológica).

Es necesario crear un clima donde el estudiante se sienta tranquilo de hacer cualquier pregunta para resolver alguna dificultad gramatical o de cualquier otra clase. En un primer momento todas las dificultades se hacen explícitas y se dan las soluciones correspondientes, en un segundo nivel se hace explícita la dificultad pero sin dar la solución, para que ellos la busquen. La reconstrucción de las normas que reglamentan el uso de los signos llevará tiempo, los estudiantes enfrentarán problemas que sólo se solucionarán a lo largo de la escolaridad.

Uso y reflexión son los dos aspectos que van a favorecer el proceso comunicativo. En una programación gramatical, los primeros cursos incidirán especialmente en el uso y dominio de las estructuras lingüísticas y progresivamente se avanzará hacia la observación de las relaciones, análisis y finalmente a la síntesis y abstracción de esos análisis. En cualquier nivel, además, la reflexión teórica deberá partir del uso, de realizaciones concretas que se desprendan de una situación de comunicación. Dado que la comunicación se establece fundamentalmente en términos de textos completos y no de frases aisladas o palabras sueltas, es recomendable que el trabajo lingüístico se realice a partir del texto como unidad de análisis y con los textos que son esenciales para ser competente en una lengua, es decir, con los principales textos que se emplean en una sociedad. Únicamente así es posible la reflexión

sobre las distintas funciones del lenguaje y sobre diversos fenómenos lingüísticos que no se presentan en unidades inferiores al texto (por supuesto que una palabra puede ser en sí misma un texto). El trabajo desde el texto permite también una mejor comprensión del papel de los niveles léxico, frástico¹³ y oracional. El trabajo será coherente con la idea de que la teoría lingüística es una reflexión posterior sobre las lenguas¹⁴. La gramática que el alumno empieza a descubrir en la escuela debe responder a una presentación sistemática, global, coherente y económica de los diferentes hechos de la lengua¹⁵.



13 Estos vocablos los acuñó R.M Hare en un ya lejano 1952. Pretendía distinguir el contenido (frástico), del tono (néustico) que alberga una oración. De esta manera, enunciados y órdenes podrían diferir néusticamente y a la vez coincidir frásticamente. Se da una inconsistencia entre echar una carta al correo y echarla al fuego. Mera y radical diferencia lógica que afecta a los deseos, a las órdenes o a los mandatos. Tomado de: <http://lisis.wordpress.com/2007/09/26/neustico-y-frastico/>. Cons. Nov. 26 de 2008.

14 Not, Louis, “La enseñanza de la lengua materna”, en *Las pedagogías del conocimiento*. México: Fondo de Cultura Económica, 1983.

15 Fernández, S. *Didáctica de la gramática*. Madrid: Narcea, 1983.



Conclusiones: los conceptos gramaticales

De acuerdo con los cuadernos de los alumnos, ni los documentos oficiales del MEN ni los planteamientos actuales de la lingüística han modificado algunas prácticas docentes. El énfasis continúa en el qué enseñar y no en para qué sirven los conceptos gramaticales y cómo han de ser abordados. Esto puede explicar parcialmente los resultados obtenidos por los estudiantes en las pruebas de estado en relación con la comprensión lectora, los bajos niveles de competencia comunicativa con la que los estudiantes ingresan a la universidad y el comportamiento de los colombianos en el concurso nacional de cuento, organizado por el Ministerio de Educación y la cadena de emisoras y televisión Radio Cadena Nacional RCN, en el cual se ha visto que estudiantes de distintos niveles educativos tienen problemas relacionados con la cohesión textual, tales como empleo inadecuado de las preposiciones; incoherencia de párrafos y de oraciones, poco o ningún uso de conectores, problemas de concordancia de tiempos verbales, escasa pronominalización o abuso en el uso de los pronombres; entre otros.

La ausencia de bibliografía sobre la relación entre gramática y competencia comunicativa, la escasa formación de los maestros sobre esta relación, la valoración negativa que han impulsado asesores y formadores pedagógicos en relación con la gramática y la consideración errada de que se puede desarrollar procesos de comprensión y producción al margen de las estructuras de los textos, pueden explicar los resultados obtenidos.

Es importante señalar que el desarrollo de la gramática en el estudiante no sólo contribuye a los procesos de comprensión y producción de textos sino que desarrolla complejos procesos de pensamiento racional, tales como abstracción y generalización, y de esta manera consolida las formas de pensar; sirve también como instrumento para reflexionar sobre la lengua y aprender una nueva (Colombia bilingüe), ya los conocimientos y competencias adquiridos en una lengua se transfieren en la adquisición de otra, sobre la base de una reestructuración conceptual. Por último, enseñar lo formal de la lengua es una estrategia política de defensa de la lengua, es una medida de proteccionismo lingüístico.

Bibliografía

- Cassany, Daniel. *Describir el escribir*. Madrid: Paidós, 1994.
- Cuervo, C. *La enseñanza de la escritura en la educación básica: ¿Qué dicen los cuadernos de los estudiantes de tercer grado?* Tesis de maestría dirigida por Mauricio Pérez. Bogotá, D.C.: Pontificia Universidad Javeriana, 2007.
- Dik, S.C. *The Theory of Functional Grammar. Part I: The structure of the clause*. Berlín: Mouton de Gruyter, 1997.
- Fernández, S. *Didáctica de la gramática*. Madrid: Narcea, 1983.
- Halliday, M. 1982. *El lenguaje como semiótica social*. México: Fondo de Cultura Económica, 1982.
- Lerner, Delia y otras. *Comprensión lectora y expresión escrita*. Buenos Aires, Argentina: 1987.
- Ministerio de Educación Nacional. *Lineamientos curriculares lengua castellana*. Bogotá, D.C.: MEN, 1998.
- Ministerio de Educación Nacional. *Estándares básicos de lenguaje y matemática*. Bogotá, D.C., 2003.
- Monroy, E y Mora, A. *Las categorías gramaticales en los textos escolares de la primaria del INEA*. Tesis de grado. México: UNAM. s.f.
- Moreno, J. “Lenguajización y comunicación”. En *Papeles*, N°2. Bogotá, D.C.: Universidad Antonio Nariño, 1996.
- Not, Louis. “La enseñanza de la lengua materna”. En *Las pedagogías del conocimiento*. México: Fondo de Cultura Económica, 1983.
- Ochoa, Ligia. “Posibilidades del receptor”. En *revista Colombiana de lingüística*. N°7. Bogotá, D.C.: Universidad Nacional de Colombia. 1994.
- Posada, E. *La gramática en la básica secundaria: una revisión descriptiva*. Tesis de pregrado dirigida por Ligia Ochoa. Bogotá, D.C.: Universidad Nacional de Colombia, 2008.
- Velasco, D. *Funcionalismo y Lingüística: la Gramática Funcional de S. C. Dik*. Oviedo, España: Universidad de Oviedo, 2003.



La relatoría crítica y la formación de pensamiento autónomo e inclusivo

Julio César Arboleda



Julio César Arboleda es creador y asesor del enfoque *Pedagogía por proyectos de vida* y *Desarrollo de comprensiones*. Asesor Red Iberoamericana de Pedagogía y docencia investigativa. Director científico Fundación PENSER. Coordinador del Nodo Centroccidente de la Red de lectura y escritura para la educación superior, REDLEES. Investigador grupos Educación (UAO), Ciencias del lenguaje y Sinergias (USC). Autor de los textos: *Metodología del aprendizaje por competencias, comprensiones y proyectos de vida* (F.P., 2007), *Estrategias para la comprensión significativa* (ed. Magisterio, 2005), *Mapas cognitivos*(Lei, 2000), *Pensamiento lateral y aprendizajes* (ed. Magisterio, 2007), *Modelos pedagógicos autónomos* (FP-UAC, 2007). Correo electrónico: j.c.arboleda@hotmail.com, reddepedagogia@yahoo.com

Resumen

Este artículo propone institucionalizar y utilizar transversalmente la relatoría crítica como una herramienta para mejorar e impulsar procesos, tanto de apropiación de conocimientos en todas las áreas y niveles de escolaridad, como de formación de sujetos educables críticos, éticos y autónomos, que decidan por sí mismos y procedan en la vida con mayoría de edad. Inicialmente se describen las características y estructura de este tipo de texto, aportando una definición del mismo, así como estrategias para su elaboración y uso en el aula de clase; luego, se sustenta la importancia de convertirlo en una herramienta cotidiana en la actividad educativa dada su pertinencia en la formación integral, incluida la capacidad de pensamiento crítico, autónomo y ético.

Palabras claves: Pensamiento crítico, pensamiento autónomo, relatoría crítica, comprensión cognitiva, producción discursiva

Abstract

The author proposes the use of critical narrative as a tool in order to improve appropriation of knowledge in all areas and levels of schooling; this shall also be of importance in order to prepare critical, ethical and autonomous individuals who could be able to decide by themselves. It also draws the attention on the characteristics of this type of texts, including several strategies to prepare such documents during the classes.

Key Words : Critical thought, autonomous thought, critical narrative, cognitive understanding, discourse production

¿Qué es una relatoría crítica?

La relatoría crítica es un tipo de texto expositivo-argumentativo, mediante el cual se describen, analizan, interpretan, evalúan y generan ideas, afirmaciones, conceptos o tópicos relevantes en un texto, situación u objeto de estudio, asumiendo una posición personal, respaldada por argumentos fiables. A continuación se examina cada aseveración de esta definición.

En primer lugar, es preciso reconocer el carácter plural de la relatoría¹. A la *relatoría descriptiva*, por ejemplo, le compete relacionar los momentos de un evento, sea este una asamblea, encuentro, observación o cualquier otro del que haya necesidad de dejar constancia; la *relatoría cognitiva* describe – proceso inherente a todo tipo de relatoría, del cual no se puede negar su carácter cognitivo- comunicativo – y explica ideas relevantes en un evento u objeto de conocimiento, dando cuenta de los procesos y operaciones básicas para la construcción y argumentación de estas; la *relatoría conceptual* describe y sustenta, en particular, características, relaciones y aplicaciones relevantes en uno o varios conceptos; la *relatoría de comprensión* expone y explica los procesos de aplicación o vivenciación de un conocimiento, incluida la utilidad que estas generan a nivel personal o social. En esta línea se encuentran las relatorías polifónica, lateral y metacognitiva, entre otras que hemos definido². Ahora sigue lo que subyace a la relatoría crítica como texto expositivo argumentativo.

En el trabajo académico esta relatoría representa una de las herramientas cognitivas y discursivas que informan acerca de la capacidad de un estudiante o profesor para apropiarse de un conocimiento. En un proceso de formación de estudiantes (o de profesores) es necesario buscar *evidencias de cognición*, de apropiación del conocimiento por parte del sujeto educable; este debe exponer declaraciones relevantes en un objeto de acercamiento, ofreciendo razones adecuadas y fiables frente a las mismas, entre otros procesos cognitivos. En esta vía, la relatoría crítica constituye una herramienta discursiva que organiza la manera como el sujeto cognitivo puede presentar su conocimiento en construcción frente a un tema o evento de estudio³, exigiendo el uso de diversas operaciones cognitivas. Por una parte, demanda capacidad de elaboración de ideas, es decir de convertir un dato o información relevante en conocimiento⁴; también, de clasificar en tópicos (temas o aspectos) estas y la información general relativa al texto u objeto de estudio⁵; así mismo, de establecer relaciones entre ideas- tópicos, incluida la síntesis y otros procesos del razonamiento.

1 Una categorización de este tipo de texto la realizó en Arboleda (2004- 2005).

2 Desde el año 2003 desarrollo en los grupos de investigación Educación (UAO) y Ciencias del lenguaje (USC) un proyecto en el que se caracterizan y aplican los tipos de relatoría relacionados.

3 Vease el siguiente punto: estructura de la relatoría crítica.

4 Sintetizando lo que he expresado en otros espacios sobre la diferencia entre información y conocimiento, puedo decir que quien memoriza repite información, pero quien logra interpretar esta, determinar o sintetizar de qué se habla, qué se dice y por qué se dice, entra al proceso de construcción de conocimiento, de representación del conocimiento. Una cosa es repetir información y otra representarse esta como conocimiento. Ver, Arboleda 1996, 2000, 2004, 2005, 2007.

5 Una idea puede hacer parte de uno o varios tópicos. En realidad, es arbitrario determinar qué proceso sigue a otro, qué operación antecede a otra, pues existen varios métodos y estrategias de procesamiento determinadas por las características del sujeto y el objeto de conocimiento.

En este orden de exposición, el relator debe saber representar las ideas, sean estas literales o inferidas, elaboradas por él mismo como producto de su ejercicio de síntesis o parafraseo, a través de constructos lingüísticos tales como las oraciones, en particular las proposiciones, y desarrollarlas (argumentarlas, esclarecerlas) mediante párrafos, hilando estos, sin dejar de utilizar o elaborar expresiones que hagan explícita la conexión entre los mismos. De esta manera se prueba su capacidad de análisis, de abordar un corpus discursivo (tema de clase, lectura, vídeo, exposición) diferenciando sus partes (tópicos, ideas), examinando y explicando cada una de estas, y estableciendo relaciones entre las mismas. Tal análisis debe ser crítico, es decir debe generar capacidad de reacción por parte de aquel ante las declaraciones incluidas en la información. En efecto, el sujeto crítico no deja de digerir o explicitar un enunciado: siempre manifiesta su reacción frente al mismo: su aprobación o desaprobación, sustentando su elección, ofreciendo y explicando sus mejores razones, presentando los mejores hechos, razonamientos o reflexiones propias o de otros que las respalden.



Por otra parte, la relatoría crítica hace evidente el proceso de evaluación. Este es recurrente en todo el acto cognitivo discursivo. Los actos cognitivos del relator tales como la identificación, elaboración y presentación de ideas o tópicos requieren inicialmente de un diagnóstico. Por ejemplo, para inferir o determinar una idea a partir de un evento o discurso este indaga de manera tácita o deliberada por el sujeto (de quién o de qué se habla) y por lo que se predica o dice de este; análogamente en el acto discursivo, para elaborar o proyectar estas en un texto oral, escrito u otro. Así mismo, para emitir un juicio de valor; este es fiable si, entre otros aspectos, lo precede el reconocimiento, por parte del sujeto crítico, de los hechos o reflexiones que lo respalden de modo que descarte las mayores posibilidades de contradicción en sí mismo y por la realidad⁶.

Finalmente, la relatoría constituye, en sí misma, no solo un dispositivo para fortalecer la competencia discursiva (conocimientos, capacidades, habilidades, destrezas y actitudes expresivas), sino también, adecuadamente orientada, la comprensión, es decir el potencial para reflexionar, generar y operar de manera edificadora con el conocimiento en el mundo de la vida⁷. Alguien puede ser hábil en el campo discursivo porque logra expresar sus conocimientos, pensamientos e interpretaciones de manera adecuada, pero si es capaz de hacerlo con pensamiento crítico, en el sentido que aquí se le confiere a este, tal como lo precisa la relatoría en referencia, no solo demuestra capacidad de capturar y expresar discursivamente un objeto de estudio, sino potencial de autodesarrollo, de generación de oportunidades y capacidades para ser mejor persona.

6 Un juicio de esta naturaleza correspondería a lo que Lipman denomina *juicios inteligentes*, aquellos que están basados en argumentos fuertes, en criterios de peso.

7 En otro espacio (Arboleda, 2008A) he sometido a escrutinio público mi crítica al sistema educativo basado en competencias, por cuanto, entre otras razones, los procesos básicos que este demanda (conocimiento, capacidades, habilidad y destreza para apropiarse y utilizar el conocimiento) constituyen ya una exigencia del enfoque de comprensión y proyectos de vida, con la diferencia de que la finalidad que este otorga al uso del conocimiento es el desarrollo humano y de la vida, mientras que la de aquel es la acumulación de la riqueza con base en la eficiencia y la rentabilidad que generan las personas competentes.

Enseguida se relacionan los componentes de la relatoría crítica, ilustrando cómo en esta se ponen de presente las características y propiedades que se acaban de referir.

Componentes

La estructura de la relatoría es la siguiente: título, fuente, texto o situación de referencia, relator, introducción, análisis crítico y síntesis proactiva.

Título. Se sugiere que este incluya el concepto central que se aborda en la actividad escolar. Si se trata de evaluar el aprendizaje del tema el agua, el título podría ser *Relatoría crítica sobre El agua*. Del mismo modo sucedería con otros temas: las vocales, Cenicienta, intolerancia política, logaritmos, tabla periódica, relieve, textos argumentativos, etcétera).

Fuente. Si se solicita elaborar una relatoría a partir de un texto oral, escrito o visual, es necesario discriminar el título de este, nombre del autor y otros elementos básicos de este tipo de referencia. Si se trata de un tema de estudio (abordado en clase o para consulta), se relaciona: tema, asignatura, curso, profesor.

Relator. Nombre del sujeto o sujetos o equipo que elabora la relatoría, indicando datos relevantes. Si éste es estudiante, se relaciona, además de nombre y apellido, curso, asignatura, profesor, fecha, institución, ciudad; si se trata de un profesor: área y grados de desempeño pedagógico, fecha, institución, ciudad.



Introducción. Este aparte consta de tres tópicos, el primero de los cuales se podría obviar: generalidades, propósito, importancia. Se puede colocar como título interior, más no los componentes de esta. En *generalidades* el relator presenta una situación propia del tema -base de la relatoría o relacionada con este. Tal situación, caso, evento, fenómeno debe suscitar la atención del lector, bien porque es conocida para él o porque sobrepasa su dominio. En todo caso es una información que serviría de precedente para presentarle a este último los propósitos específicos, justificación e importancia de esa relatoría. En propósito se formula la finalidad o el reto que se propone el relator con esta⁸. Se sugiere incluir dentro del propósito el análisis de tópicos o ideas relevantes en el tema, situación, fenómeno o texto *x*, presentando una posición personal frente a cada tópico o aspecto que se examine, y proponiendo ideas de mejoramiento. Por ejemplo, padre de familia y niño pueden, como relatores, fijar como propósito: “*Criticar las acciones del lobo y de Caperucita, proponiendo ideas para no mentir ni hacer el mal en la familia, la escuela y la sociedad*”. Un estudiante de primaria puede, por ejemplo: “*Explicar las ideas o aspectos más importantes del tema Las Figuras geométricas, proponiendo ideas, según el número de lados, para mejorar en algunos aspectos de la vida*” (o proponiendo y resolviendo problemas).

⁸ El propósito de cada relatoría lo pueden formular el interventor – pedagogo, los mismos relatores, o ser definido en conjunto.

Análisis crítico

El análisis crítico de un tema u otro objeto de estudio precisa del relator abordar dos macroprocesos interrelacionados: el examen de ideas y su actitud ante las mismas o ante un tópico relacionado con estas⁹. Véase a continuación uno y otro.

Analizar es el proceso en virtud del cual se repara en aspectos específicos o relevantes de un objeto (tema de clase, texto, evento, situación), estableciendo relaciones entre estos y otros del mismo u otros objetos. Todo tema de clase u objeto de estudio involucra varios aspectos, tópicos o ideas¹⁰. De acuerdo con el propósito de relatoría el análisis debe abordar al menos uno de estos. Aún centrado en un solo aspecto el análisis

debe relacionar este con otros del mismo objeto, y si se prefiere, con otros objetos o aspectos de estos. Por ejemplo, si se trata de un tema como “*las plantas*”, el relator puede examinar el proceso de fotosíntesis, su incidencia en la vitalidad de una planta, o puede explicar enunciados o declaraciones correspondientes a varios tópicos (definición de planta y de otros subconceptos, partes, clases, funciones o utilidad de las plantas, entre otros); no basta que explique cada enunciado o proceso (caso en el cual es relevante que el relator conozca el *método semántico* para el análisis de constructos¹¹), es menester que explicité las razones y aclaraciones que ofrezca en cada evento, presentando casos o situaciones paradigmáticas, que ilustren aquellos.

9 Para conducir de manera más eficaz el análisis y evaluación de ideas y razonamientos que debe realizar el pensador crítico, valdría la pena considerar las preguntas que Paul – Elder (2003) recomienda en estos eventos, las cuales incluyen los elementos básicos de este modo de pensamiento:

Propósito ¿Qué trato de lograr? ¿Cuál es mi meta central? ¿Cuál es mi propósito?

Información ¿Qué información estoy usando para llegar a esa conclusión? ¿Qué experiencias he tenido para apoyar esta afirmación?

¿Qué información necesito para resolver esa pregunta?

Inferencias/ Conclusiones ¿Cómo llegué a esta conclusión? ¿Habría otra forma de interpretar esta información?

Conceptos ¿Cuál es la idea central? ¿Puedo explicar esta idea?

Supuestos ¿Qué estoy dando por sentado? ¿Qué suposiciones me llevan a esta conclusión?

Implicaciones/ Consecuencias Si alguien aceptara mi posición, ¿Cuáles serían las implicaciones? ¿Qué estoy insinuando?

Puntos de vista ¿Desde qué punto de vista estoy acercándome a este asunto? ¿Habría otro punto de vista que deba considerar?

Preguntas ¿Qué pregunta estoy formulando? ¿Qué pregunta estoy respondiendo?

10 Un tema como *las vocales* (en preescolar) suscita, de acuerdo con los intereses de los estudiantes o del profesor, así como con los estándares o logros formulados por el docente, tópicos tales como: definición de vocal, las vocales, pronunciación, número de vocales, clases de vocales, las vocales y la música, las vocales y el amor, entre otros que constituyan objeto o medio de apropiación, uso y vivenciación de este marco de estudio. Al respecto es importante que el profesor elabore un *Mapa de tópicos* y lo enseñe a sus estudiantes para que, en conjunto, lo fortalezcan o reelaboren (Arboleda, 2000, 2008).

11 El *método semántico* representa un constructo mediante el cual se exponen los argumentos, razones, explicaciones y explicitaciones que sustentan un enunciado o declaración. Para que un sujeto construya el significado de una información es necesario que examine esta. Nadie construye conocimiento si no es capaz de representarse semánticamente aquella, explicar lo que dice o refiere. Ante un enunciado el método precisa: a) dar al menos dos argumentos (de porqué se dice lo que asevera), b) explicar cada argumento o razón, c) ofrecer (de ser posible) un ejemplo que ilustre el enunciado, sustentando este. Una ampliación de este método se encuentra en Arboleda 2007- 2008.

En un sentido técnico la crítica es la actitud que manifiesta un sujeto frente a un evento, proceso o declaración, poniendo de presente un pensamiento propio, auto-dirigido, auto-disciplinado, autorregulado y auto-corregido. El carácter crítico de la relatoría estaría no precisamente en la explicación de los enunciados o procesos que se analizan, sino en la independencia de pensamiento del relator, en su posición frente a estos, en que manifiesta, sustenta y justifica su adhesión o desacuerdo con el conocimiento declarativo o con el proceso en cuestión. Si frente a la declaración contenida en un texto “*La inequidad genera violencia*” un sujeto expone y explica varios argumentos, estos deben tener como referente el contexto de enunciación, es decir las circunstancias en las que fue formulada la aseveración por el enunciador (profesor o autor del texto o discurso). En este caso no ha operado aún un pensamiento verdaderamente independiente.

La autonomía de pensamiento, es decir la actitud crítica se manifiesta, bien cuando este toma posición (personal) frente a la declaración, en la que puede argumentar a favor o en contra de toda o parte de la misma, bien cuando infiere, construye y argumenta él mismo el enunciado a partir de la información que

le ofrece el discurso objeto de acercamiento, o, entre otros eventos, cuando teje nuevas razones a partir de su consulta en otros textos o contextos. Es posible que en la *argumentación primaria* o condicionada a las características que impone el enunciador el relator presente razones diferentes de aquellas que expresaría en su *argumentación independiente o crítica*. Por ejemplo, si frente al enunciado en referencia el relator argumenta, ceñido a los elementos que expone el enunciador, que la persona humana no merece ser excluida de los beneficios sociales, motivo por el cual algunos individuos manifiestan actos violentos, y además explica y explicita esta razón; su pensamiento crítico se pondría de manifiesto si expresara adecuada y fiablemente que está de acuerdo o en desacuerdo con la declaración, que la violencia opera al tiempo como causa y consecuencia de la inequidad, si no defiende la violencia como efecto de inequidad, en fin, si sintoniza en su posición razones y eventos que hagan parte de su experiencia de mundo.





Síntesis proactiva

En un párrafo el relator sintetiza las ideas analizadas y formula propuestas de mejoramiento. La generación de ideas es un acto que hace de la crítica un proceso edificador, que va más allá del análisis y la evaluación, en busca de mejores caminos para avanzar en el aspecto, situación o evento en los cuales se repare. Ahora interesa explorar ideas para asumir la relatoría con este modo de pensamiento.

Desarrollo del pensamiento crítico

La exigencia que hace este tipo de texto al relator, referente a realizar interpretaciones fiables y tomar posición desarrollando una argumentación razonada, soportada en criterios de claridad, relevancia, profundidad, precisión, evidencia y equidad, convierte la formación de pensamiento crítico en un imperativo. Como se ha expresado hasta ahora, la relatoría demanda saber operar en el dominio de la comprensión y la producción discursiva, incluidos los procesos de lectura y escritura. El éxito en tales procesos dependerá de la capacidad, habilidad y actitud de aquel para fundamentar las razones que ofrezca frente a los enunciados declarativos

o eventos que se expongan. Esto se debe a que, así como el aprendizaje de la lectura y la escritura es condición para la apropiación, uso y generación adecuados de conocimiento, el pensamiento crítico lo es para el fortalecimiento de todos estos procesos.

En esta dirección, el desarrollo de la relatoría precisa que el pensamiento crítico atraviese todos los procesos cognitivos y discursos, incluida la interpretación. Respecto a los primeros, esta última operación cognitiva es necesaria tanto para entender el objeto de estudio como para expresarlo en un lenguaje, sea escrito, oral, visual o fónico. Una interpretación es una apreciación en la cual también se manifiesta el punto de vista de quien la hace. Si el punto de vista está basado en creencias o dogmas, la interpretación será malsana, sesgada, inadecuada, igual que los argumentos que la justifiquen. Como se sabe, el pensamiento crítico va en contravía del sesgo, el dogma, la unilateralidad, la mente cerrada; precisa, por el contrario, de una mente abierta, flexible, desprejuiciada. Muchos textos carecen de pensamiento crítico cuando involucran inferencias, categorizaciones, análisis, síntesis o relaciones bajo el influjo de un pensamiento vertical deseoso de ver solamente lo que le provoca mirar, acomodando las situaciones, eventos o enunciados a su esquema ortodoxo.

Respecto al proceso de la producción discursiva no basta dominar las técnicas formales de escritura. Un texto coherente también se caracteriza por ser portador de un pensamiento basado en argumentos razonables, independientemente del credo de su autor. En vía de ejemplo, le faltaría fuerza a un texto que desarrollare una idea científica con argumentos débiles y razones sesgadas. Sería un texto que en el plano formal talvez posea cierto grado de coherencia local y global, pero dejaría mucho que ver desde un punto de vista sustantivo relativo a las razones fiables.

La presencia de pensamiento crítico en uno y otro proceso obedece a la necesidad de emitir lo que M. Lipman denomina *juicios inteligentes*, es decir que la fiabilidad de los argumentos y aseveraciones que se formulen resida en los criterios de peso que los sostengan. Un argumento razonable, evidencia de pensamiento crítico, entraña interpretaciones adecuadas del evento, aseveración o situación que se examina, y no debe poder contradecir los hechos, depender absolutamente de estos, ni ser percibido, según se expresa arriba, como un pensamiento sesgado, dogmático, contestatario, basado en prejuicios y soportado más en la razón que en los sentimientos, o recíprocamente.

De acuerdo con lo expuesto, no basta que el relator sea capaz de interpretar o expresar adecuadamente el significado de la experiencia, situación, evento, dato, juicio, convención, creencia, regla, procedimiento, criterio, en fin, del objeto al que se acerca. Dado que el pensamiento crítico es una actitud, es necesario que la elaboración de la relatoría incluya, además de conocimientos, habilidades y destrezas discursivas, actitudes para construir textos con sentido a la luz de las características propias de esta facultad. La actitud debe acompañar la capacidad, por ejemplo, de presentar, examinar, discutir, sintetizar o expresar con claridad una información, argumentación, conclusión, punto de vista, exposición oral, escrita o visual, infiriendo sólo aquello que se desprenda de la evidencia, verificación e identificación de las implicaciones positivas y negativas de una consecuencia, entre otros potenciales relacionados en el informe del Proyecto Delphi¹² capacidad de formular en forma apropiada categorías, distinciones o marcos de referencia; de caracterizar información, describir experiencias, situaciones, creencias, eventos; de reconocer un problema y definir su carácter; determinar una manera para seleccionar y clasificar información; clasificar datos, hallazgos u opiniones utilizando un determinado esquema de clasificación; diferenciar en un texto una idea principal de las ideas subordinadas; elaborar tentativamente una categorización o forma de organización de algo que se estudia.

Enseguida se precisa el carácter edificador de la relatoría crítica.

12 El proyecto Delphi es un estudio sobre pensamiento crítico realizado por un grupo interdisciplinario integrado por cuarenta y seis hombres y mujeres expertos de todas partes de los Estados Unidos y de Canadá. El proyecto de investigación duró dos años y se realizó en nombre de la Asociación Filosófica Americana. El trabajo resultante se publicó bajo el título de *Pensamiento Crítico: Una Declaración de Consenso de Expertos con Fines de Evaluación e Instrucción Educativa*. (The California Academia Press, Millbrae, California, 1990). Página Web: <http://www.insightassessment.com/articles>

Pensamiento crítico y formación integral

El aprendizaje del pensamiento crítico es también una manera de aportar en el desarrollo de valores y otras actitudes, segmentos de la formación integral. Favorece, por ejemplo, la tolerancia y la autonomía. No se trata solamente de ejercer estos en las prácticas lectoescriturales, sino en todas las esferas de la vida que lo requieran. Más que una habilidad para proceder en el mundo académico se trata de una actitud para proceder en el mundo de la vida. En este sentido, la relatoría crítica cumple una función edificadora, según se expone enseguida.

Respecto al valor de la tolerancia, no se puede ser verdaderamente crítico siendo injusto, excluyente, interesado en sí mismo, sectario o heterónimo. El crítico contamina su razonamiento cuando adecua las situaciones que examina a su ideología y soslaya puntos de vista diferentes. La tolerancia es una manera de ser crítico en la vida; de actuar inclusivamente con base en el reconocimiento y aceptación de sí mismo y del otro; pasa por reconocer que el mundo es asimétrico, que todos no son iguales ni tienen porqué serlos, que el otro es diferente en pensamiento, forma de ser, actuar, obrar, sentir y percibir. También se es crítico cuando se reconocen y aceptan los aciertos, errores, limitaciones, debilidades y potenciales propios.

Además de la tolerancia este aprendizaje favorece el desarrollo de la autonomía, de la independencia de pensamiento. En el mundo de hoy, bajo el influjo de proyectos utilitaristas, no se escatiman recursos para persuadir a las personas, agregándolas emocionalmente, y someterlas al arbitrio del consumo, del hedonismo, de la moda, al imperio de los medios de comunicación, de la eficiencia y la rentabilidad, imponiéndoles una dirección para sus vidas. Este hecho, en que el ser humano es permanentemente despersonalizado, demanda de la escuela la generación de oportunidades y capacidades para que el sujeto educable proceda en su existencia con pensamiento autónomo y actitud crítica, conozca e interprete la realidad, asuma creencias, pensamientos, actitudes y posiciones a la luz de su propia razón y de las evidencias, y ponga de presente la asimetría social, de pensamiento y credo en los procesos de su vida académica y cotidiana. De ahí la importancia de que la relatoría y, en consecuencia, el pensamiento crítico corran paralelas con los aprendizajes escolares.





Transversalidad de la lectura y la escritura

La lectura y la escritura son procesos cuyo ejercicio promueve la formación de aprendizajes efectivos. La apropiación de conocimientos depende en gran medida de la capacidad cognitiva, afectiva, metacognitiva y operativa de un sujeto para interpretar la información que percibe, sea esta expresada a través de textos escritos y visuales, la pizarra del salón de clases, exposiciones orales, entre otros canales. Así mismo, depende de su capacidad para verbalizar, usar y resignificar esta en la elaboración de textos escritos. En consecuencia, leer interpretando información y resignificar esta como conocimiento escrito, son procesos necesarios en una acción pedagógica que promueva la formación de sujetos educables capaces de construir, aplicar y generar conocimiento¹³.

En este orden de ideas, la relatoría cumple una función sustantiva en el aprendizaje y la formación integral, pues, entre otras razones, para elaborarla adecuadamente se requiere de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes para apropiarse y comprender los textos, conceptos y discursos adscritos a los objetos de conocimiento y propósitos de la misma, y para operar con estos en la producción escrita. Tal función rinde mayores frutos si el currículum incluye un proyecto

transversal que permita, por una parte, formar a los profesores y estudiantes en pensamientos múltiples, en particular, en el pensamiento crítico, y por otra, institucionalizarla, preferiblemente que sea elaborada en todas las áreas y niveles de escolaridad. En esta línea, es un falso problema pensar que se debe formar el pensamiento crítico como condición para elaborar relatorías. A mi modo de ver, las dos capacidades se deben formar y desarrollar al unísono con estrategias diferenciadas y comunes.

Igual sucede cuando se le asigna al profesor de lengua castellana la responsabilidad de la enseñanza de la relatoría, lo que constituye un desconocimiento de que cada área precisa modos de argumentación singulares; en consecuencia, es necesario que todos los profesores conozcan los mecanismos que permiten desarrollar el lenguaje específico de las disciplinas y campos de conocimiento desde los cuales interactúan con los estudiantes. Por esta razón, una primera capacitación de los docentes en la elaboración de relatorías críticas que incluya apartes sobre formación del pensamiento crítico, constituiría una oportunidad para iniciar un programa institucional que permita ejercitar a los estudiantes en esta herramienta.

¹³ El aprendizaje de la lectura y la escritura precisa otros conocimientos, tales como la estructura y tipología de los textos, la argumentación razonada, la elaboración de proposiciones, párrafos y, entre otros, usar adecuadamente operaciones y estrategias cognitivas, metacognitivas y discursivas (en la producción y la comprensión textual y conceptual).

A modo de síntesis: importancia de la relatoría en el aprendizaje

La implementación de la relatoría crítica como estrategia para el aprendizaje se justifica, entre otras razones, porque da lugar a que los estudiantes desarrollen capacidades y ejerciten habilidades para construir tanto un lenguaje interior - para sí mismo, según L. Vygotski¹⁴ - que les permita apropiarse de los conocimientos, como aquellos- lenguaje para otros --para verbalizar o comunicar estos, sean de tipo oral, escrito, sonoro o visual. La relatoría no solo favorece el desarrollo del lenguaje y la competencia escritural, sino que permite, por un lado, resignificar los conocimientos, potenciando su apropiación y uso, y por otro, asumir una actitud de tolerancia e independencia de pensamiento edificadoras de su vida personal y social.

Uno de los escenarios en los cuales se hace posible el uso de los conocimientos es el de la posición que debe tomar el relator frente a las declaraciones que se decantan en el acercamiento al objeto de estudio. Tal postura crítica, expresada a través de argumentos, sustentaciones, explicaciones y explicitaciones fiables, precisa de claridad conceptual o de cierto dominio del conocimiento. En este sentido, valdría la pena que las instituciones educativas incluyeran el aprendizaje y uso de la relatoría como una herramienta pedagógica en todas las áreas y niveles de escolaridad, generando espacios para que todos los docentes y estudiantes se apropien conceptual, afectiva, operativa y valóricamente de esta herramienta.

Formar el pensamiento crítico incluye generar oportunidades y capacidades para que los sujetos educables armonicen con la autocorrección, se sepan falibles, autocríticos, no se apeguen a pensamientos propios y de otros, no aparten de sus decisiones y juicios las creencias, opiniones, experiencias, intereses, preferencias, ni se sometan a estas.



Bibliografía

Arboleda, Julio César. *Ser persona en el mundo de hoy*. Cali: Ed. Lei., 1995.

_____. *Instrumentos de lectoescritura*. Cali: Ed Lei, 1996.

_____. *Mapas cognitivos: lectoescritura, aprendizaje y desarrollo del pensamiento*, Cali: Universidad Libre, 2000.

_____. *Relatorías y macrorrelatorías de investigación en el aula*. Cali: UAO, 2004.

_____. *Estrategias para la comprensión significativa*. Bogotá, D.C.: Editorial Magisterio, 2005.

_____. *Pensamiento lateral y aprendizajes*. Bogotá, D.C.: Editorial Magisterio, 2007.

_____. *Aprendizaje y comprensión: del enfoque de competencias al enfoque de comprensiones y proyectos de vida*. *Revista Educación y Cultura*, N°79 Bogotá, D.C.: CEID FECODE, N°79, 2008A.

_____. *Desarrollo de comprensiones*, en prensa. 2008.

Lipman, Mathew. *El pensamiento crítico: ¿Qué puede ser?* Bogotá, D.C.: Educational Leadership, Vol.46 N°1 Universidad Javeriana, Vol.46, N°1, Traductor Diego Pineda, 1993.

Paul-Elder. *Mini-guía para el Pensamiento crítico: Conceptos y herramientas*. Fundación para el Pensamiento Crítico, 2003 www.criticalthinking.org

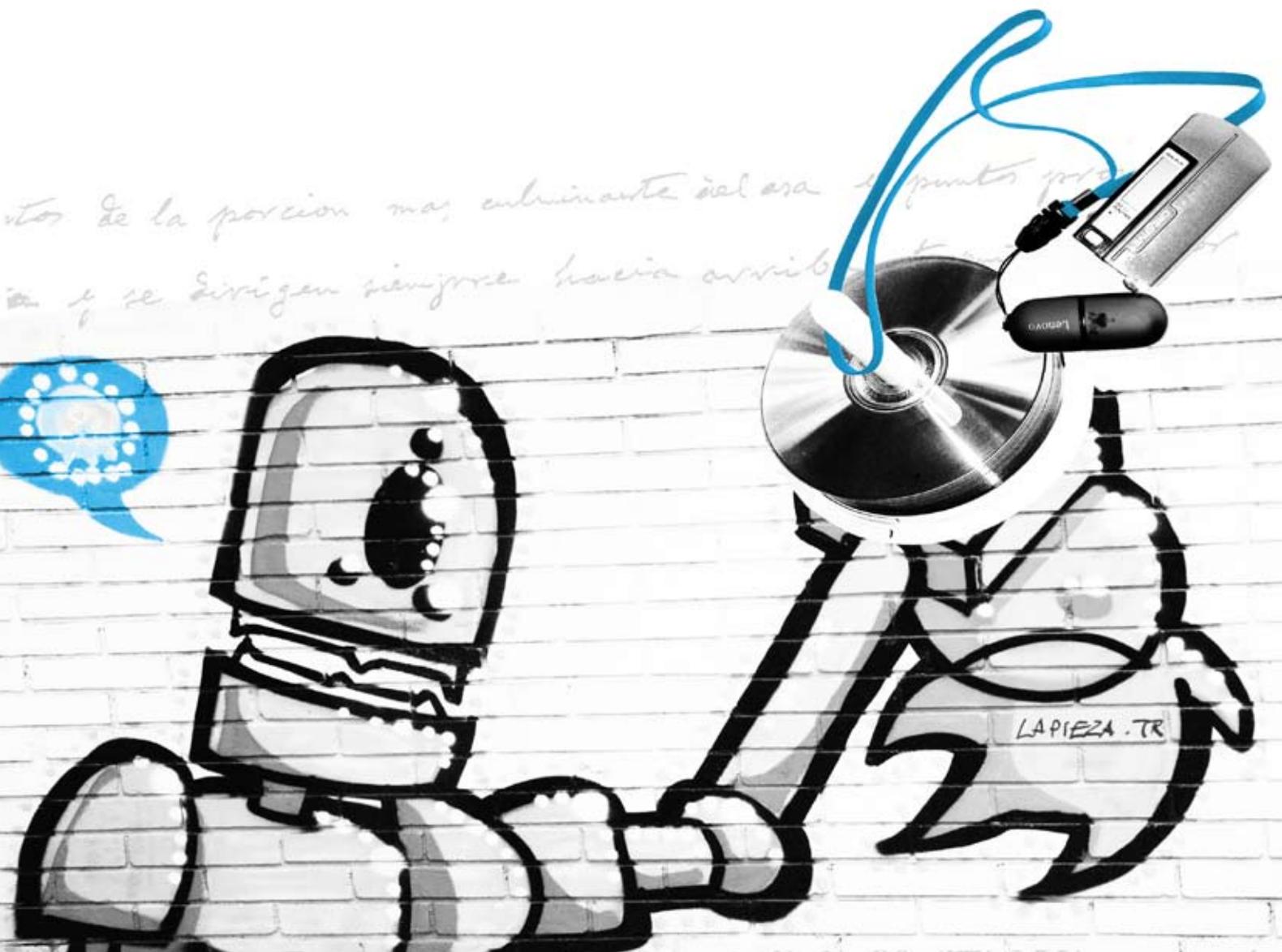
Vygotski, L. *Penseé et langage*, París: Terrains Ed. SS, 1985.





Las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC): leer y escribir hoy

Milagros del Corral



Milagros del Corral de nacionalidad española, es Licenciada en Filosofía y Letras de la Universidad Complutense de Madrid. Directora General de la Biblioteca Nacional de España, internacionalmente es reconocida como una experta en temas de promoción del libro y de las industrias culturales y en derechos de autor. Se ha desempeñado como consultora de la UNESCO, OMPI y CERLALC. Correo electrónico: directora.general@bne.es

Resumen

La autora pregunta en su artículo si: ¿seguimos leyendo y escribiendo como siempre? Y su contraria: ¿las nuevas tecnologías han cambiado nuestro modo de leer y de escribir? El texto destaca distintos aspectos de la actualidad relacionados con la industria editorial, las estadísticas de lectura, la biblioteca digital, el e-book, el organizador de bolsillo (PDA), el popular *Blackberry* y el teléfono móvil. Encontramos hoy terminales de conexión cada día más integradas, sofisticadas y baratas, la banda ancha en las telecomunicaciones y las tecnologías sin cables, WiFi, Bluetooth, GPS, que permiten ya acceder no solo a informaciones de proximidad en texto e imagen sino a una amplia gama de contenidos que antes se comercializaban en formato impreso (guías de todo tipo, planos, diccionarios y enciclopedias, etc. Se señala que el cambio tecnológico ha impuesto nuevos comportamientos de acceso a la cultura. Todo esto sin duda replantea muchas cosas para autores y editores. Y quizás un inesperado relanzamiento de lectura adobada con nuevas modalidades de interactividad y de combinaciones multimedia. El autor no morirá pero la lectura se hará más interactiva.

Palabras clave: [Tecnologías de Información y Comunicación TIC](#), [Biblioteca Digital](#), [Cambio tecnológico](#), [derechos de autor](#), [lectura y escritura](#)

Abstract

A quest implied in the article concerns whether or not we shall continue reading and writing as ever before, and right the opposite; have new technologies modified the ways people read and write? The author explains her concerns about different issues related to contemporary technological change, such as: the publishing industry, the statistics on reading, the digital library and several forms of communication, like the e-book, the pocket organizer (PDA), the Blackberry, the movable phone, WIFI, Bluetooth, GPS and several others that allow information never dreamed before. Without doubt, all these indicate that technological change has imposed new behaviors in the access to culture and the media.

Key Words: [Technologies of Information and Communication \(TIC\)](#), [Digital Libraries](#), [Technological change](#), [reading and writing](#)

1 Con esta conferencia de Milagros del Corral, se inauguró el 8º Congreso Nacional de Lectura, de la Fundación para el Fomento de la Lectura, Fundalectura, institución que gentilmente autorizó su reproducción. Bogotá, D.C. abril 24 a 26 de 2008.

Nada es ni volverá a ser como era, dicen muchos. Todo sigue igual y nada cambiará, dicen otros tantos (aunque con menos convicción). Este debate, de tan candente actualidad, que ha llegado al mundo del libro de la mano de la irrupción de las nuevas tecnologías, tiene de todo menos de nuevo. “*Todo cambia constantemente, todo fluye, todo es devenir*” (*panta rhei*) afirmaba ya el efesio Heráclito en el siglo VI a. C., añadiendo que “*todo se produce por una lucha y de un modo necesario*”... Un siglo más tarde, el V a. C., el eleo Parménides opone una visión contrapuesta de la naturaleza: “*El ser es y el no ser no es*” sosteniendo la unidad y la inmutabilidad del ser y atribuyendo el cambio a una mera apariencia.

Seguramente entre ustedes habrá varios que se inclinen por el pensamiento filosófico de Heráclito mientras que otros muchos se identificarán con las tesis de Parménides. Estamos de nuevo ante la dialéctica filosófica prearistotélica, hoy representada por los gurús tecnológicos y la generación tecno, de una parte, y por los lectores, editores y bibliotecarios de edad madura que se inscriben en esa vieja tecnología tan entrañable que es el libro, la misma que ha acompañado fielmente al ser humano desde la introducción de la imprenta en Maguncia a mediados del siglo XV.

El autor no morirá pero la lectura se hará más interactiva. Heráclito o Parménides, vale la pena seguir de cerca estas transformaciones y, desde luego, reflexionar sobre el impacto que previsiblemente tendrán en la creación literaria, en las bibliotecas y en los lectores del mañana. Porque el mañana es, para muchos, ya hoy.

La pregunta es: ¿seguimos leyendo y escribiendo como siempre? Y su contraria: ¿las nuevas tecnologías han cambiado nuestro modo de leer y de escribir? Les adelanto que yo no tengo la respuesta. Humildemente me limitaré a esbozar algunos signos precursores que, como mínimo, demuestran que, ahora sí, algo está cambiando en el terreno que nos ocupa. Puede que sea un cambio coyuntural o estructural. Ustedes me dirán...

Vaya, eso sí, por delante que cuanto aquí se indica no es aplicable por igual a la humanidad en su conjunto. La diversidad cultural, el grado de desarrollo económico y social de cada sociedad, los hábitos de lectura y la tan traída y llevada “brecha tecnológica” internacional e intranacional son parámetros determinantes para que nada sea igual en Manhattan que en una remota aldea de Mali, entre los universitarios finlandeses que entre las tribus indígenas del Amazonas; o que, si lo prefieren, la situación también difiere si nos situamos en Madrid o en Bollullos Par del Condado, provincia de Huelva, allá en la Andalucía profunda. Quizá la única brecha verdaderamente común a todos estos ejemplos sea, sin embargo, la generacional.



Leer hoy

Que la industria editorial tiene cuerda para rato viene corroborado por las estadísticas de producción de libros que todos conocemos y que no es mi intención analizar aquí. Solo en la Biblioteca Nacional recibimos a la semana un promedio de siete toneladas de libros recién salidos de la imprenta. Pudorosamente, nadie publica datos sobre los libros que nunca se venden ni de aquellos cuya tirada, corta o larga, termina en la guillotina tras haber languidecido en las librerías de lance o de segunda mano. Los bibliotecarios que sirven en Bibliotecas Nacionales —y me refiero a ellas por ser las que reciben indiscriminadamente todo cuanto se publica— saben que en torno al 80% de la colección nunca sale del estante o lo hace muy raramente.

Por desgracia, las estadísticas de lectura se construyen de modo distinto en cada país por lo que resulta imposible establecer comparaciones ni por soportes de lectura (libros, periódicos, revistas, lectura en línea) ni por tipología de contenidos (ficción, ensayo, actualidad, referencia, etc.) ni tan siquiera por motivación a leer (educación, actividad profesional, investigación, entretenimiento, puro placer). Como lo del género es algo más fácil en términos estadísticos, sí parece razonable afirmar que las mujeres leemos más que los hombres y durante más tiempo a lo largo de la vida.

Aunque lo que voy a decir a continuación carece de todo rigor científico o estadístico, basta tomar el metro en Madrid —ignoro si este fenómeno se produce también en el Transmilenio de Bogotá— para observar que son numerosas las mujeres jóvenes que sacan inmediatamente del bolso un libro y se abstraen en su lectura. Las de mayor edad dormitan o dirigen miradas perdidas a sus vecinos de vagón mientras verifican una y otra vez que tienen su bolso bajo control. Los hombres tienden a desplegar un periódico, de preferencia deportivo; otros leen en diagonal estadísticas de venta o anotan el último informe de algo relacionado con su oficina. Si hay cobertura de telefonía móvil, casi todos aprovechan para hacer alguna llamada con el celular. En cuanto a los jóvenes y adolescentes, una aplastante mayoría entra al vagón con los auriculares del iPod bien ajustados y así siguen como en trance. Los más dinámicos se dedican a enviar *sms* utilizando un incomprensible lenguaje basado sobre todo en consonantes y signos matemáticos.

La llegada del e-book en coincidencia con el nuevo milenio, creó no pocas inquietudes en medios editoriales, pero pronto fueron superadas ante la falta de interés de los ciudadanos y el consiguiente fracaso en sus ventas. Era caro, incomodísimo de leer y nunca llegó a existir oferta mínimamente seria para poder descargar nuevos títulos. Todos convinimos entonces en que la vieja tecnología del libro era insuperable y los *gadgets* no tendrían nada que hacer en esto de la lectura.



Solo ocho años después, los ciudadanos interconectados y por añadidura nómadas somos cada día más numerosos. En muchos aspectos, el organizador de bolsillo (PDA), el popular *Blackberry* y el teléfono móvil, terminales de conexión cada día más integradas, sofisticadas y baratas, van a sustituir al teléfono fijo como ya lo están haciendo con el ordenador de la oficina, de casa y hasta al portátil o *laptop* como modo de acceso preferente a la información y al ocio. La banda ancha en las telecomunicaciones y las tecnologías sin cables, WiFi, Bluetooth, GPS, etc. nos permiten ya acceder no solo a informaciones de proximidad en texto e imagen sino a una amplia gama de contenidos que antes se comercializaban en formato impreso (guías de todo tipo, planos, diccionarios y enciclopedias, etc.) En el caso de las novelas nacidas digitales, los *sms* que contienen las reacciones del usuario al capítulo leído sirven para influenciar el contenido de los próximos. Los paneles de audiencia, hasta ahora utilizados sobre todo por los productores de telenovelas, se producen así de forma espontánea y con los costes a cargo del consumidor. En Japón, vanguardia de estos nuevos desarrollos “literarios” para teléfonos celulares, se alcanzan cifras espectaculares de lectores “enganchados” a los mismos. Los más populares han sido editados en forma de libro con mayor éxito de ventas

que cualquier otra obra de ficción convencional... Estas experiencias están aún por demostrar en gran escala, pero el fenómeno no ha hecho más que empezar. Y entre los jóvenes lectores europeos la afición al microrrelato y al haiku no deja de crecer.

En las antípodas de lo “micro” se sitúa el nuevo *Kindle* de Amazon, lector electrónico portátil superador de los ya obsoletos libros electrónicos, por su gran capacidad y nítida definición de cómoda lectura basada en la tecnología *E-Ink*. O sea, como un Ipod de libros para descargarlos de Amazon sin cables a través de la red EVDO de alta velocidad de la telefónica Sprint. Su éxito es todavía una incógnita pero a pesar de su precio, todos los *Kindle* en oferta se agotaron en 48 horas. Y el comentario de Steve Jobs (inventor del IPOD de Apple) a propósito de *Kindle* no tiene desperdicio: “*No importa lo bueno o lo malo que sea el producto; el hecho es que la gente ya no lee*”. ¿La iniciativa de Amazon podría llevarnos a considerar que el cambio del modelo del sector consistirá en sustituir el viejo negocio del libro por el nuevo negocio de la lectura?, ¿hablaremos pronto de la digitalización de nuestras bibliotecas particulares que compartiremos con nuestros amigos virtuales a través de nuevos servicios *PeertoPeer* para libros?



De la biblioteca tradicional a la biblioteca digital

Podríamos referirnos también al interesantísimo esfuerzo de construcción de la Wikipedia y de todas las wikis que han visto la luz, de los retos que éste y muchos otros proyectos precursores de las comunidades de la WEB plantean a la fiabilidad, paternidad e integridad de la información pero, quizás, la novedad más espectacular para el libro en este terreno tiene que ver todavía con la pionera iniciativa de Google para la digitalización gratuita de fondos de bibliotecas que ustedes sin duda conocen y de la que quizás incluso son usuarios. El texto completo de las obras de dominio público aparece gratuitamente en pantalla, mientras que las obras protegidas también son íntegramente digitalizadas pero solo se accede a fragmentos apropiados a la búsqueda realizada, con vínculos hacia la biblioteca más próxima o hacia un librero en línea. Las bibliotecas participantes obtienen una copia de la versión digital que podrán integrar en su propio web (obras de dominio público) o explotar en sus dependencias bajo ciertas restricciones (obras protegidas).

Desde que Google lanzara su gran proyecto de construcción de una gran biblioteca digital mundial despertando de nuevo el sueño que en la antigüedad presidiera la creación de la desaparecida Biblioteca de Alejandría, la digitalización de las colecciones custodiadas por las bibliotecas se ha convertido en el centro de todas las atenciones y preocupaciones de los bibliotecarios. En efecto, las bibliotecas ya estaban familiarizadas con

la automatización que primero afectó a los catálogos, herramienta clásica de ordenación, descripción, búsqueda y recuperación de las obras. Aquellos antiguos ficheros, con fichas aún primorosamente escritas a mano que hoy todavía inspiran cierta nostalgia a quienes peinamos canas, se convirtieron hace años en catálogos automáticos cuya explotación requería casi necesariamente la mediación de un profesional. Eran también los tiempos pioneros del nacimiento de grandes bases de datos documentales, tipo OCLC, por no nombrar sino el sistema más célebre entre las comunidades científicas. Hasta ahí, la afectada era la herramienta de trabajo. Ahora lo es el conjunto de la actividad.

Ante el riesgo, presentido con o sin razón, de que de la mano de Google la cultura llegara a privatizarse, surge el proyecto comunitario de la Biblioteca Digital Europea, recientemente bautizada como Europeana. Se trata aquí de incluir material impreso, imágenes fijas y en movimiento, documentos de archivos, piezas de museos, etc., a partir de los fondos de bibliotecas, archivos, museos y filmotecas públicos y privados de toda Europa desde un único portal multilingüe. Desde hace solo unas semanas el prototipo de Europeana se puede consultar en [www.europeana.eu](#) y su lanzamiento real está previsto para el próximo octubre con los primeros 2 millones de objetos digitales, y el objetivo de alcanzar 6 millones en el horizonte del 2010. En respuesta a los resultados de una macroencuesta de usuarios europeos, se dará prioridad a la inclusión de contenidos digitales de cualquier época relativos a las ciudades, los crímenes, los viajes, el patrimonio y el turismo. España participa en este proyecto y, como todos los países de la Unión, acaba de diseñar el Plan Nacional de Digitalización a través de una Comisión público-privada de bibliotecas, archivos, museos y filmotecas bajo la presidencia de la Biblioteca Nacional.



La Biblioteca Nacional de España ha lanzado a mediados de enero su Biblioteca Digital Hispánica con una selección de 10.000 registros (550.000 páginas) correspondientes a la obras más emblemáticas de sus colecciones (), que vienen a añadirse a las colecciones completas de 140 cabeceras de revistas de los siglos XVIII y XIX. Nuestra oferta digital ha recibido una gran acogida de medios, consultas y descargas, hecho que sin duda no es ajeno a que Telefónica haya accedido a suscribir un acuerdo estratégico de cooperación para la digitalización de 200.000 obras de la Biblioteca Nacional en un plan a 5 años, por un montante de 10 millones de euros.

Aun más ambicioso que el europeo, aunque todavía demasiado indefinido, es el proyecto de Biblioteca Digital Mundial, auspiciada por la Library of Congress en asociación con Google y la participación de varias grandes bibliotecas del mundo (las Nacionales de Brasil, Rusia, Egipto, la Biblioteca de Alejandría, etc.). El proyecto fue presentado el pasado octubre en la Conferencia General de la Unesco, que le ha otorgado sus auspicios. El prototipo de esta ambiciosa experiencia puede consultarse en .

La razón de este “boom” hay que buscarla en los nuevos comportamientos de acceso a la cultura. En el binomio colección/usuario, cambió primero el usuario. De la mano de Internet y de los buscadores “estrella”, el usuario menor de 25 años ha aprendido —o cree haberlo

hecho— a encontrar por sí solo ingentes cantidades de información sobre cualquier tema. Demasiado ingentes casi siempre para ser útiles. Demasiado diversas en sus orígenes, además de anónimas, para ser fiables. De acuerdo. Pero tan tentadoras ofertas han cambiado su percepción acerca del acceso a la cultura y el usuario ahora exige una información completa, veraz, pertinente, inmediata, servida a domicilio y, por supuesto, gratuita. Se trata, pues, de una demanda cierta de nuevos servicios, impulsada por las tecnologías, que la biblioteca convencional no está en condiciones de ofrecer. Y además este cambio de percepción se ha producido en un tiempo record.

El cambio tecnológico llega así, no ya a las herramientas del bibliotecario sino a la colección misma que, como todo en esta vida, se desmaterializa y se viste de *bit*. Bienvenidos todos al universo de las bibliotecas digitales que ofrecen acceso al contenido total de las obras (en formato de imagen TIFF o JPEG, o en formato PDF enriquecido por el tratamiento OCR de lectura óptica) y permiten mil formas de ordenación de las obras, incluyendo la personalizada por cada usuario. Y, por supuesto, la descarga de los objetos digitales, su impresión, su reenvío por correo electrónico, etc.

La operación para la biblioteca es muy costosa pero ha de ser gratuita para el usuario. Y, al contrario que Google, no se espera de las bibliotecas que financien con publicidad tan costoso proceso. Claro, ante los todavía irresueltos obstáculos que el respeto a la protección del derecho de autor en el ciberespacio supone a estos servicios bibliotecarios de última generación —por algunos llamados Biblioteca.2—, las bibliotecas digitales se concentran en la digitalización de fondos en dominio público.

¿Quid del derecho de autor?

La imposibilidad de ofrecer contenidos protegidos por el derecho de autor constituye hoy por hoy el talón de Aquiles para el desarrollo de las bibliotecas digitales, tendencia por otra parte difícil de parar en el devenir de los servicios bibliotecarios de todo el mundo por las razones antes expuestas. La digitalización comporta además una innegable ventaja para las bibliotecas: la de eximir del acceso a la obra original garantizándose así la seguridad e integridad de las joyas originales de nuestro patrimonio bibliográfico, eterna preocupación de todo bibliotecario responsable de la custodia de fondos antiguos o particularmente frágiles como es el caso de los periódicos.

En la búsqueda de soluciones que permitan la inclusión legal en bibliotecas digitales de obras protegidas por el derecho de autor, Francia ha sido la primera en reaccionar. En el Salón Internacional del Libro del pasado mes de marzo, la Biblioteca Nacional de Francia, titular de la biblioteca digital denominada Gallica2, y el Sindicato Nacional de Editores de Libros han presentado un prototipo experimental que incluye unos 3.000 libros protegidos pertenecientes a 100 editores que han participado voluntariamente en el experimento, y su inclusión en Gallica2 bajo determinadas restricciones.

Por su parte, la Biblioteca Nacional de España prepara el proyecto I+D+i, conjunto con la Federación de Gremios de Editores de España, cuyo objetivo es idéntico. El proyecto, del Plan Nacional de Investigación y Desarrollo, financiará la digitalización por el editor de las obras que desee incluir en la plataforma prototipo comprometiéndose el editor a utilizar los estándares requeridos por la Biblioteca y a facilitar a la misma una copia digital en texto completo sin enriquecer, si bien tratado con OCR. Los metadatos, cubierta, contracubierta e índice de las obras serán importados de DILVE, portal promocional de libros en venta en avanzada construcción por parte de la Federación de Editores y las obras se incluirá en la Biblioteca Digital Hispánica.



El usuario de la BDH podrá recuperar los datos bibliográficos de las obras a partir de la búsqueda en texto completo, aunque se mostrarán solo unas líneas de la misma; precisamente, aquellas que contengan la palabra clave empleada para lanzar la búsqueda. El registro así recuperado ofrecerá la posibilidad de consultar el libro en la Biblioteca aportando la signatura correspondiente, importada del catálogo automatizado, o la posibilidad de adquirirlo en formato digital o impreso mediante un link a DILVE o al e-distribuidor designado por el editor. Si el editor así lo autoriza, la Biblioteca Digital Hispánica permitirá también hojear gratuitamente un número determinado de páginas y/o el préstamo gratuito mediante la obtención de una contraseña temporal que, transcurrido el tiempo autorizado, invalida la posibilidad de abrir el fichero que queda inutilizable.

El proyecto también supone importantes ventajas para el editor que obtiene financiación pública para la digitalización de las obras de su catálogo, trabaja con un socio público de notoria respetabilidad y obtiene un nuevo canal de promoción de sus obras y un flujo acrecentado hacia su departamento de ventas. La experiencia francesa muestra también que el proyecto ha suscitado la creación de al menos 10 e-distribuidores de nuevo cuño, impulsando así la creación de nuevas empresas de valor añadido y nuevos empleos en un prometedor sector de la nueva economía.

Estos prototipos, que estarían en explotación on-line durante un año, buscan conocer la reacción del público en cuanto a la utilidad del nuevo servicio, así como su impacto sobre la comercialización del libro en formato digital o impreso. A partir de estas informaciones, se abordarían los eventuales ajustes y se promovería su generalización entre todos los editores. No es de descartar que otros países, alentados por la Comisión Europea, se lancen a experiencias similares con idéntico objetivo.



Escribir hoy: ¿la reinención del escritor?

Si hasta ahora las editoriales eran competentes en la selección de obras destinadas a publicación, la WEB.2 y sus múltiples posibilidades nos permiten a cada uno de nosotros desarrollar nuestras aficiones literarias, dar a conocer nuestros conocimientos profesionales e incluso cualquier banalidad que se nos ocurra compartiéndola con todos sin pasar por filtro alguno. La blogosfera y la videoglobosfera están que echan humo en todas partes y las webs que prestan albergue a este tipo de proyectos personales de tan desigual corte y calidad se multiplican a lo largo y a lo ancho de la red creando insospechadas comunidades virtuales de lectores, grupos de fans y otros seguidores interesados o meramente curiosos. Se estima que ya son operativos 27 millones de blogs y un incalculable número de blognovelas y bloglibros para los 1.200 millones de internautas de todo el mundo. Y ya se ha creado un premio literario si pasan al formato libro: el Blocker.

Por no hablar de los microblogs multidispositivo tipo Twitter (computadora y teléfono celular) de los que yo misma he sido involuntaria víctima: no hace mucho un cibernauta anónimo, creyéndose gracioso, abrió un microblog a mi nombre y con mi foto haciéndome decir obviamente lo que a él —¿o ella?— le daba la gana. Solo tardé una semana en descubrirlo y hacerlo retirar de la red pero, tras 17 postings a cargo de mi anónimo alter ego, ya tenía cientos de seguidores en varios países de habla hispana. También recibí en solo un día más de 300 correos electrónicos de otros tantos admirador todo el mundo felicitándome por la iniciativa y dándome todo tipo de consejos...

Al modo de lo ya sucedido con imágenes (fotografías y videos) gracias a Youtube, Facebook, etc., estamos asistiendo a un “boom” de literatura sin papel, novelas cibernéticas, autores on-line, etc. que, en opinión de los más jóvenes, constituyen el comienzo de la verdadera revolución digital y aceleran el advenimiento de una nueva era cultural. O sea, como si la historia hubiera dado la razón a Jorge Luis Borges y “el futuro viniera al encuentro del presente”.

En este mundo virtual tan singular se aprecia una búsqueda de nuevos lenguajes más acordes con las tecnologías y la aparición de una literatura que explora nuevas formas de narrar, lenguajes que vienen a sumarse a la digitalización del libro y a los nuevos hábitos de los lectores. Es un período de transición donde la literatura roza la idea babélica de la biblioteca ideal que escribiremos entre todos.



Internet parece estar cambiando no solo la concepción del libro sino también la concepción de la expresión literaria y creativa; una modalidad de expresión que entrega el poder al lector internauta gracias a una interactividad real ahora posible. El resultado es, por una parte, la eclosión de autores noveles que, amparados en la protección del anonimato tan propio de la red, creen estar construyendo “el ciberedén de la literatura”. Pero también, la presencia cada día mayor de autores consagrados (Stephen King, John Updike, Paulo Coelho, entre otros) que cuelgan en Internet su última novela y acceden a colaborar en nuevos experimentos de multiautoría en cocreación con sus propios lectores cibernautas que le indicarán cómo seguir y por donde continuar, plebiscitando o abominando a tal o tal personaje. Como estamos en Colombia, citemos el caso de Jaime Alejandro Rodríguez, quien tras sus experiencias con *Gabriela infinita*, su primera novela digital que primero fue libro y luego se volvió digital, obtuvo el pasado año el I Premio UCM-Microsoft de literatura en español en texto hipermedia por su obra *Golpe de gracia* (www.javeriana.edu.co/golpedegracia/), construida en colaboración con sus lectores.





A modo de conclusión

El formato blog es nuevo, pero algunos consideran que estamos ante la aparición de un nuevo género literario. Todo esto sin duda replantea muchas cosas para autores y editores. Y quizás un inesperado relanzamiento de lectura adobada con nuevas modalidades de interactividad y de combinaciones multimedia. El autor no morirá pero la lectura se hará más interactiva. Heráclito o Parménides, vale la pena seguir de cerca estas transformaciones y, desde luego, reflexionar sobre el impacto que previsiblemente tendrán en la creación literaria, en las bibliotecas y en los lectores del mañana. Porque el mañana es, para muchos, ya hoy.





Leer es escribir: la experiencia de la imaginación

Julio César Goyes Narváez



Julio César Goyes Narváez es docente investigador del Instituto de Estudios en Comunicación y Cultura IECO, de la Universidad Nacional de Colombia. Director del programa *El Quinde: re-presentaciones audiovisuales de Colombia*. Ha publicado varios libros de poesía y ensayo, y realizado varios audiovisuales de ficción y documentales. Licenciado en Filosofía, Magíster en Literatura Latinoamericana, Especializado en Lengua y Literatura Española como becario del Instituto de Cooperación Iberoamericano en Madrid, España. Candidato a doctor en Ciencias de la Información, especialidad “*Teoría, Análisis y Documentación Cinematográfica*”, en la Universidad Complutense de Madrid, España. Correo electrónico: jcgoyesn@unal.edu.co

Resumen

Contamos aquí con un ejercicio de provocación y desafío para la relación de la imaginación poética, la experiencia subjetiva y la acción pedagógica. Luego de sintetizar la investigación “*Pedagogía de la imaginación poética: afectos y efectos en la oralidad, la imagen, la lectura y la escritura*” (IDEP, 2000), se observa la interrelación imaginación/ experiencia, con referencia a la lectura y la escritura como un acto creativo y transformador, más allá de la erudición, la filología y la didáctica. En seguida se pone en perspectiva los límites más relevantes entre lo discursivo y lo textual, y polemiza sobre como la significación (comunicación) no se hace cargo de la experiencia estética (el sentido); al final, se propone una metodología como diálogo donde el sujeto se inscribe en la enunciación del relato: la lectura como escritura y viceversa.

Palabras clave: **Imaginación poética, pedagogía creativa, experiencia subjetiva, dimensión simbólica, infancia y lenguaje (lectoescritura).**

Abstract

The author presents a synthesis of the research entitled “*Pedagogy and poetic imagination: fondness and effects in oral, image, reading and writing*” (IDEP, 2000); it also observes the interrelation between imagination and experience, concerning specifically to reading and writing as a creative and transforming experience which goes further than scholarly, philology and didactics. It draws a perspective about the limits of discourse and texts and it argues that communication is not related to esthetic experience. Further, it proposes a methodology as a dialogue where the individual inscribes himself in his writing: reading and writing at the same time.

Key Words: **Poetic imagination, creative pedagogy, subjective experience, symbolic dimension, childhood and language**

De suerte que leer y escribir no equivale a comunicar, no es enunciado (qué dice); sino ante todo enunciación (lo que está diciendo), lectura vuelta escritura y viceversa: relato, deseo, suspenso, experiencia del sujeto que impregnado de imaginación transita el umbral con Alicia al país que el espejo convoca.

*Sabiendo que soy payé y que lo veo todo
por medio de la imaginación.*

Yurupary

*Un libro debe ser como un pico de hielo que rompa
el mar congelado que tenemos dentro.*

F. Kafka

Desatar el mástil

Hace varios años comenzaron a desarrollarse varias ideas en el intento de configurar una pedagogía de la imaginación poética, una que diera cuenta de los afectos y efectos de la imaginación en la oralidad, la imagen, la lectura y la escritura. Se buscaba derivar los conceptos de lectura y escritura restringidos a lo puramente verbal, al desciframiento del código alfabético; la necesidad de leer todo y de escribir desde cualquier manifestación del lenguaje, arrojó una permanente indagación por la imaginación y la experiencia que construye un sujeto crítico y creativo¹.



La pedagogía de la imaginación poética es consecuencia de una mirada que prefiere interrogar antes que contestar, seducir en su simulacro antes que aseverar mediante la fórmula, jugar entre el pasillo que transita del aula conceptual al patio imaginario, experimentar desde el saber poético-narrativo sin negar el pensamiento lógico-científico, evitar que lo tecnológico y tecnocrático determine la vida del niño sin crítica ni creatividad. La realidad concebida como imaginación poética, como umbral dialógico que elimina la frontera del “hasta aquí” abriendo brecha hasta donde “tú lo deseas”, multiplica la diferencia y la afirma en su lado oscuro, invisible, incierto. El principio pedagógico como el de Gastón Bachelard fue la acción no el activismo, la creatividad fundamental no la recursividad para salir del paso, el “ensueño activo” como trabajo anhelante por encontrar la infancia que promueve la relación con el Otro. Una pedagogía de la imaginación de visiones, que lleve la gramática y la dramática más allá, al filo de lo imposible, a la trama donde la experiencia es la prueba de esos sueños.

¹ Cf. Informe final de la investigación financiada por el IDEP: *Pedagogía de la Imaginación Poética: afectos y efectos en la oralidad, la imagen, la lectura y la escritura*, *Proyectos en Competencias Lingüísticas y comunicativas*, Bogotá, D.C.: IDEP, 2000. La Oficina de Investigaciones de la Universidad de La Salle, en el 2001, auspicio una investigación sobre Imaginación Poética: *relaciones dialógicas entre filosofía, literatura y pedagogía*, que se llevó a cabo con estudiantes de último semestre del programa de Filosofía y Letras.

Se construyó una pedagogía de la imaginación poética a partir de la idea de Bachelard de la imaginación como dinámica-especulativa que ordena la representación y que toma posesión en el orden de la realidad primera, pasando por la visión de Gilbert Durán y su ontología simbólica que erige la imaginación como primera emergencia de la conciencia, y por la conciliación pedagógica de Georges Jean, que siguiendo a su maestro Bachelard intenta conquistar la razón sin matar el poder de la imaginación, gracias a la cual se perpetúa la infancia en cada uno de nosotros. Se pudo observar cómo la antropología simbólica es imaginación y la acción educativa experiencia, muy cerca a una pedagogía de la pasión, el deseo y el impulso, validando el régimen nocturno, mítico y ritual². La pedagogía constituyó a manera de una nueva dialogía entre el pensamiento y la creación, como una actividad donde la poesía y la ciencia descargan por igual sus avatares. Se pudo experimentar a través de talleres, como la imaginación no únicamente tiene el poder de formar imágenes, de inventar cosas y dramas, sino que inventa el espíritu nuevo de la vida. Los alcances de una pedagogía del porvenir pensada y experimentada así, se veía posible a razón de un equilibrio dinámico entre la actividad racionalizante y la imaginación reunificada.

Con referencia a la lectura y la escritura se proponía, entonces y se continúa validando en la actualidad, para sacar a estas competencias de la mirada instrumental y de su efecto de “renta” del lenguaje, de su gramática que controla los actos sin comprender que éste es mucho más que lengua que sirve para hacer las cuentas en la tienda o en el mercado. Sin veneración alguna, se puede concluir todavía que el lenguaje reconstruye el sujeto imaginativo y moral, lo carga de deseo y le da sentido interpretativo; el lenguaje no únicamente es mediación de lo real, sino acto de creación, él atraviesa el sujeto y le da presencia aún en la ausencia. Esta última deriva siembra algunas semillas como afectos y efectos del juego de la imaginación poética en la búsqueda pedagógica de la lengua materna, la cultura y la expresión estética; y puesto que la poesía es un importante dispositivo energético para sensibilizar —en una sociedad que ha perdido su capacidad lúdica y de sobrecogimiento ante lo cotidiano, negando el cuerpo, la creación y la crítica—, es posible hablar de una pedagogía de la imaginación poética a fin de recuperar las ganas por la vida plena y su verdadero valor educativo.



Este estudio arrojó una experiencia personal compartida con maestros y estudiantes que, a la postre, lograron concretar su propia pedagogía, pues ésta no puede seguir siendo entendida como acción reductiva al aprendizaje y destrezas permanentes, sino como instauradora de la imaginación y propiciadora de experiencias transformadoras. Cada día la industria editorial, las revistas o los medios comunicativos de la escuela, hablan de cómo la pedagogía de la imaginación poética bajo muchos títulos, nombres y apellidos, sigue tomado lugar en la educación y de cómo las aulas escolares acotadas para el trabajo conceptual, informativo y cuantificable, se tramsutan por la “hora del cuento” o por el taller de narrativa y poesía en prácticas fundantes con las que se construyen sujetos imaginativos y simbólicos, es decir críticos y creativos. No importa si eso sucede durante algún tiempo de la jornada escolar, pues “algo es algo”, dicen los colegas que jamás se rinden. Tampoco se buscaba renovar la educación, ni crear una corriente nueva, sencillamente se le apuesta al palimpsesto y a la

intertextualidad como lectura y escritura que, además de alcanzar a ver el dibujo en lo borrado o tachado, es capaz de imprimir huella y conectar con imaginarios y simbologías; se le apuesta a la interdisciplinariedad e interculturalidad como otra forma de pensar y de estar en el mundo, a la altura de... imaginando con el Otro. De allí que se albergaba la esperanza, como dice Mary Warnock en el prefacio a su libro “*La Imaginación*”³, de que tal vez al hacer resaltar las conexiones entre ciertas funciones distintas de la imaginación, también se pueda sugerir por qué tenemos la necesidad de educar en la imaginación.

Desde entonces, estas voces y textos, apreciaciones e ideas, juicios y reprobaciones han visto la luz en forma de artículos publicados en revistas nacionales e internacionales⁴.



3 Warnock Mary. *La imaginación*. México: Fondo de Cultura Económica, 1981.

4 Cf. Pedagogía de la imaginación poética: afectos y efectos en la oralidad, la imagen, la escritura y la lectura. En: Educación en Lectura y Escritura, investigaciones e innovaciones del IDEP, Bogotá, D.C.: Editorial Magisterio, 2001, pp. 217-266 Ver también: La imaginación Poética afectos y efectos en la pedagogía, la estética y la cultura. En: Revista Ensayo y Error. Caracas: Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, Año XII, N°24, 2003, Pg.11-38 En Internet: *Especulo. Revista de estudios literarios. Universidad Complutense de Madrid* <http://www.ucm.es/info/especulo/numero13/imaginaria.htm>.

Imaginación y experiencia

No se propone pasar de la imaginación a la experiencia como una escalera valorativa, donde cada escalón es prerrequisito para el que sigue. No es así como se entienden los procesos lectores y escriturales en la educación de hoy, más multimedial y yuxtapuesta que lineal y secuencial. Entre la imaginación y la experiencia hay un vaivén, un tránsito, un transe, semejante al pasaje del umbral de la puerta (aula-patio) o la banda de Möebius (sin adentro ni afuera). Es dicente que los niños esperen con ansias el “*toque de campana*” o el timbre para salir al “*afuera*” que es el “*adentro*” de sus vidas.

Los relatos de experiencia y la indagación narrativo-poética ayudan a comprender cuando se está en otro lugar pero se niega la experiencia afirmando este lugar, tal vez por temor a perder el control de la rutina, de lo conocido y probado. El adagio popular “mejor vale malo conocido que bueno por conocer”, es literal en la institución educativa. En lugar de resolver, reconocer y juzgar, escribiré G. Deleuze, es preciso: hallar, encontrar, robar; pues reconocer es lo contrario del encuentro⁵. El encuentro como todo verdadero taller no es premeditado, ni utilizado para fines didácticos. Toda experiencia es un acontecimiento imprevisible, algo que surge espontáneamente y que simula estar propiciado “*con la meticulosidad de quien se prepara extensamente para improvisar y no con la superficialidad de quien improvisa por falta de preparación*”⁶.

El ensayo de Maurice Blanchot sobre el encuentro de Ulises con el canto de las sirenas, sirve aquí de dispositivo para presentar tanto el afecto (la imaginación) como el efecto (la experiencia). Dice el autor en “*El libro que vendrá*”:

*“Siempre hubo en los hombres un esfuerzo poco noble para desacreditar a las Sirenas tildándolas llanamente de mentirosas: mentirosas cuando cantaban, engañosas cuando suspiraban, ficticias cuando se las tocaba, en todo inexistentes, de una inexistencia tan pueril, que el sentido común de Ulises bastó para exterminarlas”*⁷

El encuentro de Ulises con esos seres fabulosos representa el encuentro con lo imaginario, pero al retar el griego su canto enigmático que hacía perder a los marineros en el mar incierto o los conducía a otro, estos seres imaginarios comenzaron un lento repliegue en nuestra cultura. Imaginación hubo de sobra pero muy poca experiencia, a no ser porque se ve compulsivamente sin arriesgar. Para el oído de Blanchot, el héroe de la Odisea no es justamente un valor sino lo contrario: “*la terquedad y prudencia de Ulises, esa perfidia suya que lo condujo a disfrutar del espectáculo de las Sirenas, sin riesgos y sin aceptar sus consecuencias, ese goce mediocre, cobarde y quieto, calculado...*”. Así las cosas, a las sirenas —quiero decir a la imaginación— no le quedó otro camino que esconderse en la historia. No hay que olvidar que los marineros se taparon los oídos con el pretexto de que corrían peligro de volverse locos. Por lo demás, el privilegio de Ulises al escuchar el canto y contorsionarse amarrado a su propio delirio elitiza la *Escucha* sin dejar que los marineros que lo acompañaban tuvieran acceso a ESO que los siglos convirtieron en reserva para “*iniciados*” y “*cultos*”.

5 Deleuze, G. Claire Parnet. *Diálogos*. Valencia: Pretextos, 1980/1977, Pg. 12-5.

6 Kohan, Walter Omar. *Infancia entre educación y filosofía*. Barcelona: Laertes, 2004, Pg. 262.

7 Blanchot Maurice. *El libro que vendrá*. Caracas: Monte Ávila Editores, 1991.

Hoy no quedan más que sirenas desdibujadas, pero tal vez se puedan encontrar algunas, como decía Carl Jung, degradadas en símbolos, imágenes y metáforas. En “*La actualidad de lo bello*” (1991), Hans-George Gadamer suelta la red para pescar alguna mirada pedagógica nueva; claro, no es tarea fácil, sino un proceso a veces lento y reiterativo. El libro de Gadamer expone los medios conceptuales de la estética que pueden aproximarnos a la comprensión del arte moderno. El arte y su lenguaje podrían abrirle las ventanas a la desprestigiada pedagogía de la tiza y la tarea. Gadamer aborda la importancia de volver a conceptos como el de *Juego*, impulso libre, “*automovimiento fundamental de lo viviente en general*”; al concepto de *símbolo*, es decir la posibilidad de reconocernos a nosotros mismos, y al concepto de *fiesta*, como el lugar donde se recupera la comunicación de todos con todos⁸.

Ir del juego a la fiesta pasando por el símbolo, implica ir de la imaginación a la experiencia y viceversa. Por eso lo ecléctico tiene lugar aquí, es preciso juntar aparentes disparidades. Gastón Bachelard, por ejemplo, había formulado en *El agua y los sueños*⁹ que la imaginación tiene visiones, pero que estas visiones son posibles si se educa con el ensueño antes que con la experiencia.

Las experiencias, escribía, vienen después como pruebas de esos ensueños. En cambio para Sigmund Freud¹⁰, pensando más que todo en el drama, el espectador (léase lector) es un individuo sediento de experiencia. En principio pareciera una contradicción, la imaginación instauradora de un sujeto creativo y un sujeto capaz de transformarse con lo que ve-lee, con aquello que experimenta y le toca hondo, le quema. Complementarios, sin duda. No obstante, esta es una época pobre de experiencia, observaba W. Benjamín, demasiados acontecimientos que no alcanzan ese choque, ese goce, esa posibilidad; la industrialización y los *massmedia* lo escenifican experimentando e imaginando por los “*otros*”; para que darse a ese trabajo, pues siempre hay quien lo hace por uno, sólo que hay que consumir lo que ese “*otro*” imagina y experimenta, así se va seguro y sin correr riesgo, nada más hay que pagar e incluso electrónicamente, sin moverse de casa.

Pero, ¿de dónde viene ese temor?, sin duda se origina en la desconfianza de la ciencia moderna frente a la experiencia. Siguiendo la lectura que de Walter Benjamín hace Agamben en “*Infancia e historia*” (2001), Kohan escribe:

*Las pretensiones de objetividad, universalidad y certeza de esa ciencia son incompatibles con el carácter subjetivo, incierto, particular, de la experiencia. Por eso, la ciencia la instrumentaliza y la cuantifica a través del experimento. Con él, hace de la experiencia camino para el conocimiento. De esta manera la anula, de la misma forma que atomiza al sujeto individual en la objetividad del sujeto universal (270)*¹¹

8 Gadamer Hans-George. *La actualidad de lo bello*. Barcelona, Paidós, 1991.

9 Bachelard, Gastón. *El agua y los sueños*. México: Fondo de Cultura Económica, 1982.

10 Freud, Sigmund. *Personajes psicopáticos en el teatro*. Obras completas. Tomo II. Madrid: Ed. Biblioteca Nueva, 1948.

11 Jorge Larrosa en “*Experiencia de la Lectura*”, ayuda a esclarecer aún más el saber de experiencia, pues esté “*no está, como el conocimiento científico, fuera de nosotros, sino que sólo tiene sentido en el modo como configura una personalidad, un carácter, una sensibilidad o, en definitiva, una forma humana singular que es a la vez una ética (un modo de conducirse) y una estética (un estilo)*.” (1998, Pg. 24).



Un sujeto tan abstracto como mudo, pues no es posible una experiencia sin lenguaje, una “*in-fancia*” de la experiencia tiene que irremediamente encontrarse con el lenguaje y, no con uno cualquiera, sino con aquel que es afecto (imaginación) y efecto (experiencia). Por eso el ser humano es histórico, por que tiene infancia y porque aprende ha hablar (se), por que adquiere con la experiencia el lenguaje que no le viene dado por naturaleza, sino por el ensayo y el error de intentar cada día Ser Humano.

De suerte que infancia y lenguaje escriben la experiencia, por eso se está siempre aprendiendo a usar la lengua, a hablar (-se), nunca *sabemos* hablar, no somos del todo “*sabidos por el lenguaje* de forma definitiva, jamás acaba la experiencia en el lenguaje, la imaginación como el deseo es inagotable. La infancia, entonces, es sentido (hacia, sentir y significación) y territorio de la experiencia. La infancia en este registro deja de ser etapa cronológica, “*paraíso perdido*”, lugar “*perfecto* donde se ansía volver, escalón a ser sobrepasado, continuidad lineal, y se torna posibilidad, devenir, situación a ser establecida, imaginada

como intervalo y discontinuidad. La Infancia dota de sentido al sinsentido de los residuos y desechos de una sociedad que produce para el mercado: rehace, combina, superpone, fabula, integra; el niño configura mapas, crea territorios de felicidad sin disciplina (Vázquez, M.E. 1996) Esa es la tarea, dirá también Deleuze, “*tornarse niño a través del acto de escribir, ir en dirección a la infancia del mundo y restaurar esa infancia*” (citado por Kohan, 2004: 282). Recuperar la infancia en el acto de escribir significa, en términos de la imaginación y la experiencia, afirmar el devenir, la diferencia, lo no previsto, el azar, lo impensado, lo impensable.

Cuando se participa en las relaciones imaginarias de la infancia se aprende algo de su mundo, se lee sus mapas y se escucha las voces que la configuran; luego se habita en sus territorios sin prejuicios ni esquemas y finalmente, se convive sin destruir lo inédito, lo concreto y lo posible.

Porque:

Volverse niños no es el inesperado relámpago de un estado de gracia, sino la fatigosa adquisición de un ejercicio contra sí mismo, tarea de preparación y de espera, demolición de capas, terrible acostumbamiento al rostro de la propia existencia y —por paradójico que parezca— aproximación deliberada a la “feliz casualidad”¹²

Es esa vivencia particular del sujeto con el lenguaje y la infancia, la que lo obliga a pasar el umbral, de la lectura como desciframiento del mundo a la escritura como transformación y creación de un mundo diferente, siempre renovado.

El texto: lectura como escritura

Si la infancia y el lenguaje coexisten en devenir, como la sombra acompaña y danza en el tiempo. Y si el adulto, que se cree iluminado por el pensamiento lógico-conceptual, adopta el discurso por ser comunicativo, funcional, racional, el niño (el artista) acoge el texto donde habita la imaginación y se impone la experiencia. Ya se ha dicho insistentemente que este niño es, ante todo, la figura de la creación discontinua. No se niega la importancia de la construcción cognoscitiva del sujeto, pero si es el único jardín que se cultiva, es preciso alertar al educador haciéndole caer en la cuenta que la lectura y la escritura son mucho más que didáctica y redacción, comunicación y mensaje. El sujeto es afecto, cuerpo, dimensión visceral, mundo imaginario, visión simbólica. Bien lo escribe, Jorge Larrosa,

Lo importante al leer no es lo que nosotros pensemos del texto, sino lo que desde el texto o contra el texto o a partir del texto podamos pensar de nosotros mismos. Si no es así no hay lectura. Si lo importante fuera lo que nosotros pensamos del texto, habría erudición, filología, historicismo. Tendríamos, al final, un texto esclarecido. Pero a nosotros no nos habría pasado nada. Y de lo que se trata, al leer, es de que a uno le pase algo¹³.

Es necesario insistir sobre la reducción que los docentes hacen del texto al discurso. Pues si el discurso es el resultado de la producción de significación al transitar información, al comunicar algo a alguien, el texto es ese espacio de experiencia del lenguaje donde el sujeto se escribe y porque es experiencia no puede articularse como significación, no puede entenderse lógicamente, no puede repetirse; sin embargo, es objeto de emoción y sentimiento, quiero decir de saber. De suerte que el texto, aún cuando se configura como discurso en una de sus dimensiones, es ese espacio donde las imágenes y su silencio se manifiestan confrontando el deseo y resistiéndose a la significación discursiva.

Roland Barthes, reafirma este aspecto que pone en problemas clasificatorios al Texto, con otros matices, lo pone frente a la lógica de la no comprensión, al descentramiento, al juego infinito de la repetición, de la experiencia del límite de las reglas de enunciación: racionalidad, legibilidad, etc. De suerte que el texto es energía no de reproducción, sino de productividad en “cuyo seno el sujeto de desplaza y se deshace, como una araña que se disolvería ella misma en su tela”¹⁴. El Barthes que aquí interesa es el de “S/Z” (1970), “El placer del texto” (1972), “Roland Barthes por Roland Barthes” (1975), “El susurro de la lengua” (1984)¹⁵ y otros tratados que lenta y decididamente se iban aparando del estructuralismo y

12 Rovatti Pier Aldo. *Como la luz tenue*. Barcelona: Gedisa, 1990, Pg. 81.

13 Larrosa, Jorge. *La experiencia de la lectura*. Barcelona: Laertes, primera reimpresión, 1998, Pg. 63.

14 Barthes citado por Vidarte, Paco. *¿Qué es leer? La invención del texto en filosofía*. Valencia: Tirant Blanch, 2006, Pg.158.

15 Barthes, Roland. *La cámara Lúcida*. Barcelona: Paidós, 5ta. reimpresión, 1998.

abrazaban cada vez más una teoría del Texto y con ello de la Lectura y la Escritura, pues no hay goce de escribir sin goce de leer. Sin embargo, de esa teoría, escribe el pensador francés, no se podría

“esperar razonablemente una Ciencia de la lectura, una Semiología de la lectura, a menos que se conciba que un día sea posible –contradicción en los términos una Ciencias de la Inagotabilidad, del desplazamiento infinito: la lectura es precisamente esa energía, esa acción que capturará en ese texto, en ese libro, exactamente aquello “que no se deja abarcar por las categorías de la Poética”, la lectura, en suma, sería la hemorragia permanente por la que la estructura –paciente y útilmente descrita por el análisis estructural– se escurriría, se abriría, se perdería, conforme en este aspecto a todo sistema lógico, que nada puede, en definitiva, cerrar; y dejaría intacto lo que es necesario llamar el movimiento del individuo y la historia: la lectura sería precisamente el lugar en el que la estructura se trastorna (2000, Pg.29-30).

Después de todo, ¿qué otra cosa puede ser el texto, sino tejido de imaginación y experiencia?; es decir afecto y efecto, trama de sentido, relato, o sea “*narración del trayecto del deseo de un sujeto, configurado por su tarea y su Objeto*”¹⁶. Equivale también a definir el texto-relato como una narración de suspenso, donde la emoción está completamente involucrada, hasta el punto de hacer que el lector participe de su estructura temporal de dilación, actualización, resolución: formulación de la expectativa, tiempo de suspenso y resolución de

la expectativa. Aclaremos porque hablamos de relato antes que de narración: la narratología cognitivista y la semiótica han solapado la diferencia haciendo ver las expresiones como sinónimas. El relato no obedece a la causalidad y ordenación sintagmática de enunciados, a la máquina lógico sintáctica de superficie constituida por un enunciado de hacer que rige un enunciado de estado, llamado por Greimas un enunciado de hacer que rige un enunciado de estado, llamado “*programa narrativo*”. El relato es del orden mítico, por ello su carácter sagrado, misterioso, fantástico. En el relato los sucesos fluyen incomprensibles como en el sueño, justamente porque no obedece a una lógica casual exterior a él mismo, más bien es generada como efecto de sentido nuclear. Los vínculos entre los sueños, los cuentos y otros motivos poéticos, no son sin duda aislados ni se deben al azar. S. Freud, en la “*Interpretación de los sueños*”¹⁷, pudo constatarlo, al experimentar la condensación como similitud metafórica y el desplazamiento como contigüidad metonímica. Los procedimientos de la lectoescritura se parecen a la actividad onírica, que duda cabe.

16 Barthes, Roland. *El susurro de la lengua*. Medellín: LEER y releer N°23, Marzo. Medellín: Universidad de Antioquia, Sistema de Bibliotecas, 2000, Pg.29-30.

17 González Requena, Jesús. *Clásico, manierista y posclásico*. Los modos del relato en el cine de Hollywood. Valladolid: ediciones Castilla, 2006, Pg. 521.

El relato debe ser contado y ritualizado, de manera que junto a su aspecto estructural y sincrónico, se hace necesario contemplar su aspecto dinámico (Deseante) y energético (Pulsional). Es así como el sentido aparece atado al acto del sujeto con el valor. La cifra del relato es una profunción (Destinador), una tarea del sujeto (el héroe) que afronta lo real (antagonista/ayudante) para encontrar el acto simbólico (objeto de deseo) que lo justifica. Involucrarse en la trama (mito) quiere decir, no únicamente repetir y describir (hace mimesis), sino propiamente crear y por ello mismo escribir. La lectura que se halla en el texto y aun fuera de él, es capaz de refigurarlo, desviarlo, alterarlo, narrarlo como experiencia imaginaria nueva.



De suerte que leer y escribir no equivale a comunicar, no es enunciado (qué dice); sino ante todo, enunciación (lo que está diciendo), lectura vuelta escritura y viceversa: relato, deseo, suspenso, experiencia del sujeto que impregnado de imaginación transita el umbral con Alicia al país que el espejo convoca. El educador puede acceder como quiera a ciertos textos desde lo puramente comunicativo, cuya funcionalidad es transmitir información, hacer uso instrumental de su contenido y expresión; pero su misión no termina allí, hay otros textos que apuntan hacia el más allá de la significación, hacia el ámbito de la experiencia, justo allí donde padece el sujeto como escritura y lectura, como trabajo del inconsciente. Es preciso pensar el texto no como estructura sino como proceso en estructuración, movimiento que perfila lo indecible entre los signos y lo significados. Ahora bien, eso que no se puede decir así tan fácil, ese secreto que se oculta en el texto artístico, puede ser leído y escrito como orden simbólico, dimensión capaz de evitar el desgarrar que el sujeto experimenta frente a lo real. Quizá por eso, *“el texto importa no tanto como palabra dicha, sino como palabra naciente, sentida”*.¹⁸ En la lectura y la escritura, en su enunciación, el sujeto deja sus huellas, pero sobre todo en su punto de tensión más alto: el de ignición. De allí que es preciso apuntalar en el texto artístico, el sentido como trayecto de la experiencia de l sujeto que lee y, ese sentido, esa emoción, esa singularidad que tiene lugar allí y conmueve debe ser analizad comenzando por *“el punto de ignición”* (G. Requena), *“ombliquo del sueño”* (S. Freud), *“inconsciente óptico”* (W. Benjamín)¹⁹ Es decir, el lugar donde el lector es convocado, atraído, seducido, manipulado, una y otra vez, sin comprender cómo ni por qué, y es en esa fascinación del objeto y su deseo donde el sujeto de carne y hueso inicia el relato, la promesa de una escritura.

18 Freud, 1986, op. cit.

19 González Requena, Jesús (Compilador). *El análisis cinematográfico* (Modelos teóricos, metodologías, ejercicios de análisis). Madrid: Universidad Complutense, 1995, Pg. 18.

Los signos, el inconsciente y lo real: teoría y metodología

La teoría general del texto da cuenta de la experiencia humana del lenguaje, sin embargo, esta teoría se integra con la teoría del sujeto y con esa otra teoría solapada por la semiótica que es la teoría del deseo. Se trata, entonces, de articular la experiencia del sujeto en la enunciación o escritura/lectura, es decir en el ámbito material donde se conforma. Si bien el deseo logra articularse en el texto, al no parar nunca bajo la tensión de lo interminable, no así la pulsión, pues ésta finaliza al liberar la tensión.

Una teoría del texto es una mirada ubicada en la zona de frontera, allí donde la interdisciplinariedad se integra. Por ello la semiótica y la narratología son desbordadas, ante una teoría del análisis textual más integral. La teoría del texto se puede abordar a partir de registros (huellas) en las que el sujeto se da cita como reverso insospechado de lectura/escritura. Como este texto/ensayo se ofrece desde en el campo epistemológico, desde la pedagogía de la imaginación y la experiencia, esos registros/huella pueden ser estructurados como discurso y configurar de paso una metodología general del análisis textual²⁰.

El texto lectoescritural comporta, en primer lugar, un tejido de signos; es decir, convoca a la teoría semiótica, en tanto discurso articulado que funda la inteligibilidad por una red de diferencias o significantes. Desde este registro es posible acceder a una lectura de impregnación de las formas; por ejemplo: estructuras morfológicas y sintácticas del cuento o el poema, habilidades en el plano de la expresión dramática, corporal, plástica; prolongar la experiencia de la comunicación, de la transmisión de conocimientos; esquema narrativo,

fono estilística, ritmo, etc. En segundo lugar, aflora una constelación de imágenes a partir de la lectura-escucha de cuentos, historias y poemas, textos que convocan irremediamente a la teoría de lo imaginario cuyo registro aunque se reconoce no es articulado y por lo tanto, no deviene significación, pues lo imaginario funda la deseabilidad de la imagen bajo el juego de analogías antropomórficas, el ritmo, la musicalidad, eso que punza, que duele, que clama imaginación; el punto de interés y de ignición, “*la eternidad de instante*”; y, en tercer lugar, se articula en una textura matérica, por ello convoca a una teoría de lo real que se resiste a la forma, a la imagen y al signifiante. Lo real como Lo Otro, no como El Otro. Lo Real es esa base material lectoescritural compuesta de tinta, colores y papel, la huella del sujeto en su decir que se resiste a la inteligibilidad, que está más allá de la imagen y de la significación. El autor-lector de carne y hueso acosado por el horizonte del tiempo, por el acabamiento de la muerte, eufemisa la vida en el relato, el “*como si*”, el “*haz de cuenta*”, el “*había una vez*”; hablar es un misterio, contar lo es aún más.

20 Para Roland Barthes, por ejemplo, el “*punctum*”, es ese elemento que “*sale de la escena como una flecha y viene a punzarme (...) es lo que yo le añado a la fotografía y lo que, sin embargo, ya está en ella*”. El “*punctum*” es latencia, agujero, pinchazo, detalle, expansión, más-allá- del campo, más allá de lo que se muestra. *La cámara lúcida*, 1998, Pg. 64-105.

Estos tres registros –que no tienen que seguir un orden secuencial pues sus entradas son múltiples y yuxtapuestas–, se articulan en la teoría de lo simbólico que es, como se ha dicho, una teoría del sujeto que interroga con la palabra Lo Real y que, además, va a su encuentro: punto de ignición que punza la subjetividad imaginativa para que tome experiencia. Por ello la lectura transmuta en escritura y la escritura otra vez se convierte en lectura. Cuando el apalabramiento (la interrogación, el relato) logra hacer sutura simbólica, supera la fragmentación inherente en la escritura creativa y produce en el espectador la sensación de una totalidad significativa, el sujeto ancla en el inconsciente y se abre ante él la posibilidad de escapar al delirio, a la psicosis que lo somete Lo Real en ese proceso de tensiones; es así como el sujeto encuentra su relato y, en él, el sentido, su sentido.



A manera de conclusión

La evidencia primera es que afrontar la enunciación del relato, la lectura como escritura y viceversa, que da cuenta del paso de lo virtual a lo realizado, del sistema al acto, de la competencia a la ejecución, exige, por un lado, una pedagogía de la imaginación poética y por otro, re-introducir en profundidad la experiencia del sujeto, el trabajo de su deseo. Como consecuencia, el texto no puede seguir siendo identificado con o ser reducido a discurso, pues escribir o leer no es comunicar. La teoría del lenguaje que estudia las estéticas, no puede conformarse con una teoría de la significación (comunicación, narratología), tiene que complementar con una teoría del texto: saber del sujeto en el lenguaje. El relato comporta tres registros (el semiótico, el imaginario y el Real) y una dimensión simbólica que sutura. No obstante, este saber y esta práctica, pueden ser posibles desde una mirada interdisciplinaria, una teoría de la frontera que incluya y refigure: Sujeto, Texto y Deseo.

Bibliografía

- Bachelard, Gastón. *El agua y los sueños*. México: Fondo de Cultura Económica, 1982.
- Barthes, Roland. *La cámara Lúcida*. Barcelona: Paidós, 5ta. reimpresión, 1998.
- Barthes, Roland. *El susurro de la lengua*. Medellín: LEER y releer N°23, Marzo. Medellín: Sistema de Bibliotecas, Universidad de Antioquia, 2000, Pg.29-30.
- Blanchot Maurice. *El libro que vendrá*. Caracas: Monte Avila Editores, 1991.
- Deleuze, G. Claire Parnet. *Diálogos*. Valencia: Pretextos, 1980-1977.
- Freud, Sigmund. *La interpretación de los sueños, I y II*. Bogotá, D.C.: Planeta-Agostini, 1986.
- Freud, Sigmund. *Personajes psicopáticos en el teatro*. Obras completas. Tomo II. Madrid: Ed. Biblioteca Nueva, 1948.
- Gadamer Hans-George. *La actualidad de lo bello*. Barcelona: Paidós, 1991.
- González Requena, Jesús (Compilador). *El análisis cinematográfico* (Modelos teóricos, metodologías, ejercicios de análisis). Madrid: Universidad Complutense, 1995.
- González Requena, Jesús. *Clásico, manierista y posclásico. Los modos del relato en el cine de Hollywood*. Valladolid: Ediciones Castilla, 2006.
- González Requena, Jesús y Amaya Ortiz de Zárate. *El Spot publicitario* (Las metamorfosis del deseo), Madrid: Cátedra, 3ª edición, 2007.
- González Requena, Jesús. *Los tres registros del texto*. Rev: Trama y Fondo, N°1, 1992, pg.1-32, http://www.tramayfondo.com/numeros_revista/1/0101jesus.doc.
- Jean, George. *Los senderos de la imaginación infantil*. México: F.C.E., 1990.
- Kohan, Walter Omar. *Infancia entre educación y filosofía*. Barcelona: Laertes, 2003.
- Larrosa, Jorge. *La experiencia de la lectura*. Barcelona: Laertes, primera reimpresión, 1998.
- Matoso, Elina. *El Cuerpo, Territorio Escénico*. Barcelona: Paidós, 1992.
- Mélich Joan Carles. *Antropología simbólica y acción educativa*. Barcelona: Paidós, 1996.
- Rovatti Pier Aldo. *Como la luz tenue*. Barcelona: Gedisa, 1990.
- Vásquez Manuel E. *Ciudad de la Memoria*. Valencia: Novatores, 1996.
- Vidarte, Paco. *¿Qué es leer? La invención del texto en filosofía*. Valencia: Tirant Blanch, 2006.
- Warnock Mary. *La imaginación*. México: Fondo de Cultura Económica, 1981.
- Zunthor Paul. *Introducción a la poesía oral*. Barcelona: Taurus, 1991.



Escuela y lectura: la necesidad de una mirada externa

Silvia Castrillón



Silvia Castrillón es bibliotecóloga egresada de la Universidad de Antioquia. Ha participado como conferencista en congresos internacionales sobre lectura, literatura infantil y bibliotecas y publicado artículos en diversas publicaciones de España, Francia, Brasil, México, Argentina, Ecuador, Venezuela y Colombia. Autora de los libros: *Modelo Flexible para un Sistema de Bibliotecas Escolares*. Bogotá: OEA, 1982 y *El derecho a leer y a escribir*. México: CONACULTA, 2005. Correo electrónico: silvia.castrillon@gmail.com

Resumen

Las escuelas no cuentan con espacios para una reflexión que les permita tomar distancia frente a sus prácticas pedagógicas, observarlas *desde afuera*, de tal manera que sea posible analizarlas, ubicarlas en un contexto histórico y local que las determina, y pensar en ellas como procesos que tienen, o deberían tener, consecuencias en el largo plazo. Los maestros conocen bien su práctica pero necesitan someterla a una mirada externa que propicie el distanciamiento o *extrañamiento*, en términos de la dramaturgia brechtiana. La autora plantea que la democratización de la cultura escrita y del sentido que ella posee en la transformación social, contribuye, a generar condiciones para el pensamiento crítico, para la construcción de sujetos con mejores posibilidades de injerencia en sus realidades y, especialmente, éticamente responsables.

Palabra Clave: **lectura, escuela, enseñanza de la lectura y la escritura**

Abstract

In current conditions schools do not count with instances of study and reflection that allow teachers to see and analyze their own teaching practices from afar, considering them as part of historical and local processes and environments. Teachers have deep knowledge of their practice but they must see them from outside in a Brecht's like appraisal. The author arises a proposal for a democratic writing culture and its sense of social transformation would contribute to building conditions for critical thought and for the education of ethical, responsible individuals who could participate in their own realities in a proper way.

Key words: **Reading, schools, teaching reading and writing**

¿Por qué leer? ¿Qué significación tiene la lectura en la sociedad actual? ¿Qué es enseñar a leer y a escribir? ¿Por qué la escuela enseña a leer y a escribir? ¿Por qué y para qué la lectura en un contexto histórico y social?



Las consideraciones que se presentan a continuación son fruto de una reflexión adelantada con grupos de maestras y maestros de Bogotá. Debido a que se trata de temas complejos y objeto de mayor debate, acompañaré este texto con una bibliografía, que permite mayores profundizaciones. Partimos de una realidad muy negativa: las escuelas no cuentan con espacios para una reflexión que les permita tomar distancia frente a sus prácticas pedagógicas, observarlas *desde afuera*, de tal manera que sea posible analizarlas, ubicarlas en un contexto histórico y local que las determina, y pensar en ellas como procesos que tienen, o deberían tener, consecuencias en el largo plazo.

Los maestros conocen bien su práctica pero necesitan someterla a una mirada externa que propicie el distanciamiento o *extrañamiento*, en términos de la dramaturgia brechtiana. Una mirada externa que, además, lleve consigo la teoría –que tampoco los maestros desconocen, pero que, de nuevo, no cuentan con las condiciones que les permita liberarse de las modas que rigen la circulación de la teoría en la academia; apropiarse y tener con ella un contacto más profundo y, sobre todo, utilizarla para someter su práctica a la observación, y entender mejor sus propósitos y el

impacto en las transformaciones de las prácticas de lectura que realizan los alumnos y las representaciones que ellos tienen acerca de la cultura escrita. La mayoría de los docentes no se hace preguntas como: ¿Por qué leer? ¿Qué significación tiene la lectura en la sociedad actual? ¿Qué es enseñar a leer a escribir? ¿Por qué la escuela enseña a leer y a escribir? Y otras orientadas a entender mejor el por qué y el para qué de la lectura en un contexto histórico y social.

Nuestra mirada, entonces, es una mirada externa, que si bien reconoce la difícil labor del maestro, no es condescendiente, por el contrario trata de sacudir esquemas, lugares comunes, prejuicios en los que los maestros se instalan fácilmente como mecanismo de defensa a críticas y a exigencias que la sociedad les hace –sin tener muy claro qué es lo que se espera de ellos o sus propias limitaciones en el momento de cumplir con lo que les exige. Lo que se propone, en definitiva, es suscitar los cuestionamientos necesarios para una práctica más consciente.



La primera pregunta que nos planteamos se refiere a las motivaciones de los estudiantes para aprender. ¿Qué los mueve? ¿Qué los convoca? ¿Consideran que leer y escribir puede tener algún sentido para sus vidas presentes y futuras?

Las respuestas nos conducen, sin falta y en primer lugar, al tema de las mediciones. Es absolutamente claro que casi la única motivación para ellos es la calificación, la nota. Detrás de esta exigencia existen presiones que provienen del sistema educativo (desempeño de los alumnos en diferentes tipos de pruebas nacionales e internacionales y estímulos que se otorgan a los colegios con base en los resultados) lo que a su vez está presionado por toda la sociedad interesada en resultados utilitaristas inmediatos y pragmáticos. Parecería ser que el único propósito que anima a toda la acción educativa se encierra en las notas, aunque actualmente se presenten de manera camuflada. Los niños, especialmente a partir de segundo grado cuando empiezan a perder otras motivaciones y a entender que lo que se espera de ellos es una calificación, piden la nota, también los padres la exigen, pues de lo contrario asumen que *se está perdiendo el tiempo*.

Digo casi la única motivación, porque hay momentos que escapan a esta exigencia: cuando se propone la lectura como una práctica lúdica y recreativa. Éste constituye un tema de importantes debates que involucran la significación y el sentido que la sociedad y por ende, la escuela, dan a la lectura. ¿Es posible todavía pensarla como construcción de sentido? ¿Permite una mirada más crítica y menos superficial de la realidad? ¿Tiene la escuela en la sociedad un papel diferente del de formar personas competentes para el trabajo y ciudadanos adaptados y funcionales para la sociedad de consumo? Y entonces, ¿el libro y la lectura dejan de tener sentido en la formación de ciudadanos críticos y seres humanos con una responsabilidad ética frente a los demás? O, ¿definitivamente la escuela fue cooptada por los intereses particulares de la sociedad de consumo como una institución al servicio de lo que el mercado propone como recreación masiva? y ¿el libro y la lectura entran también a formar parte de las industrias culturales que sólo tienen fines lucrativos.

No se puede negar el placer que puede producir la lectura a una persona que ha superado la dificultad de volverse lector, o mejor, que supera a diario el enfrentamiento con un texto complejo. Sin embargo, el placer como consigna para atraer a la lectura es uno de los lugares comunes más sólidamente asentados en las instituciones en donde la lectura y la escritura es preocupación central: la escuela, pero también, la biblioteca. Y ésta, o es una consigna demagógica que pretende despojar a la lectura de toda dificultad y ofrecer la posibilidad de acceder a ella sin esfuerzo; o, de hecho, se despoja con ella a la lectura del sentido que puede tener en la búsqueda de significación y se la presenta como una mercancía, un bien de consumo, un medio para la evasión, para lo cual la intermediación de la escuela no haría falta.

El profesor Luis Percival Leme Britto, afirmaba recientemente en una conferencia presentada en Río de Janeiro y partiendo de planteamientos de Habermas, que el legado conservador de la contracultura de los años sesenta ha sido el de la subjetividad y el hedonismo, en suma un idealismo reaccionario, una afirmación de la subjetividad absoluta, de la felicidad individual plena que produce una ilusión de libertad. Las principales formas de alineación se dan a través de las industrias de la información y del entretenimiento, entretenimiento que está en contra del arte y que propone el olvido, de acuerdo con palabras del profesor Britto¹.

El libro y la lectura han sido también colonizadas por esta industria del entretenimiento, y sólo la escuela, podría hacer algo por su rescate, al menos en algunos momentos y circunstancias. Dicho de otra manera: es necesario que la escuela no se haga cómplice de esta colonización y se convierta en un espacio –tal vez el único– de resistencia.

La pregunta que habría que hacerse, es, ¿Cuál es el sentido que la lectura tiene para la sociedad y por qué es necesario que instituciones como la escuela y la biblioteca se ocupen de ella?

Volvamos al tema de la calificación. La evaluación cuantitativa, como única motivación para aprender a leer y escribir (dicho sea de paso, parece ser que es ésta la única motivación para todos los aprendizajes, a menos de que se trate de algunos en donde claramente se puede encontrar un sentido práctico directo para la vida laboral). Ni la escuela, ni la familia ofrecen a los estudiantes pistas claras acerca de la importancia que puede tener para ellos aprender a leer y a escribir y, mucho menos, convertirse en lectores asiduos. No son prácticas corrientes. ¿Por qué entonces tienen que someterse a semejante esfuerzo, si los estudiantes no encuentran en ella utilidad práctica para su vida futura? *Profe, ¿y eso para qué?* Es una pregunta frecuente en las aulas. Y la única respuesta que los maestros tienen a mano es el gancho de lo lúdico.

1 Britto, Percival Leme. Notas tomadas por la autora del artículo en conferencia presentada en el Simposio realizado en el Salón del Libro Infantil, Río de Janeiro, 27 de mayo de 2008.

A nadie le interesa aprender cosas inútiles. Desde que nacemos nuestra necesidad de aprendizaje está ligada a nuestro instinto de supervivencia. Queremos saber lo que nos resulta necesario, y buscamos fuera de nosotros lo que existe como un esbozo o una intuición dentro de nosotros mismos.

Antonio Muñoz Molina²

La necesidad

Entramos acá en la importante reflexión acerca de la ‘necesidad’ como motivación para el aprendizaje. ¿Es posible que la escuela genere —en contravía de lo que la sociedad propone— una idea de la necesidad que vaya más allá de la supervivencia inmediata y de unas expectativas de consumo de bienes superfluos impuestas por los medios masivos?

Hasta hace poco, la historia, todas las memorias personales, todos los refranes, las fábulas, las parábolas, planteaban lo mismo: la lucha perenne atroz, y ocasionalmente hermosa de vivir con la Necesidad; la Necesidad que es el enigma de la existencia y que, tras la Creación, no ha dejado de aguzar el espíritu humano. La Necesidad produce la tragedia y también la comedia (...). Hoy ha dejado de existir en el espectáculo del sistema. Y, por consiguiente, ya no se comunica ninguna experiencia....³

Dice John Berger, autor inglés, en su libro de ensayos *El tamaño de una bolsa*.

Tratar de que la lectura, y específicamente la lectura de la literatura, se constituya en una necesidad, asociándola con otras necesidades del ser humano que han sido suplantadas, sustituidas, por la sociedad de consumo, podría ser tal vez una manera de rescatar para los niños y los jóvenes el sentido de la lectura y la escritura y crear en ellos el deseo de aprenderlas, aún a costa de esfuerzos que se constituirían en retos que estarían dispuestos a superar con gusto.

¿Cuáles podrían ser las necesidades que de una manera u otra se pueden asociar con la lectura, y de manera más concreta, con la lectura de la literatura?

Lo que sigue a continuación es una especulación, compartida con grupos de maestras y maestros, y que parte de reflexiones personales acerca del sentido que puede tener la lectura de la literatura para nosotros en el momento presente. Sin embargo, cuando hablo de nosotros no quiero tener la arrogancia de hablar en nombre de los demás. Parto de que no hay un ser humano esencial con necesidades que se planteen por encima de sus especificidades históricas, étnicas, geográficas, económicas, de clase, de género, etc. Es decir, no estoy segura de que lo que propongo a continuación sean necesidades inherentes a *todos* los seres humanos, sin importar raza, cultura, edad, sexo, visión del mundo, etc. Pero también considero que, en momentos cuando predomina un discurso sobre

² Muñoz Molina, Antonio. *La disciplina de la imaginación*. Bogotá: ASOLECTURA, 2008, Pg. 14.

³ Berger, John. *Unos pasos hacia una pequeña teoría de lo visible*. En: *El tamaño de una bolsa*. Buenos Aires: Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara, 2004, Pg. 18.

la diversidad, no estamos dispuestos a reconocer que tal vez nos unen más cosas de las que nos separan. De cualquier manera, presento sólo a título de discusión las reflexiones que siguen. Por otra parte, tampoco creo que la lectura y la escritura constituyan ellas solas las únicas posibilidades de satisfacción de las necesidades que enumero a continuación.

1. *Aprender*. “Ningún deseo más natural que el deseo de conocer” así comienza el ensayo *De la experiencia* de Michel de Montaigne. Conocer, aprender, como algo diferente de acumular información, entender, comprender, aprender como posibilidad de apropiación del mundo, como medio para sentirse parte del mundo. La lectura y la escritura, pueden, de alguna manera, contribuir a la satisfacción de esta necesidad que se manifiesta a lo largo de la vida y que ha sido sustituida en la posmodernidad y en las supuestas *sociedades de la información y del conocimiento* por la acumulación de información que ofrece la sensación de estar enterado, de conocer, de estar al día o por el modelo educativo actual que habla del *life-long learning*, esto es, *aprendizaje de toda la vida*, eufemismo —pues señala para toda la vida lo que no es sino un conocimiento que caduca— que impone una visión del mismo asociada a la tecnología y a las competencias para el trabajo.
2. *Pensar*. Parece absurdo hablar de que pensar pueda constituir una necesidad que haya que promover. Sin embargo, no es exagerado decir que el pensamiento crítico, reflexivo está en decadencia. Los medios masivos imponen un pensamiento hegemónico,

una manera única de pensar y de desear. El italiano Giovanni Sartori hablando del retroceso de la civilización y del hombre en su capacidad de pensar dice:

*...el regreso de la incapacidad de pensar (el pospensamiento) al pensamiento es todo cuesta arriba. Y este regreso no tendrá lugar si no sabemos defender a ultranza la lectura, el libro, en una palabra, la cultura escrita*⁴

Sin embargo, no cualquier libro, ni cualquier práctica de lectura, especialmente, no las prácticas de lectura que se proponen exentas de esfuerzo, de dificultad, conducen de regreso al pensamiento.

3. *Belleza*. En la película *American Beauty*, el joven Ricky Fitts, uno de protagonistas, manifiesta su necesidad de captar con su cámara la belleza que el mundo ofrece, y la encuentra en las escenas más insólitas o violentas: la danza de una bolsa de plástico con el viento, una paloma muerta. Acumular belleza para afrontar el mundo parece ser una búsqueda constante entre los adolescentes. El problema es que no saben dónde buscarla y la belleza que la sociedad les ofrece sólo los conduce a la depresión y, en el mejor de los casos, a la pérdida de todo interés⁵.

No sólo la literatura, pero también ella, como arte, ofrece esta posibilidad de belleza.

4 Sartori, Giovanni. *Homo ludens*. Buenos Aires: Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara, 1998, Pg. 149.

5 Castrillón, Silvia. *La lectura de los clásicos*. En: *¿Por qué leer y escribir?* Bogotá, D.C.: Secretaría de Cultura Recreación y Deportes, 2007.

4. *Construcción de sí mismo, de la subjetividad.* El ser humano necesita narraciones mediante las cuales pueda construir su propia biografía. La subjetividad se expresa y se constituye mediante relatos y testimonios. Numerosos autores lo manifiestan. La ficción que alimenta la niñez y la adolescencia en la sociedad contemporánea, a través especialmente de la televisión, es una ficción exenta de complejidad, es maniquea, estereotipada y no da cuenta de la diversidad ni puede ser el sustento de una subjetividad con un sentido ético, social y político.
5. *Actuar.* La filósofa alemana Hannah Arendt⁷ establece una diferencia entre la labor, el trabajo y la acción, siendo la *labor* propia de los procesos biológicos para su subsistencia como individuos y como especie, el *trabajo* propio del ser humano para crear objetos de uso y satisfacción personal, permite condiciones materiales que vayan más allá de la supervivencia inmediata: la producción o adquisición de utensilios, herramientas, artefactos, mercancías, etc., que le mejoran, o le dan la ilusión de mejorar, su existencia y la *acción* como propia de un ser humano político, ético y con miras a transformar su realidad y que, según Joan-Carles Mèlich “*se revela a través del discurso y la palabra*”. La lectura y la escritura permiten una apropiación y una toma de la palabra con miras a “una lectura crítica del mundo”, a la construcción de un lugar más digno para todos y a la expresión de deseos y aspiraciones.

Por otra parte, Peter McLaren considera que,

*Es necesario comprender la necesidad humana de dar vida a símbolos, lenguaje y gestos. La voz de los estudiantes es un deseo nacido de la biografía personal y del sedimento de la historia; es la necesidad de construirse y afirmarse dentro de un lenguaje capaz de reconstruir la vida privada e investirla de sentido, de validar y confirmar la propia presencia viva en el mundo*⁶

La lectura y la escritura, y de manera muy especial la lectura y la escritura de la literatura, no sólo ofrecen alimento para la construcción de la subjetividad y dan la voz para expresarla, sino que permiten entender que esta construcción no se da de manera aislada, sin acogida responsable del Otro.

Y de nuevo Peter McLaren: “*Es preciso que tanto los docentes como los estudiantes estén en condiciones de situarse a sí mismos como activos agentes sociales, culturales, históricos*”⁸ y para ello la lectura y la escritura, o mejor dicho una apropiación conciente de esa herramienta e instrumento de poder que constituye la escritura, son necesarias. Y Paulo Freire: “*El mundo no es. El mundo está siendo. Mi papel en el mundo, [...] no es sólo el de quien constata lo que ocurre sino también el de quien interviene como sujeto de ocurrencias*”⁹ y para ello es necesaria “*una seria y rigurosa ‘lectura del mundo’ que no prescinde sino que por el contrario exige una seria y rigurosa lectura de textos*”¹⁰.

6 McLaren, Peter. *Pedagogía, identidad y poder*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones, 2003, Pg. 23.

7 Arendt, Hannah. *Labor, trabajo y acción: una conferencia*. En: De la historia a la acción. Buenos Aires: Paidós, 2005.

8 McLaren, Peter. *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*. Buenos Aires: Aique, 1994.

9 Freire, Paulo. *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI, 1999, Pg. 75.

10 Freire, Paulo. *Política y educación*. México: Siglo XXI, 2001, Pg. 55-56.



En fin, lo anterior, por supuesto, es apenas un esbozo de las necesidades que se pueden asociar con la lectura. Hay otras:

*La lista es larga. Leer responde a una necesidad [...] de reparación, de calificación, de afirmación de sí, de confirmación, de glorificación, de proyección en el futuro, de proyección en el pasado, de sublimación, de exploración, de identificación, de educación, de des-identificación, de des-personalización, de creación o, simplemente y antes que todo, de juego, es decir, de entrada en el dominio del mundo viviente*¹¹

El papel de la escuela

Las reflexiones anteriores producen al comienzo de los debates cierta desazón entre los maestros y maestras, pues no vislumbran de qué manera ellos podrían ofrecer las posibilidades para el descubrimiento, por parte de los alumnos, de estas necesidades. Sin embargo, al hacer un análisis de los deseos, las angustias de los adolescentes,

las maneras cómo ellos expresan su inconformidad con el mundo, nos empezamos a dar cuenta de que no solamente es posible, sino también necesario –yo diría urgente–, hacerlo y que ellos no sólo son receptivos a propuestas que les señalen un camino emancipador más humano, sino que lo reclaman mediante diferentes tipos de apelaciones que generalmente no sabemos comprender. La reflexión que sigue se orienta hacia cómo la escuela puede crear las condiciones para que el descubrimiento de la necesidad de apropiación por parte de los alumnos, por lo menos de algunos de ellos, sea posible.

Crear las condiciones de posibilidad

El maestro. La condición de un maestro lector, que se muestre frente a sus alumnos como tal. Todos los maestros leen y escriben pero generalmente lo hacen en función de su trabajo como maestros: presentan informes, revisan textos, llenan formatos, hacen dictados, toman nota en los cursos en donde participan, en ocasiones escriben acerca de sus experiencias, etc. Pero no son éstas las prácticas que podrían motivar en los estudiantes el interés por la lectura y la escritura, pues la mayoría no tiene como proyecto de vida ser maestro. Son otras las prácticas que ofrecerían a sus alumnos ocasión de descubrir la lectura y la escritura como necesidades. Por otra parte, fuera de la escuela, son pocas las ocasiones en las que los adultos se presentan ante los niños y las niñas como usuarios de la cultura escrita.

¹¹ Ouaknin, Marc-Alai. *Bibliothérapie*. París: Seuil, 1994.



Sin embargo, lo que queremos plantear no es que el maestro sea un *ejemplo a seguir* de lector, puesto que estaríamos contradiciendo nuestra concepción de lector. Un lector no sigue modelos, no copia. La lectura parte de la duda, de la pregunta, de la ignorancia. La actitud del lector no es la *del que todo lo sabe*, muy por el contrario es la de quien no se encuentra satisfecho ni complacido con lo que ya sabe y sólo lee para ratificarlo. Es por ello que nos parece que el maestro en lugar de presentarse como *ejemplo*, que de alguna manera, impone, debe ofrecerse como testimonio. Como *texto a leer y a ser interpretado*. Las prácticas de lectura y escritura del maestro no deben solamente demostrar su interés por estas actividades, sino dar cuenta de su condición de lector, es decir de una persona que tiene dudas, que no *se las sabe todas*, que puede cambiar de parecer, que se deja transformar.

O, como dice Michèle Petit hablando de sus maestros: “...tal docente singular tiene la habilidad de haber introducido [a sus alumnos] a una relación con los libros diferente del deber cultural o de la obligación austera, de haber suscitado en ellos el encantamiento, *pero también la necesidad de pensar, cuando el o ella elaboraba frente a ellos un pensamiento vivo, en movimiento, en lugar de aplicar un esquema.*”¹² (El resaltado es mío).

Lo anterior no quiere decir que el papel del maestro sea el de retroceder en el momento de ofrecer opciones, hacer propuestas, plantear su opinión, entrar en debate. No se trata de hacerse a un lado, de no intervenir. Algo que en la actualidad está muy de moda bajo el pretexto de respetar la supuesta autonomía de los estudiantes y su *derecho al desarrollo de la libre personalidad*, lo cual, en últimas, se convierte en abandono. *En nombre del respeto que debo a los alumnos no tengo por qué callarme*¹³, dice P. Freire.

12 Petit, Michele. *Éloge de la lecture*. Paris: Berlin: 2002, Pg. 133.

13 Freire, Paulo. *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI, 1999, Pg. 69.

Los buenos libros. Si la escuela quiere que la lectura responda a las necesidades de que hablamos arriba (belleza, pensamiento, ficción, etc.) es necesario que lo haga mediante buenos libros. Mejor dicho, sólo los buenos libros permiten esta respuesta. Libros que movilicen el pensamiento, que permitan verdaderas experiencias estéticas, que ofrezcan posibilidades de constitución de una subjetividad con la complejidad que esto implica y, a su vez, den lugar al reconocimiento de *el Otro*, en una palabra, libros que una vez se leen se vuelven imprescindibles, libros que no se olvidan, que dejan huella. Sin embargo, la escuela es a veces condescendiente con el argumento que hay que partir de los intereses de los niños, sin hacer una reflexión acerca de la forma en que estos intereses son creados, o mejor, impuestos desde afuera, con fines que no son precisamente los de estimular la experiencia transformadora y el pensamiento crítico. Detrás de la propuesta de que los niños y jóvenes se conviertan en lectores también hay intenciones comerciales que sólo quieren formar consumidores acríticos de libros. El mercado ofrece demasiados libros que reproducen lo que la televisión propone en cuanto a esquemas narrativos, personajes estereotipados, lenguaje despojado de riqueza literaria, y libros de autoayuda que pretenden suplantar al lector en el ejercicio de pensar.

La diversidad de prácticas de lectura. Una tercera condición de posibilidad sería la de multiplicar y diversificar las prácticas de lectura, pero a condición de que estas prácticas se realicen con un sentido asociado a la naturaleza de la lectura, que las prácticas permitan el descubrimiento de la necesidad de la lectura y de la escritura, que estén asociadas con necesidades reales, en una palabra que sean significativas. Este debate se enriquece espacialmente con lo que propone Delia Lerner en su libro *Leer y escribir en la escuela, lo real lo posible y lo necesario*.

Favorecer una verdadera experiencia de lectura. Con frecuencia los maestros se preguntan a sí mismos o a quienes acompañamos procesos como éste ¿qué puedo hacer con ese libro? O afirman, a continuación de la lectura de un libro de literatura para niños o jóvenes, *ese libro está preciso para trabajar* determinado tema o valor. Para el maestro el libro no es válido si no ve en él una relación directa con un trabajo práctico en el aula. No se concibe la lectura si no se materializa en algo concreto, que se pueda ver y medir.

La escuela controla la experiencia de múltiples maneras: con el activismo, con el exceso de información y, especialmente, con la nota como meta única de cualquier práctica de lectura y escritura.



El silencio como condición para la experiencia. George Jean en su libro: *Los senderos de la imaginación infantil*¹⁴ dice que le gustaría escribir una pedagogía del silencio, pero no sobre aquel silencio que precede a una orden. La escuela debería ofrecer el silencio como posibilidad de reflexión, pensamiento, diálogo interior, sin los cuales no es posible una verdadera experiencia, pero no lo hace por dos razones: por la imposibilidad de evaluar esos momentos y porque cree responder a los intereses de los alumnos cuando les ofrece música y ruido estridentes.

Propongo la lectura de Jorge Larrosa, especialmente de su libro: *La experiencia de la lectura* y de Joan-Carles Mèlich: *Filosofía de la finitud* para profundizar sobre el tema de la experiencia.

Lo anterior no es más que un punto de partida para reflexiones que la escuela está en mora de emprender con miras a romper con modelos educativos que se imponen con intereses totalizadores y deshumanizantes, o como dice Emilia Ferreiro:

*Modelos hegemónicos de comportamientos (individuales y sociales) por parte de los medios masivos de comunicación y de modelos de organización social de un consumismo voraz de objetos, que se convierten en objetos de deseo: automóviles, dispositivos electrónicos, etc., todo, absolutamente TODO, puede convertirse en mercancía, inclusive LAS PERSONAS*¹⁵

Somos por otra parte, conscientes de que la transformación de representaciones, imaginarios y prácticas de lectura y escritura como necesidades para todos los seres humanos, no se dan en el corto plazo, especialmente si pensamos que ya se han venido dando, o ya se han dado, grandes modificaciones sobre el sentido que para la sociedad pueden tener la lectura y la escritura gracias a las propuestas —por no decir a las imposiciones— totalizadoras de la sociedad de consumo que se presentan mediante su principal instrumento de masificación: los medios de comunicación. La escritora argentina Graciela Montes dice,

*Da la sensación de que nuestro tiempo...ha perdido su confianza en la lectura, no está muy seguro de para qué sirve y, avergonzado por haber dejado caer algo tradicionalmente tan valioso, de a ratos compone elegías sobre ella y de a ratos la disfraza y la hace bailar como a un monito*¹⁶

O, como diría el sociólogo español Enrique Gil Calvo, la lectura pierde el monopolio de la construcción social de la realidad y tampoco se constituye ya en criterio de selección social y de ilustración de las elites¹⁷.

14 Jean, George. *Los senderos de la imaginación infantil*. México: Fondo de Cultura Económica, 1990.

15 Notas tomadas por la autora del artículo en la conferencia de Emilia Ferreiro: La alfabetización en perspectiva. presentada en el XXII Congreso Mundial de Lectura. San José de Costa Rica, julio 31, 2008.

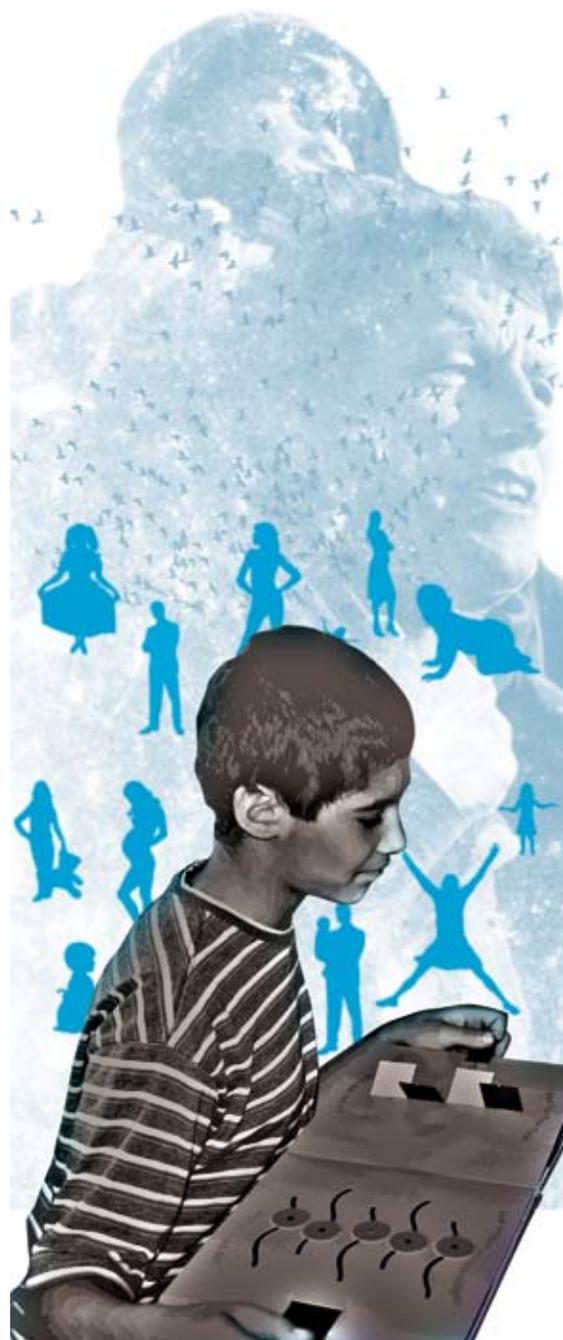
16 Montes Graciela. *El espacio social de la lectura*. En: *La educación lectora*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2001.

17 Gil Calvo, Enrique. *El destino lector*. En: *La educación lectora*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2001.

¿Tiene sentido entonces, ir en contravía de lo que lo que propone la sociedad actual e invertir esfuerzos y recursos en prácticas que ella ya no valoriza y que han perdido significación como manera de entender el mundo y de entendernos a nosotros mismos?

Creo ésta es una falsa pregunta. Lo que habría que preguntarse, a mi modo de ver, es si todavía tiene sentido insistir en la necesidad de entender, de comprender, de pensar, de participar, en la necesidad de actuar —comprendiendo— para transformar. Si es todavía posible imaginar un futuro diferente, más equitativo, menos injusto con la mayoría. Si es posible generar en los niños y las niñas la idea de que aún pueden tener esperanza en su porvenir, pero no en un porvenir que privilegie el éxito individual basado en unas competencias laborales. Si aún es posible generar en ellos una confianza en sí mismos y en los demás, que les permitiría imaginar otras maneras de vivir y de convivir más solidarias, menos violentas, más justas.

No quiero decir con lo anterior que la lectura y la escritura, como prácticas sociales, sean las únicas vías de construcción de sentido y de formas de acción y de transformación, ni que de su apropiación se derivaría un cambio para la vida de la mayoría de las personas. Sólo quisiera plantear que la democratización de la cultura escritura y del sentido que ella tiene en la transformación social, contribuye, a generar condiciones para el pensamiento crítico, para la construcción de sujetos con mejores posibilidades de injerencia en sus realidades y, especialmente, éticamente responsables.



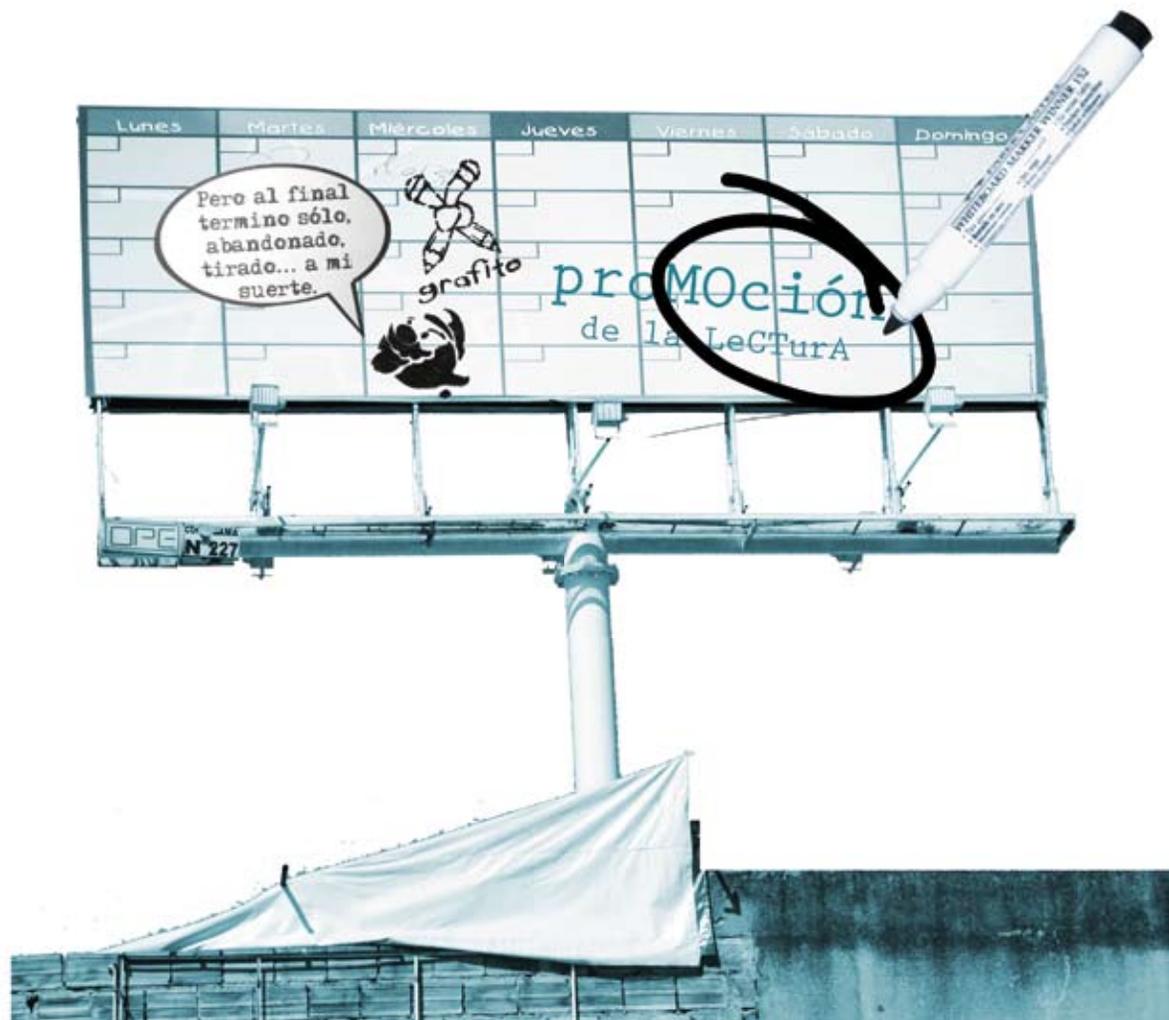
Bibliografía

- Arendt, Hannah. *Labor, trabajo y acción: una conferencia*. En: De la historia a la acción. Buenos Aires: Paidós, 2005.
- Berger, John. *Unos pasos hacia una pequeña teoría de lo visible*. En: El tamaño de una bolsa. Buenos Aires: Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara, 2004.
- Castrillón, Silvia. *La lectura de los clásicos*. En: ¿Por qué leer y escribir? Bogotá: Secretaría de Cultura Recreación y Deportes, 2007.
- Freire, Paulo. *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI, 1999.
- Freire, Paulo. *Política y educación*. México: Siglo XXI, 2001.
- Gil Calvo, Enrique. *El destino lector*. En: La educación lectora. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2001.
- Jean, George. *Los senderos de la imaginación infantil*. México: Fondo de Cultura Económica, 1990.
- Larrosa, Jorge. *La experiencia de la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica, 2003.
- McLaren, Peter. *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*. Buenos Aires: Aique, 1994.
- McLaren, Peter. *Pedagogía, identidad y poder*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones, 2003.
- Mèlich, Joan-Carles. *Filosofía de la finitud*. Barcelona: Herder, 2002.
- Montes, Graciela. *El espacio social de la lectura*. En: La educación lectora. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2001.
- Muñoz Molina, Antonio. *La disciplina de la imaginación*. Bogotá, D.C.: Asolectura, 2008.
- Ouaknin, Marc-Alai. *Bibliothérapie*. París: Seuil, 1994.
- Sartori, Giovanni. *Homo ludens*. Buenos Aires: Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara, 1998.



Prácticas usuales y nuevas urgencias para una agenda de la promoción de la lectura

Gustavo Bombini



Gustavo Bombini es Doctor en Letras, titular de la cátedra de Didáctica en Letras de la Universidad Nacional de La Plata; docente investigador de la misma cátedra en la Universidad Nacional de Buenos Aires y autor de los libros *La trama de los textos*, *Otras tramas* y *El nuevo Escriturón*. También forma parte del consejo de redacción de las revistas *Versiones* y *La Mancha*; es director de la editorial *El Hacedor* y vicepresidente de A.L.I.J.A. Correo electrónico: gbombini@gmail.com

Resumen

Se describen y analizan algunas cuestiones que hacen a la construcción y puesta en práctica de políticas públicas de promoción de la lectura desarrolladas en el ámbito estatal, con cierto acento inevitable puesto en las particularidades que este tipo de prácticas asume en los países de la región latinoamericana. Referirse a la construcción de políticas públicas de lectura no supone dar cuenta solo de aspectos específicamente técnico-políticos vinculados con la gestión, la planificación y la evaluación de este tipo de acciones sino también de poner de relieve algunas dimensiones culturales, teóricas, pedagógicas y metodológicas que deben ser el presupuesto de trabajo de los aspectos antes mencionados. Se podría sostener que sobre la vieja agenda que prioriza la lectura y los planes de acción en pro de su promoción, se vuelve necesario discutir aspectos más generales de marco que nos permitan realizar una reconsideración del sentido de estas prácticas, de la definición de su especificidad y de sus posibles horizontes de impacto.

Palabras clave Políticas públicas, promoción de la lectura

Abstract

The article refers to some questions that contribute to the construction and development of public policies concerning reading promotion with emphasis on the issues of the Latin American region. Public policies on reading imply not only the account of technical and political issues but also stressing on the cultural, theoretical, pedagogical and methodological dimensions as previous references. It is urgently needed to analyze and discuss general aspects in order to reconsider the scope of these practices and their possible impact.

Key Words Public policy, Reading promotion



Un punto de partida posible sería el de determinar qué experiencias, prácticas o proyectos quedan englobadas dentro de este campo cultural y educativo que es el campo de la promoción de la lectura pues a partir de esa diversidad podríamos dar cuenta de algunos de los problemas que nos plantea definir este campo como campo de acción y de reflexión. Lectura y promoción son términos que parecen recubrir diversidad de prácticas: desde una visita de un promotor editorial a una biblioteca escolar hasta un programa de alto alcance de desarrollo curricular de un organismo educativo gubernamental. Promover la lectura es hacer una recomendación de lectura a un grupo de taller literario o desplegar un proyecto editorial de gran cobertura tendiente a dotar de nuevos materiales a las bibliotecas públicas de una escuela; es escribir el guión de un corto publicitario para la televisión u organizar una maratón para premiar al niño que lee más libros de una escuela.

Desearíamos quebrar una lógica doblemente improductiva que va de la metáfora atractiva y bien sonante pero excluyente al dato cuantitativo que alarma y paraliza. ¿Cómo salir de la lógica circular? ¿Cambiar los instrumentos de medición o cambiar las metáforas?

Entre un margen lábil, por momentos o claramente delimitado por otros, borroso a veces o atravesado por tensiones y contradicciones, “*promoción de la lectura*” se dice de gran cantidad de prácticas y esto plantea un primer desafío epistemológico y metodológico y acaso un segundo a la hora de definir políticas de acción en este sector.

Quienes venimos trabajando en este campo desde distintos espacios institucionales, estatales y de la sociedad civil, privados y públicos, escolares y de otras modalidades de la educación, advertimos estas tensiones, nos hacemos cargo de estas diferencias y trabajamos en la construcción de una agenda cada vez más minuciosa y discriminada que sin excluir ninguna dimensión, nos permita ser concientes de qué hablamos cada vez que hablamos de promoción de la lectura. El inicio de esta construcción es necesariamente teórica e involucra a la propia definición de lectura –implícita o explícita- que subyacen a las prácticas, a los supuestos y representaciones sociales sobre la lectura, a los modos de apropiación de la cultura escrita propios de los distintos grupos, a las tradiciones y *habitus* que conforman el punto de partida de toda práctica social. En cada caso, sean quienes sean los que leen (los niños, los adultos, los que no tiene empleo, los inmigrantes, los jubilados, etc.), con los propósitos que lo hagan (para aprender, para informarse, para entretenerse, para encontrarle otro sentido a la vida), en el ámbito en que desarrollen su práctica (la biblioteca, la escuela, el centro cultural, la cárcel), en los tiempos en que sea posible (un tiempo programado, un tiempo de espera, un tiempo robado a otro, un tiempo clandestino e inconfesado), cada una de estas variables entrecruzadas en sus posibles combinaciones dará cuenta de infinitas escenas de lectura que tendrán en su particularísimos rasgos y características un especialísimo interés. Veremos cómo estos modos de entender la lectura tendrán un respaldo teórico y metodológico que nos permitirá avanzar en un mayor conocimiento acerca de qué entendemos por lectura.

Planteada la lectura como una práctica cultural que asume características y formatos variados y que puede ser considerada desde las más diversas perspectivas cabe preguntarse qué tipo de decisiones de recorte serán pasibles de ser tomadas para la construcción de una política de estado. A la hora de planificar una política pública de lectura –y en nuestro caso particular- desde un Ministerio de Educación Nacional- nos preguntamos qué lecturas, qué prácticas, con qué sujetos, con qué estrategias, según qué concepciones formarán parte del programa de acción oficial a desarrollar.

Acaso un primer paso para imaginar esas operaciones de recorte sea analizar en qué contexto político, socio-económico, cultural, educativo se deciden y se llevan adelante líneas de acción. ¿Cuál es el estado de las cosas en el momento en que los Estados –y hoy en día los Estados de Iberoamérica en torno a Ilímita y con apoyo de la OEI (Organización de los Estados Iberoamericanos) avanzan en la consolidación de redes de intercambio y proyectos conjuntos entre países)- deciden privilegiar, a través de sus ministerios de educación y de cultura, planes, programas y proyectos de promoción de la lectura?



Un punto de partida para dar cuenta de este estado de las cosas acaso sea revisar a qué nos referimos cuando hablamos de lectura y qué representaciones sociales, qué ideas arraigadas sobre ella están en la base de los discursos sociales que se refieren a la lectura, entre ellos los pedagógicos y escolares pero también otros. Qué enunciados, qué figuras, qué metáforas nos hablan hoy sobre la lectura, enunciados, figuras y metáforas a partir de los cuales proponemos prácticas, promovemos, enseñamos, formamos, aprendemos, producimos un trabajo cultural, desarrollamos investigaciones, leemos y escribimos. Esta revisión es un punto de partida importante, como veremos más adelante, pues hace a una toma de posición pedagógica, determinante a la hora de facilitar o de obstaculizar prácticas de lectura y escritura en los más diversos contextos escolares y culturales.

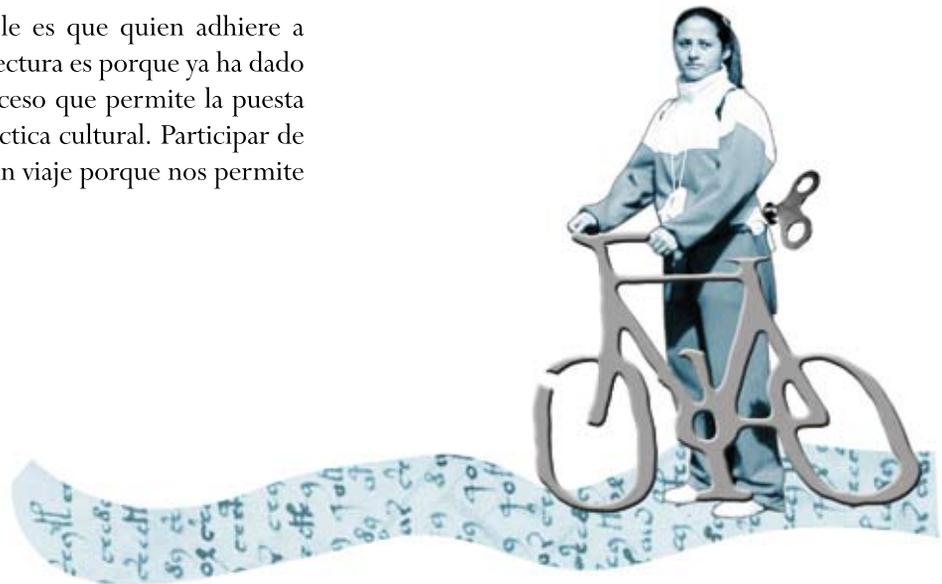
Podríamos empezar dando cuenta del conjunto de sentidos usuales que se juegan en el discurso público; unos, referidos a la incidencia de la lectura en la formación del sujeto pues la lectura sería un ingrediente importante de esa formación en términos de *“enseñanzas que la lectura deja”*, de *“mensajes que nos transmiten los autores”*, de *“moraletas a extraer”*; una dimensión ética que se juega en la lectura que la escuela ha traducido como contenidos transversales. Otros, en relación con el beneficio informativo que supone la lectura y cierto valor instrumental y vinculado con la posesión de la información o la habilidad para desarrollar ciertas competencias discursivas, necesarias para la escolarización y junto con esta idea la de que la lectura es garantía para el libre ejercicio de la ciudadanía.

Otros discursos más recientes afirman que la lectura contribuye en la construcción de la subjetividad y de la identidad de los lectores y por fin, acaso el más divulgado en el campo de la promoción, vincula a la lectura con la posibilidad del disfrute, del placer, del divertimento, y en su versión más compleja supone el acercamiento a cierta dimensión estética del lenguaje. Cualquiera de estos sentidos es retomado por metáforas en uso, pues a la hora de hablar de iniciación y formación la literatura es “un viaje”, “un camino”; a la hora de disfrutar se habla del “placer de leer”, a la hora de vincularse con la literatura de manera específica se dice que la lectura nos permite imaginarnos “otros mundos posibles”. Estas y otras frases y metáforas recorren eslóganes y enunciados programáticos, estereotipos en boga en situaciones diversas y de variada índole. La pregunta que cabe es por el valor cultural y pedagógico de estos modos de decir la lectura, por el impacto que tienen en la construcción de una imagen social de la lectura y en el diseño de nuevas pedagogías, nuevos modos de aprendizaje y enseñanza.

La primera hipótesis posible es que quien adhiere a estos posibles valores de la lectura es porque ya ha dado algún paso previo en el proceso que permite la puesta en valor positiva de esta práctica cultural. Participar de la idea de que la lectura es un viaje porque nos permite

el acceso a otros mundos, o que leer proporciona una cierta forma del placer, puede convertirse en enunciados sin sentido para quienes no participan de cierta esfera de uso del lenguaje o de cierta puesta en valor en el mercado lingüístico y de los bienes simbólicos. Ser parte de una cierta iniciación simbólica, participe de un cierto ritual cultural parece constituir un requisito necesario para que estos enunciados metafóricos no se conviertan en mueca insignificante y mera frase hecha de un sentido que queda disuelto en el acto mismo de su comunicación.

Otra línea a la hora de indagar los discursos sociales sobre la lectura, es analizada de manera esclarecedora, Anne Marie Chartier y Jean Hebrard¹ quienes caracterizan los últimos veinte años en Francia atravesados por una producción de discursos sociales acerca de la lectura que con la adopción del concepto de “iletrismo” ponen en tela de juicio los resultados de la tarea del sistema de enseñanza, los métodos utilizados y por fin las actitudes de los propios sujetos.



1 Chartier, Anne-Marie: *La lectura de un siglo a otro. Discursos sobre la lectura (1980-2000)*. Barcelona: Gedisa. 2002.

Discursos de tono apocalíptico, que se lamentan por la decadencia actual, que enaltecen una edad pasada, considerada como la edad de oro de la lectura, también estos discursos tienen sus modos de manifestarse en nuestros países. Precisamente en una investigación que he llevado adelante referida a los discursos acerca de la lectura en la Argentina en la última década observaba la fuerte presencia de estos discursos que hacen hincapié en el déficit, que describen las carencias de los sujetos y la ineficacia del sistema educativo, las falencias de los docentes y la pauperización de la cultura letrada. Discursos que están presentes en las intervenciones de escritores, de otros intelectuales, en las opiniones de periodistas culturales, de funcionarios políticos y de académicos.



La tendencia a enarbolar estos discursos decadentistas suele apoyarse en datos empíricos aparentemente incontrastables que acuden a argumentos cuantitativos, pues sobre esas matrices están sostenidos. Los “cuantitofílicos”, al decir de Ignacio Gómez Soto, en su trabajo *Mito y realidad de la lectura*², dan a estas cifras el valor de una evidencia indiscutible y su puesta en valor coincide con cierta tendencia del sentido común que es presa del dato numérico a la hora de comprender la gravedad de los hechos. Desde el campo pedagógico, inciden en la construcción de esta representación deficitaria de la práctica de la lectura, los resultados de los operativos de evaluación de la calidad educativa donde se ponen en juego estándares para la comprensión de los textos de niños y jóvenes de los distintos niveles del sistema. Estos diagnósticos, de utilidad para las gestiones de los sistemas educativos estatales, ofrecen en general y especialmente en nuestra región, resultados poco alentadores en los países de la región y en su difusión a través de los medios masivos de comunicación suelen generar de manera periódica un clima de estupor generalizado en la sociedad.

2 Gómez Soto, Ignacio. *Mito y realidad de la lectura*. Madrid: Endymon, 1999.

Rápidamente relacionados con los resultados desalentadores, de las encuestas referidas al consumo de libros de texto por alumnos y otros indicadores (con comentarios como: “*En la Argentina, se consume medio libro de texto por alumno y en Suecia siete*”), el conjunto da la idea de una situación apocalíptica, de gravedad, sobre la que se transmiten inmediatamente las más temerarias y diversas explicaciones. Darwinismo social, decadencia generalizada, triunfo en la batalla de los medios de comunicación y/o de las nuevas tecnologías versus el libro, apatía de los jóvenes posmodernos, efectos de la globalización, maestros poco idóneos para su tarea, ignorancia, brutalización, he oído al respecto las imprecaciones más duras de parte de periodistas, políticos, intelectuales, pedagogos, autoridades universitarias, editores, padres de familia, entre otros. El círculo parece cerrarse en una lógica sin salida, marcada por la culpabilización de sujetos e instituciones y por la insistencia que convierte al tema en noticia de tapa recurrente.

Esta discusión puede darse en dos planos, a los que mencionaré sin profundizar pero que creo que deben ser parte de una agenda de investigadores, pedagogos y gestores en este campo. Por un lado, una necesaria discusión acerca del alcance de los parámetros a partir de los cuales se determinan los estándares de comprensión y en qué sentido se tienen en cuenta variaciones sociolingüísticas y culturales que se ponen en juego en los modos de comprensión de sujetos que pertenecen a distintas comunidades. Estos modos de comprensión entendidos como parte de una experiencia cultural particular, rompen la ilusión de homogeneidad y cuestionan la posibilidad de pensar en estándares de comprensión. Más allá de las necesidades específicas de las gestiones de los sistemas escolares que apuntan a la construcción de un parámetro de homogeneidad, una mirada desde la promoción –y en este sentido uno podría decir que promover es también promover a los sujetos para que no sean excluidos del campo de la cultura escrita y del sistema educativo- deberá estar siempre alerta a la tensión que supone toda operación de homogeneización. Se trata de sostener una hipótesis rica donde la resistencia de sujetos y comunidades a la apropiación de estándares impuestos no debe leerse en clave deficitaria sino como parte de una dinámica cultural compleja de la que la escuela no puede ser ajena.



Otra cuestión a considerar es, ¿Cuál es la conveniencia de la difusión de resultados de los operativos que se evalúan? Y podemos incluir entre estos a los más recientes de las pruebas PISA a nivel internacional. ¿Quién decide que esto ocurra? ¿A quién beneficia esta operación? ¿Qué efecto provoca en las representaciones sobre la lectura y sobre los lectores en situación de aprendizaje? De lo que se trata es de evaluar las consecuencias que esta difusión tiene en la construcción de representaciones acerca de la lectura, de su lugar en la sociedad y de los lectores y sus posibilidades al ponerse en relación con los textos. Estas construcciones que se presentan como negativas y alarmantes parecen tener un efecto pedagógico en la cotidianeidad del aula similar a esas representaciones sobre la inteligencia de sus alumnos que sostienen los maestros y que en las investigaciones realizadas por los sociólogos de la educación: *“pueden marcar los límites que se le asignan a algunos alumnos de los cuales el maestro, sin ser conciente, puede esperar poco”*.

Hacerse estas preguntas y otras sobre las prácticas de promoción de la lectura y avanzar en investigaciones en este sentido, contribuiría a romper el círculo cerrado del discurso del fracaso, a cuestionar la profecía autocumplida de una sociedad a la que se señala en sus imposibilidades y déficit lingüísticos y culturales. Se trata de quebrar una lógica doblemente improductiva que va de la metáfora atractiva y biensonante pero excluyente al dato cuantitativo que alarma y paraliza. ¿Cómo salir de la lógica circular? ¿Cambiar los instrumentos de medición o cambiar las metáforas?

Uno de los caminos posibles o un atajo que al menos nos permite recuperar una imagen rica en términos de sujetos y de prácticas culturales y pedagógicas, de experiencias interesantes y de instituciones activas consiste en asumir una mirada social que permita reconocer escenas diversas en cuanto a sus participantes, su localización, su impacto, experiencias en las que la lectura se presenta como un valor y sobre la que los sujetos ponen expectativas diversas.





Si tuviéramos que describir y clasificar escenas y recorridos, tipos de experiencias y modos en que se producen, podríamos partir de la descripción de los contextos específicos en las que estas se producen; por ejemplo contextos de interculturalidad y bilingüismo, experiencias de educación penitenciaria, bibliotecas populares, espacios diversos generados por las organizaciones de la sociedad civil, contextos de escolarización de alta vulnerabilidad, entre otros.

La primera impresión que puede causar este catálogo de experiencias es la de una diversidad, diríamos, “políticamente correcta”, a la que hoy prestar suma atención, en los países centrales y también en los de nuestra región. Seguramente lo es desde el punto de vista de la gestión educativa y cultural. Pero interesa aquí recuperarlas desde el punto de vista pedagógico y desde una reflexión sobre la lectura en tanto se trata de contextos que reclaman distintas “artes de hacer” como desafío.

En el reconocimiento de la diversidad de estas “artes de hacer” radica uno de los sentidos más importantes de lo que llamaríamos una perspectiva socio-cultural sobre la lectura. Se trata de recuperar lo empírico que en lo que tiene de particular, ofrece elementos a ser tenidos en cuenta para entender esos distintos modos en que los sujetos se vinculan con la cultura escrita. En este sentido cualquier operación de homogeneización impediría percibir esas particularidades y estaría, en algún sentido, violentando las lógicas de una comunidad a la que nosotros, como sujetos letrados y pertenecientes al campo de la cultura escrita, no conocemos en absoluto. Salvo que incurriéramos en una posición etnocentrista, el conocimiento de la lógica específica de los modos de vincularse con el conocimiento, con la lectura y con la escritura, los modos en que ciertos bienes culturales, en cierto sentido retaceados, se incorporan a la cotidianidad de la vida de la gente es un campo sobre el que las teorías de la lectura y la escritura no han indagado suficientemente.

En este sentido, otro recorrido posible, tal como lo plantea la investigadora mexicana Elsie Rockwell, es recuperar la dimensión biográfica del acceso a la lectura y la escritura. En esta línea ciertas investigaciones sobre la historia de la lectura nos dan pistas sólidas sobre el tipo de proceso cultural que se juega en las prácticas de lectura. Tal caso de Menocchio, un molinero friulano que murió en la hoguera en el siglo XVI, presentado en el magnífico ensayo de Carlo Ginzburg *El queso y los gusanos* que realiza su propia exégesis de la Biblia y argumenta en su propia defensa frente al Tribunal Inquisitorial. Menocchio, lector de la Biblia en lengua vulgar y del Decamerón de Bocaccio, entre otras lecturas, parece ser el modelo del lector moderno, dueño y señor de la interpretación, modo de leer que le vale la condena a muerte.

El conocimiento de estos casos de lectores particulares nos permite acumular conocimiento acerca de modos de leer de los sectores subalternos. En el mismo sentido, las historias de las prácticas escolares de lectura y escritura que muestren las dimensiones complejas de cómo se producen estas prácticas, las alternativas que se juegan en los debates curriculares, las querellas metodológicas, los procesos de inclusión y exclusión de textos, etc. ofrecen casos interesantes de ser estudiados como los relatos de los maestros que han desarrollado prácticas innovadoras. Rockwell da cuenta por su parte de relatos sobre caminos alternativos para el acceso a la escritura por parte de miembros de comunidades indígenas. Podríamos citar el caso de los trabajadores del tabaco en Cuba que acompañan su tarea cotidiana con lectura en voz alta o el de las llamadas “lecturas comentadas” dispositivo desarrollado por los grupos anarquistas, que entre muchísimos otros parecen, por una parte, relativizar el monopolio universal de la escuela a la vez que muestran contextos y modos de apropiación posible de la cultura escrita en la que se desarrollan las diversas tácticas que los sujetos ponen en juego y que los muestran activos

y que parecen devolvernos una imagen no deficitaria al menos en su posición frente a las prácticas de lectura y escritura.

Los movimientos sociales actuales (grupos indígenas de Chiapas, el movimiento de los “Sin tierra” en Brasil, algunos grupos piqueteros en la Argentina) –y habría que seguir indagando– desarrollan experiencias de apropiación de la lectura y la escritura. En este sentido nos bastan las pequeñas muestras que nos ofrece Michele Petit³ en sus investigaciones sobre cómo los jóvenes provenientes de familias migrantes se acercan a la lectura y transforman sus vidas en ámbito propicio de la bibliotecas públicas de Francia.



3 Petit, Michele. *Lecturas: del espacio íntimo al espacio privado*. México: Fondo de Cultura Económica, 2001.

Se trata de espacios y comunidades en las que se dibujan distintas valoraciones de lo escrito, relaciones diferentes entre los sujetos, las familias y las prácticas de lectura y escritura, diferentes a aquellas que nosotros como sujetos alfabetizados pertenecientes al ámbito del sistema de la educación formal y con los beneficios de integrar las clases medias tenemos como imagen deseada de la construcción de la relación con la cultura escrita. Se suele oír en las conversaciones cotidianas en las escuelas argentinas que es bueno que las familias colaboren con la escuela en la tarea de alfabetización o de formar lectores y también se suele decir que las dificultades de los chicos para convertirse en lectores tienen que ver con que ya no cuentan con el apoyo de sus familias, lo que explicaría -según estas posiciones- el fracaso escolar, insistiendo de esta manera en sostener una representación de familia dotada de bienes simbólicos y materiales, homogénea y estable, solo y hasta cierto punto para una clase social determinada.

Investigaciones llevadas a cabo por un grupo de didáctica de la literatura y literatura infantil de la Universidad Nacional del Comahue, en la carrera de Ciencias de la Educación, examinan las prácticas de lectura de niños provenientes de sectores desfavorecidos en la zona de la precordillera, uno de los aspectos más interesantes está referido a la observación de ciertas maneras de leer que llevaban adelante niños de séptimo grado en la que se advertía por un lado, la incidencia de otras experiencias culturales, ligadas a la exposición a la televisión y por otro, ciertas construcciones de sentido realizadas dentro del aula que en muchos casos, si bien operaban como efectivas lecturas del texto, lo hacían construyendo sentidos a contrapelo de los sentidos “oficiales” que desde el frente del aula propiciaba un maestro quien a su vez formaba parte del equipo de investigación. A ese modo de posicionarse en la lectura lo llamamos “*poética de los chicos*” como un modo de leer diferenciado de aquél que el maestro y los propios investigadores esperaban acaso más ligado a esa escena de lectura de la tradición escolar. En un atractivo artículo Margaret Meek nos recuerda la necesidad de prestar atención a los modos en los que los niños leen, no los mejores sino todos, aún los que son lectores potenciales, lo que llevaría, dice, a crear “*una poética de la literatura para niños y de lectura de los niños*”⁴.



4 Meek, Margaret. “¿Qué se considera evidencia en las teorías sobre literatura para niños?”, *Theory into Practice*, vol. XXI, N°4, 1982. Traducido en: *Un encuentro con la crítica y los libros para niños*. Caracas: Parapara Clave. Banco del Libro, 2001.

Algunas experiencias realizadas en distintas regiones del país desde el ámbito del Ministerio de Educación de la Nación Argentina, nos alertan sobre nuevas maneras de circulación de la cultura letrada. Recuperando algunas líneas de trabajo en lo que se llama “*promoción de la lectura*” (entre ellas el grupo francés “*Peuple et culture*” retomadas en las experiencias realizadas en los años '60 por la Dirección de Extensión Universitaria de la UBA en Isla Maciel –un poblado en el límite entre la Ciudad de Buenos Aires y el conurbano), se organizaron talleres para la formación de narradores orales entre miembros de la comunidad de adultos mayores de un comedor infantil en un barrio pobre de la Ciudad de Paraná. La idea es que estos adultos mayores se formaran en el conocimiento de cuentos de literatura infantil y que pudieran leer en voz alta de manera atractiva esos cuentos a los más de 150 chicos que diariamente asisten a este comedor a almorzar. Lo que no se había previsto es que entre ellos hubiera adultos analfabetos que para suplir esa competencia se hacían leer los cuentos por otros adultos para aprenderlos de memoria y así poder narrarlos a los chicos. De esta manera estos adultos analfabetos desarrollaron una competencia por cierto más compleja que la lectura en voz alta, que es poder re-narrar un cuento sin leerlo, elaborando sus propias versiones.





Otro ámbito posible es el de la educación penitenciaria: cárceles de adultos e institutos de minoridad. Se trata de espacios donde la puesta en acción de proyectos de lectura reconoce una complejidad particular. En cierta experiencia realizada en Instituto Gregorio Araoz Alfaro de la ciudad de La Plata, la profesora Liliana Peralta recurrió a una estrategia clásica de trabajo en taller de lectura. Partió de la idea comúnmente aceptada en el campo pedagógico de que primero se lee y luego se escribe, la lectura es pretexto y condición para el desarrollo de la práctica de escritura. Luego de varias sesiones en las que una única actitud de parte de los alumnos era la de la resistencia, el desorden y la falta de tarea, sucede –de manera casual– que a la profesora se le cae una fotocopia de un poema de Mario Benedetti que tenía preparado para otro grupo de la misma institución que sí estaba trabajando con la propuesta inicial. Uno de los chicos del grupo, el “líder” recoge la fotocopia y comienza a leerla en voz alta. Mientras lee va tomando algunas decisiones que consisten en marcar el texto, en suprimirle palabras, en reemplazar unas palabras por otras que fueran más entendibles; la tarea es compartida por el resto de los compañeros y se produce un ejercicio activo con la lengua, un ejercicio de escritura de la lectura que los saca de ese lugar de apatía y falta de tarea que se venía presentando en las reuniones anteriores. La escritura es ahora verdadero palimpsesto al servicio de los procesos de significación. El mismo grupo posteriormente avanzó en la tarea de producir una revista y muchos de los textos –tal como fueron leídos en una jornada de trabajo por los propios adolescentes reclusos en una visita que hicieron a los alumnos de la Cátedra de Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza de la Universidad Nacional de La Plata– trabajaban esta estrategia de apropiación, de “hurto” de palabras para la confección de nuevos textos: así fragmentos de textos sin entrecomillar de Mario Benedetti, Pablo Neruda y otros autores se integraban en un mosaico textual de gran creatividad y complejidad en su composición.

Otro ejemplo posible, es el de una experiencia recientemente realizada como trabajo final de aprobación del Postítulo de Literatura Infantil y Juvenil, en la Estación Flores de la Ciudad de Buenos Aires. Se trata de la cartoteka, una caja con libros que un equipo de profesoras de distintos niveles acercaba cada lunes por la tarde en el año 2003 al grupo de niños y adultos que acomodaban cartones recogidos por las calles de Buenos Aires, antes de tomar el llamado “tren blanco”, un tren especialmente acondicionado para que los “cartoneros” puedan hacer su viaje con el material de desecho recogido que luego será vendido en el conurbano bonaerense. Los padres acomodan cartones, desechan otros, los disponen para mejor transportarlos en el tren, mientras que los niños colaboran en la tarea. La cartoteka irrumpe y altera las rutinas. Padres y madres incitan a sus hijos a abandonar las tareas y a ponerse en contacto con estos otros cartones y papeles que son los libros, de todo tipo y géneros, infantiles, libros álbumes. Los niños se entusiasman con las tareas y poco a poco los adultos se acercan a las profesoras y recuerdan otros momentos de la vida, cuando tenían empleo y también leían y tenían libros y tiempo para la lectura, lecturas informativas, de historia, literatura, García Lorca entre otros. La lectura irrumpe en la escena de la tarea del desempleado que ahora vive de juntar cartones y demuestra su poder convocante, su puesta en valor.

La lectura está presente como práctica efectiva en la vida de sujetos y comunidades y las categorías posibles para la evaluación y análisis de estas experiencias, ya no serán las de la investigación cuantitativa. Se trata de recurrir a parámetros de la investigación cualitativa, que rescaten de esas escenas aquellos elementos que las definen en su propia lógica, suspendiendo la evaluación y propiciando la comprensión y la interpretación de esas experiencias. Los datos recogidos ya no asumen la forma de la estadística sino la de la narrativa, nos hablan acerca de otros modos en que la lectura puede ser valorada en nuestras sociedades. Ya sea en el ámbito escolar o fuera de él, y en la riqueza que supone la atención simultánea, una perspectiva social nos obliga a construir una mirada diferente sobre las prácticas de lectura.



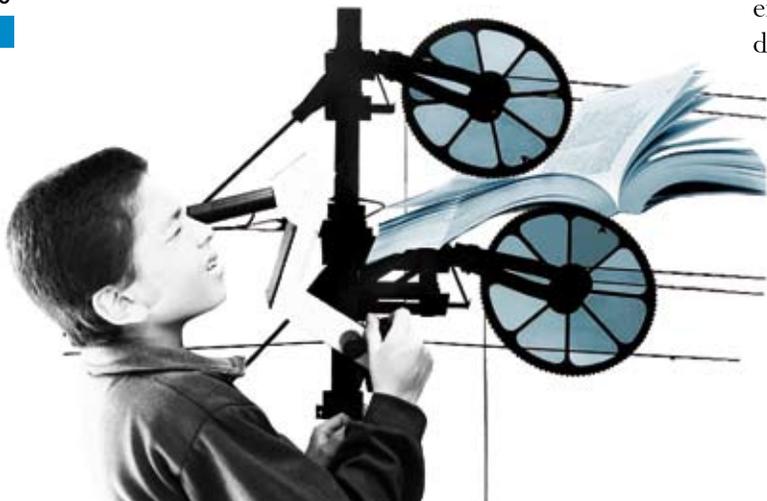
Frente a experiencias disímiles, en el ámbito escolar y extraescolar, vale preguntarse: ¿a qué teorías recurrir?, ¿cómo seleccionarlas?, ¿cómo recortarlas?, ¿para qué usarlas?, tanto en la planificación como en el análisis de estas prácticas.

Los supuestos de una teoría de la lectura o al menos de un modo de leer fuertemente institucionalizado producto de la tradición escolar moderna, como escena de lectura fundante de la escuela moderna -al que en otro lugar he llamado “aparato interpretativo escolar”-, opera como un telón de fondo que es necesario poner en discusión a la hora de enfrentarnos con situaciones empíricas complejas en términos de diversidad socioculturales y situaciones de pobreza y exclusión. Seguir insistiendo sobre esa escena escolar fundante, tomarla como parámetro de logro para la tarea pedagógica, defenderla como única posibilidad para lo observable hubiera sido reproducir la operación violenta en lo simbólico que realiza la escuela homogeneizadora con los sectores excluidos contribuyendo a la construcción de experiencias de fracaso escolar y de exclusión de la cultura letrada. Precisamente porque los diagnósticos nos dicen que la escuela en la Argentina construye cada

vez más fracaso en términos de cifras de deserción y de desescolarización es que nos proponemos pensar las relaciones de enseñanza de la lengua y la literatura y de promoción de la lectura de una manera nueva con el objetivo de construir lo que podríamos llamar una teoría empírica de la lectura en contextos pedagógicos.

Lo interesante de estas experiencias e investigaciones en términos teóricos y metodológicos es que aportan elementos para la construcción de una teoría empírica de la lectura puesta en juego en situaciones pedagógicas en las que es posible percibir la productividad de las lecturas que los lectores realizan cuando se distancian de aquellas más subsumidas en los paradigmas escolares de lectura y en las que se juegan además características idiosincrática de los sujetos que inciden en la construcción de sus modos particulares de leer.

Pero ¿cómo traducir en términos de acción pedagógica, de gestión educativa, de formación docente, de una posición que llamaría “*comprensiva*” respecto de las posibilidades de trabajar en prácticas de lectura y escritura con vastos sectores del sistema de la enseñanza pública y de la sociedad en general? ¿Qué estrategias de formación y capacitación, qué modos de intervenir en las prácticas culturales que efectivamente se producen en la escuela y en la comunidad en general, contribuirían a construir una representación positiva en relación con las posibilidades de los sujetos que participan en las distintas escenas de lectura? ¿Cómo traducir esta direccionalidad en acciones específicas que sean directrices de un Plan de alcance nacional?





Cabe primero hacer una caracterización del sistema educativo argentino que permita dar cuenta de la complejidad que supone avanzar en líneas de trabajo que permitan articular políticas de lectura de alcance nacional. Por una parte, en la última década se terminó de consolidar el proceso de transferencia de los servicios educativos de la Nación a las provincias. Esto quiere decir que ninguna escuela del país depende de manera directa del Ministerio Nacional Argentino. Son los veintitrés estados provinciales y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires los que administran y gestionan pedagógicamente las escuelas. Sin embargo y para evitar caer en el riesgo de una total atomización del sistema educativo nacional, el Ministerio de Educación de la Nación cumple una función rectora en el desarrollo de lineamientos en relación con la formación y la capacitación docente, de asistencia técnica en relación con estos lineamientos, y de evaluación y de asistencia compensatoria en relación con las zonas más críticas del sistema educativa (desarrollo de infraestructura, dotación de libros, entre otras tareas).

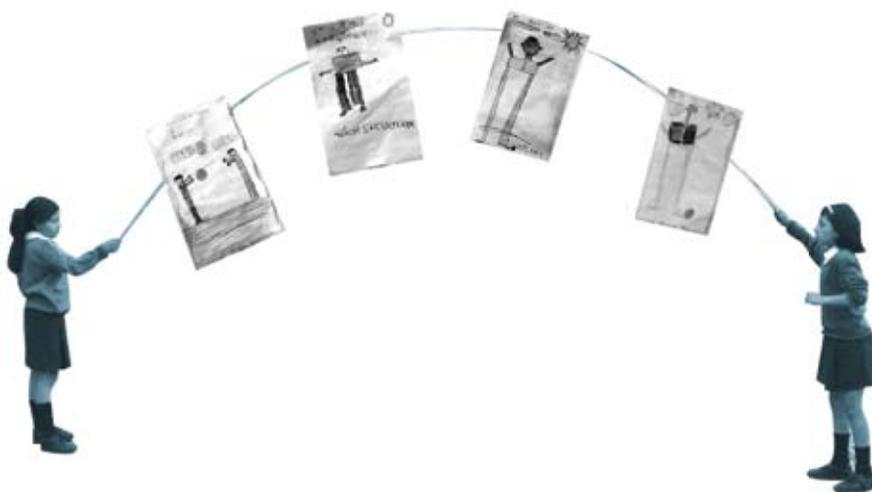
Una de las líneas de trabajo en relación con lo pedagógico se desarrolla desde la Dirección Nacional de Formación y Capacitación Docente que provee de lineamientos específicos y de recursos presupuestarios para el desarrollo de líneas de capacitación de docentes en servicio. A través de la Red Federal de Formación Docente Continua, las provincias presupuestan sus proyectos de capacitación. Dentro de esta Dirección Nacional se halla la coordinación del Plan Nacional de Lectura que articula el desarrollo de la política pública de lectura dirigida a las escuelas de todo el país. Veinticuatro jurisdicciones divididas en cinco regiones que van de la remota y despoblada Patagonia a la central Ciudad de Buenos Aires, pródiga en ofertas culturales, el densamente poblado y violento conurbano bonaerense, las tradicionales Córdoba y Santa Fe, las empobrecidas regiones del noreste y noroeste, con características culturales diferenciadas, ligadas a las culturas guaránicas y andina., constituyen un desafío de gestión pedagógica y cultural si enfrentamos el reto de entender la diversidad como punto de partida ineludible. Se trata de aceptar la diversidad cultural como problema y en tensión con la lógica homogeneizante de la cultura escolar como escenario de las prácticas de promoción, como condición para avanzar en una construcción que no opere ejerciendo violencia o imposición desde el centro y que a la vez facilite una equilibrada circulación de los bienes culturales.

Difícil contrabalancear en un escenario caracterizado por desproporciones y diferencias. La primera acción es recuperar aquellos proyectos, experiencias y acciones realizadas en cada región de modo de reconstruir un mapa de la lectura, no ya el de los déficit sino aquel que muestre la riqueza de experiencias y el poder convocante del tema de la lectura. Un tema que no requiere de ninguna etapa de sensibilización sino el apoyo necesario. De este modo un referente designado por cada ministerio provincial se convierte en el interlocutor privilegiado hacia la propia comunidad y hacia el Ministerio Nacional. A su vez, este referente –convertido ya en un virtual coordinador de plan de lectura provincial arma un equipo técnico de número variable y que se iría incrementando año a año, de especialistas en lectura, literatura, literatura infantil, bibliotecas, narración oral, preparados para desarrollar tareas de capacitación docente y a la vez con un perfil de promotor cultural.

La diversidad hace a los modos de gestionar y de hecho un panorama inicial –sobre el que habrá que seguir profundizando- nos muestra lo desperejo, lo desacompañado de los avances según las jurisdicciones y en relación con infinitas variables. No se trata de evaluar retrospectivamente, sino de tender a articular estrategias claras y sostenidas que permitan fortalecer lo ya hecho

y lo por hacer en cada una de las jurisdicciones. En términos generales podemos decir que las jurisdicciones han encarado sus acciones y políticas de lectura en tres direcciones:

- a) Por un lado aquellas provincias que le han dado un carácter sistemático a las tareas de promoción de la lectura desarrollando programas y planes de lectura y tratando de establecer responsables técnicos de gestión de carácter estable.
- b) Por otro lado aquellas provincias que buscan amalgamar líneas de acción y experiencias aisladas tendiendo a la priorización del tema de la lectura y a la construcción de programas más estables.
- c) En tercer lugar aquellas jurisdicciones que han ligado la lectura a lo curricular y lo específicamente pedagógico ya sea como una preocupación propia del campo de la enseñanza de la lengua o al campo de la alfabetización inicial o de manera transversal entendiendo a la lectura como una habilidad necesaria para que se produzcan los aprendizajes en todas las áreas de conocimiento.



Visto este panorama, tratamos de buscar nuevas definiciones que dieran cuenta de lo específico del contenido de un plan de lectura de un ministerio de educación que depende del área de gestión curricular pero no del área curricular de lengua y literatura, que coloca a lectura en el centro de sus preocupaciones pero que trata de extender la mirada más allá de la dimensión estrictamente curricular. Para esta decisión nos valimos de algunos de las posiciones sobre la lectura ya mencionadas que reconocen el carácter socio-cultural de esta práctica y partimos de la convicción de que la tarea de promoción de la lectura no se agota en la gestión curricular dentro del aula sino de que se debe reconocer una mirada ampliada sobre las prácticas de lectura. Estas líneas no son meramente prácticas o sólo referidas a la gestión sino que se proponen como contenidos pedagógicos propios de un proyecto de lectura que busca superar la concepción de la promoción como mero dispositivo que muestra, recomienda, resalta, invita al placer o describe las bondades de la lectura. Se trata de superar cierto vacío de sentido que se observa en los proyectos de lectura que se mecanizan, que se enuncian de maneras estereotipadas y que reducen la práctica de lectura a un ritual convencionalizado y de escaso impacto.

Una larga tradición de enunciados propositivos que naturalizan la relación de los sujetos con la lectura, entendida casi como una escena idílica que se da de suyo, que se conforma con la promoción de un día de fiesta en que los niños leen, para la que poco importan las enseñanzas efectivas y la intervención del maestro, necesita de la construcción de un entramado complejo que vincule las posibles prácticas escolares con las prácticas sociales de lectura y que a su vez no desatienda al aula y a la dimensión curricular como tiempos y espacios donde muchos niños, acaso los que tienen más negadas las experiencias culturales pueden hacer posible su ingreso al mundo de la cultura escrita.

Una primera línea de trabajo comienza por interrogar a los propios adultos, los docentes, como lectores. Se parte de la convicción de que un mediador de lectura es solo aquel que reconoce en su propia trayectoria profesional y como sujeto autónomo perteneciente a una cultura una relación posible con la lectura. Invitar a los docentes a leer, hacerlo desde una instancia de capacitación, proponiéndole que se olvide, que ponga en suspenso por ahora sus preocupaciones de enseñanza, de contenidos curriculares, de métodos, propone un desafío para la identidad profesional del docente y lo invita a colocarse en el lugar de un agente cultural. Las primeras observaciones en este campo –realizadas por la colega Alcira Bas⁵, a cargo de esta línea- nos permiten detectar distintos perfiles: docentes que se consideran lectores y que se incluyen en esa categoría a partir de su experiencia en la lectura de cuentos tradicionales infantiles, poemas románticos leídos durante la adolescencia y acaso también libros de autoayuda o de contenido pseudo psicológico. Estas experiencias parecen no reconocer en muchos casos conexiones específicas y productivas con la construcción de su identidad como lector, como

5 Bas, Alcira. *Los docentes como lectores*. Cuadernillo de las Primeras Jornadas del Plan Nacional de Lectura. Región NEA: Ministerio de Cultura y Educación de la Provincia de Formosa, 2004.

profesional o como adulto trabajador de la educación ni con el desarrollo de un proyecto cultural y no ponen como expectativas la actualización de las lecturas literarias. Otro grupo, formado por gran número de docentes, pese a haber leído mucho –libros de aventuras, colecciones de revistas de historietas, leyendas, biografías, poemas, libros históricos y periodísticos, poesías–, no se consideraba lector porque no había leído aquellos libros reconocidos como prestigiosos –por ejemplo los autores clásicos–, porque no lo había hecho sistemáticamente o porque en la actualidad no leía ficción. Este grupo era consciente y se planteaba relaciones posibles entre el trabajo docente y tarea de lector. Por último, un grupo muy pequeño de docentes había leído –y leía– autores y géneros variados para niños y adultos, estaba actualizado y había reflexionado acerca de la lectura de ficción y su incidencia en la construcción de una identidad lectora y lo que eso significa para los docentes como sujetos de la cultura y como educadores.

Este tipo de caracterización como cualquiera otra que podría realizarse a partir de experiencias de talleres con los maestros muestra la novedad de este modo de interrogar las prácticas culturales en la escuelas involucrando desde afuera a los sujetos de la institución y comprendiendo a la vez las condiciones en que esas prácticas son posibles (conflictos diversos, otros requerimientos dentro de la escuela, exceso de horas de trabajo, dificultades económicas para el acceso a los libros, entre otros). Los interrogantes continúan pues se trata de pensar en la incidencia de estas prácticas de lectura de los adultos a la hora de convertirse en mediadores de lectura en espacios escolares y de fuera de la escuela.



Otra línea de acción que apunta a reconocer las particulares idiosincrasias culturales en las que las prácticas de lectura se desarrollan y que intenta poner el acento en la necesidad de atender a estas particularidades como paso necesario éste trabajo es la denominada “*Lectura en contextos de diversidad lingüística y cultural*”. Se trata de una línea –desarrollada por la especialista Paola Iturrioz- que “*parte del conocimiento y reconocimiento de la multiplicidad de escenarios, de la diversidad cultural presente en los distintos grupos en todo el país, sus modos de leer, y sus particulares acercamientos a los libros y apropiaciones de sentidos en diversas prácticas lectoras*”⁶. Aquí la propuesta es a ese mapa de lectura que reconozca contextos de multilingüismo e interculturalidad: escuelas en comunidades aborígenes, en zonas de fronteras, escuelas rurales pero también escuelas de la periferia de las grandes ciudades en las que se escuchan, seguramente en el recreo, otras lenguas y los ecos de otras experiencias culturales. Contextos en los que se producen escenas que acaso nos descoloquen y afecten a nuestras representaciones acerca de la lectura y los modos de leer. Para ejemplificar, vale un testimonio recogido por Iturrioz en el que recupera la preocupación de un tallerista que estaba trabajando en la provincia de Misiones que daba cuenta del rechazo de padres de familia a la lectura de literatura puesto que consideraban que se perdía el tiempo, contando y leyendo historias “*mentirosas*” de animales que hablan. La desconfianza a la escritura y el “*papel*” –fundamentalmente cuando no puede ser descifrado- y, ciertas ideas acerca de la función de la escuela explicarían esta actitud de resistencia: para estos padres la escuela debe ser un espacio que transmita conocimientos diferentes a los que se pueden adquirir en el hogar. En los relatos que los mayores narran a sus hijos –para entretener o enseñar conductas- también hay animales que hablan pero “*la escuela*” –dicen- “*debería ocuparse de otros temas*”.



6 Iturrioz, Paola. “*La lectura en contextos de diversidad lingüística y cultural*”, Cuadernillo de las Primeras Jornadas del Plan Nacional de Lectura. Región NEA: Ministerio de Cultura y Educación de la Provincia de Formosa, 2004.

Tal como plantea Paola Iturrioz, trabajar en contextos de interculturalidad promueve complejizar las preguntas e imaginarse otras:

*¿En qué sentidos la lectura ayuda en procesos de alfabetización en estos contextos signados por un alto índice de fracaso escolar, pobreza, marginalidad étnica, lingüística y cultural? ¿Cómo pensar la lectura más allá de la alfabetización inicial? ¿Cómo construir relaciones duraderas e intensas con la cultura escrita, el libro y la lectura en ámbitos en los que los años de escolarización no se extienden más que a la educación básica?*⁷

Pensar en esta diversidad cultural como punto de partida para trabajar en prácticas de promoción de la lectura supone alargar la mirada más allá de la cotidianeidad escolar y supone el desafío de convertirse en un etnógrafo de la comunidad que circunda a la escuela. Traigo un ejemplo revelador de escenas posibles en que la lectura excede sus límites de contenido escolar. Se trata de una

experiencia realizada por la profesora Cristina Blake –tallerista del Plan Nacional de Lectura- en una escuela de la periferia urbana de la ciudad de San Juan con un auditorio heterogéneo de unas cincuenta personas conformado por maestros, porteros, personal de cocina, directivos, bibliotecarios y padres de los niños discutiendo en torno a un cuento de Silvina Ocampo y a otro de la escritora de literatura para niños Graciela Cabal que los interpelaba desde la cuestión del miedo y cómo esas experiencias previas, literarias y de la vida, generaban una proliferación infinita de sentidos en construcción, de impresiones compartidas, de relaciones sorprendentes donde la llamada “comunidad educativa”, sin que nadie haya faltado a la cita, compartía una experiencia cultural en el marco de la escuela.

⁷ Parte de esta propuesta se ha ido conformando con los informes que talleristas, escritores y narradores produjeron en el año 2001 en el marco del Plan Nacional de Lectura. En varias jurisdicciones del país, principalmente en escuelas de Misiones, Chaco, Santiago del Estero, Salta, Jujuy y Santa Cruz, con las características antes mencionadas, se llevaron a cabo talleres con los maestros y se trabajó con un corpus de 50 libros en un convenio con CERLAC-UNESCO. Desde los años 80 se está desarrollando en México un programa con los “*Libros del Rincón*” que articula, a su vez, con CERLAC-UNESCO. En convenio en el 2000 con el Plan Nacional de Lectura del Ministerio de Educación de la Nación a través del Programa “*Podemos leer y escribir*” se recibió esta dotación de 50 libros que, además, circula en otros países latinoamericanos. Esta acotada pero rica selección de libros incluía textos de difícil clasificación según criterios tradicionales. Uno de ellos enseñaba a hacer experimentos con las plantas en la cocina del hogar. Tampoco sirvieron de mucho mis anticipaciones respecto de los criterios con los cuales los participantes harían sus elecciones. Este libro, quizás sin la riqueza simbólica, retórica y semántica de la literatura, resultó una buena entrada para madres de la comunidad, una forma de acercamiento al objeto libro y una relación cercana con la bibliotecaria.



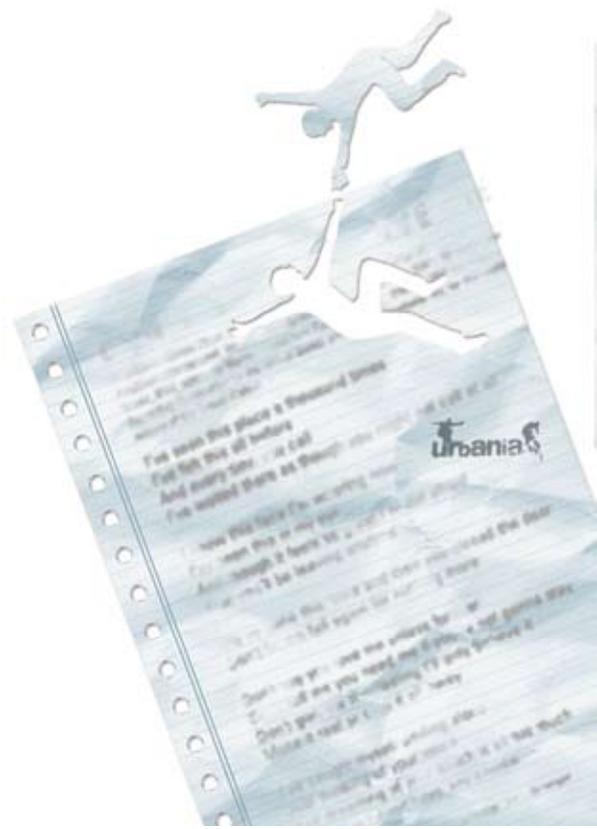
La lectura es una práctica cultural que se comparte, que desde la escuela se proyecta hacia el afuera de la escuela y ese entorno, más rico o más pobre en lecturas, enriquece y se enriquece con el intercambio con la escuela. Abuelos que cuentan cuentos en la escuela o niños que cuentan en otros espacios de la comunidad son algunas de las experiencias típicas que ratifican a la lectura como práctica potente, creadora de lazos sociales que son punto de partida en la construcción de nuevos lectores, en la creación de un contexto alfabetizador, es decir de un contexto propicio para el ingreso al mundo de la cultura escrita. Por eso trabajar con prácticas de promoción de la lectura en la escuela supone la construcción de redes que involucren a los más diversos sujetos que por fuera o por dentro de la escuela nos subrayan ese carácter sociocultural de la lectura. Por eso en algunas líneas de acción del Plan Nacional de Lectura en las provincias se incluyen a distintos sujetos de la comunidad que pueden desempeñarse como mediadores de lectura: bibliotecarios de bibliotecas populares, jubilados, actores y otros artistas, narradores, promotores sociales, beneficiarios de planes sociales para desempleados (entre ellos docentes), entre otros.

Otra línea en desarrollo vincula las prácticas de lectura con la oralidad como modalidad y estrategia de acceso a textos de la cultura escrita. Las experiencias de lectura compartida, en el aula o en otros espacios, la presencia de narradores profesionales o de escritores leyendo sus propios textos, propician situaciones habilitadoras de todas las personas que participan de estas experiencias. La lectura en voz alta y compartida permite la democratización de la audiencia porque aún los que no saben leer o lo hacen con dificultad participan del impacto que generan los textos, se dejan cautivar por las historias, escuchan atentamente cadencias, acentos, ritmos y metáforas. El texto que se presenta ahí en la oralidad no es el mismo texto escrito, aún cuando sea reproducido palabra por palabra se transforma en otro texto apenas entra en la escena de la narración. Quien narra reescribe el texto y quien escucha la narración lee esa totalidad de voz, palabras, cuerpo. Acordamos con Silvia Seoane⁸ cuando dice: “Hay mucho para explorar en las posibilidades verdaderamente democratizadoras de la oralidad desde el terreno de lo que habitualmente se llama promoción de la lectura”.

8 Seoane, Silvia. “Narración oral y cultura escrita”, Cuadernillo de las Primeras Jornadas del Plan Nacional de Lectura. Región NEA: Ministerio de Cultura y Educación de la Provincia de Formosa, 2004.

Un último aspecto a considerar en lo que serían líneas específicas de acción responde a la necesidad de revalorizar de la dimensión material de la lectura, sin que esto sea visto como un gesto meramente complaciente de los gobiernos. Las experiencias muestran cómo es frente a un libro como objeto material específico con sus características de edición, diseño, ilustraciones, si la hubiere, es fundante de una relación interesante con la lectura. Tanto los especialistas del campo de la literatura infantil como ciertos didactas y pedagogos y junto con ellos los bibliotecarios vienen librando desde hace años una batalla a favor de la diversidad de libros en las prácticas de la lectura en la escuela, diversidad que permite la entrada al campo de la producción cultural, al conocimiento de la pluralidad de perspectivas y riqueza de información sobre un mismo tema. En nuestro país, la necesidad de reponer los objetos culturales, de que la escuela —en este caso a través de proyectos de promoción de la lectura— marque una diferencia cultural respecto de otras experiencias de los niños selección de libros constituye un objetivo fundamental de cualquier política que tenga a la igualdad educativa como horizontes.

Asegurado este marco podrán producirse las necesarias discusiones sobre criterios de selección, se podrán cotejar cánones, se pondrán en circulación nuevos autores o autores desconocidos, se propondrán recorridos lectores tanto de textos ficcionales como de textos informativos; en cualquier caso todo enunciado a favor de la lectura se convierte en consigna vacía, mera mueca de sus intenciones si no se ponen en juego libros, prácticas de gestión, experiencias pedagógicas, miradas críticas parecen conjugarse en la tarea de promover la lectura desde una agencia gubernamental. Como si camináramos sobre el peligroso filo que separa la burocracia de la literatura, los deseos de transformación de la inercia que resiste, la innovación de la rutina, las posibilidades de una sociedad con una tradición de lectores de las limitaciones de los tiempos que corren, la tarea de gestión supone un desafío permanente, un estar alerta inevitable. Se trata, en definitiva, de modos de recuperar las tensiones como parte de un pensamiento sobre las prácticas culturales y pedagógicas en su intrínseca complejidad.



Bibliografía

- AAVV. *La enseñanza inicial de la lectura y la escritura en la Unión Europea*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002.
- AAVV. *La lectura en España*. Informe 2002. José Antonio Millán (coordinador). Madrid: Federación de Gremios de Editores de España, 2002.
- AAVV. *Knowledge and skills for life. First results from Pisa 2000* (Programme for international student assessment). Education and skills, París: OECD, 2001.
- Amado, Elba. *“Leer es poder. Un estudio de las prácticas lectoras literarias de niños y jóvenes en contextos educativos no formales y populares de San Salvador de Jujuy”*. Jujuy: Facultad de Humanidades y ciencias Sociales. Universidad Nacional de Jujuy, 2002.
- Antezana, Luis. *Teorías de la lectura*. La Paz: Plural CESU, 1999.
- Bahloul, Joel. *Lecturas precarias. Estudio sociológico de los “poco lectores”*. México: Fondo de Cultura Económica, 2003.
- Bas, Alcira. *Los docentes como lectores*. Cuadernillo de las Primeras Jornadas del Plan Nacional de Lectura, Región NEA. Ministerio de Cultura y Educación de la Provincia de Formosa, 2004.
- Bolívar, Antonio y otros. *La investigación biográfico-narrativa en educación*. Madrid: La Muralla, 2001.
- Bombini, Gustavo. *Los arrabales de la literatura. La Historia de la enseñanza de la literatura en la escuela secundaria en la Argentina (1870-1960)*. (Tesis de Doctorado). Buenos Aires: Miño y Dávila y Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires, 2003.
- Bombini, Gustavo. *“La literatura en la escuela”* en Alvarado, Maite (compiladora) *Entre líneas*. Buenos Aires: Manantial, 2001.
- Bombini, Gustavo. *“Sabemos poco acerca de la lectura”* en *Lenguas Vivas*. Año 2, N°2, Octubre-Noviembre. Buenos Aires: Instituto de Enseñanza Superior “Juan Ramón Fernández”, 2002.
- Bombini, Gustavo. *“La lectura, una práctica posible”*, *El Monitor*. N°1, 5ª Época, Octubre. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2004.
- Bourdieu, Pierre. *El sentido práctico*, Madrid: Taurus, 1991.
- Bourdieu, Pierre. *Las reglas del arte (Especialmente Parte III: “Comprender el comprender”)*. Barcelona: Anagrama, 1992.
- Cacèrès, Geneviève. *Regards neufs sur la lecture*. Paris : Ed. Du Seuil, 1961.
- Chartier, Anne-Marie: *La lectura de un siglo a otro. Discursos sobre la lectura (1980-2000)*. Barcelona: Gedisa, 2002.
- Connelly, Michael y Jean Clandinin. *“Relatos de Experiencia e Investigación narrativa”* en Larrosa, Jorge y otros: *Déjame que te cuente, Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona, Laertes, 1995.
- Cuesta, Carolina. *“Hacia la construcción de una nueva mirada sobre los lectores y la lectura”*, en LuLú Coquette. *Revista de Didáctica de la lengua y la literatura*, Año 1, N°1, Buenos Aires: Editorial El Hacedor, 2002.
- Cuesta, Carolina. *“Los diversos modos de leer literatura en la escuela: la lectura de textos literarios como práctica sociocultural”*. Tesis de Licenciatura dirigida por Dr. Gustavo Bombini. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata, 2003.

Gómez Soto, Ignacio. *Mito y realidad de la lectura*. Madrid: Endymon, 1999.

Iturrioz, Paola. “*La lectura en contextos de diversidad lingüística y cultural*”, Cuadernillo de las Primeras Jornadas del Plan Nacional de Lectura, Región NEA. Ministerio de Cultura y Educación de la Provincia de Formosa, 2004.

Meek, Margaret. “*¿Qué se considera evidencia en las teorías sobre literatura para niños?*”, *Theory into Practice*, vol. XXI, N°4, 1982. Traducido en: *Un encuentro con la crítica y los libros para niños*. Caracas: Parapara Clave. Banco del Libro, 2001.

Petit, Michele. *Nuevos acercamientos entre la cultura y los jóvenes*. México: Fondo de Cultura Económica, 1999.

Petit, Michele. *Lecturas: del espacio íntimo al espacio privado*. México: Fondo de Cultura Económica, 2001.

Privat, Jean-Marie. “*Sociológicas de la didáctica de la lectura*” en LuLú Coquette. *Revista de Didáctica de la lengua y la literatura*, Año 1, N°1, Buenos Aires: Editorial El hacedor, 2002.

Romero Brest, Gilda L. de. “*Propuesta para una visión ampliada de la educación*”, Bs. As., Cuadernos del CICE, 1987; y “*Educación no Formal, Precisiones Terminológicas y Estrategias de Democratización*”, Buenos Aires: Cuadernos del CICE, 1989.

Salvi, Alicia. “*Recorridos lectores: el por qué, el para qué y el cómo*”, Cuadernillo de las Primeras Jornadas del Plan Nacional de Lectura, Región NEA. Ministerio de Cultura y Educación de la Provincia de Formosa, 2004.

Seoane, Silvia. “*Narración oral y cultura escrita*”, Cuadernillo de las Primeras Jornadas del Plan Nacional de Lectura, Región NEA. Ministerio de Cultura y Educación de la Provincia de Formosa, 2004.

Cuesta, Carolina. “*Los diversos modos de leer literatura en la escuela: la lectura de textos literarios como práctica sociocultural*”. Tesis de Licenciatura dirigida por Gustavo Bombini. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata, 2003.

Gómez Soto, Ignacio. *Mito y realidad de la lectura*. Madrid: Endymon. 1999.

Iturrioz, Paola. “*La lectura en contextos de diversidad lingüística y cultural*”, Cuadernillo de las Primeras Jornadas del Plan Nacional de Lectura, Región NEA. Ministerio de Cultura y Educación de la Provincia de Formosa, 2004.

Meek, Margaret. “*¿Qué se considera evidencia en las teorías sobre literatura para niños?*”, *Theory into Practice*, vol XXI, N°4, 1982. Traducido en: *Un encuentro con la crítica y los libros para niños*. Caracas: Parapara Clave. Banco del Libro, 2001.

Petit, Michele. *Nuevos acercamientos entre la cultura y los jóvenes*. México: Fondo de Cultura Económica, 1999.

Petit, Michele. *Lecturas: del espacio íntimo al espacio privado*. México: Fondo de Cultura Económica, 2001

Privat, Jean-Marie. “*Sociológicas de la didáctica de la lectura*” en LuLú Coquette. *Revista de Didáctica de la lengua y la literatura*, Año 1, N°1, Buenos Aires, Editorial El hacedor, 2002.

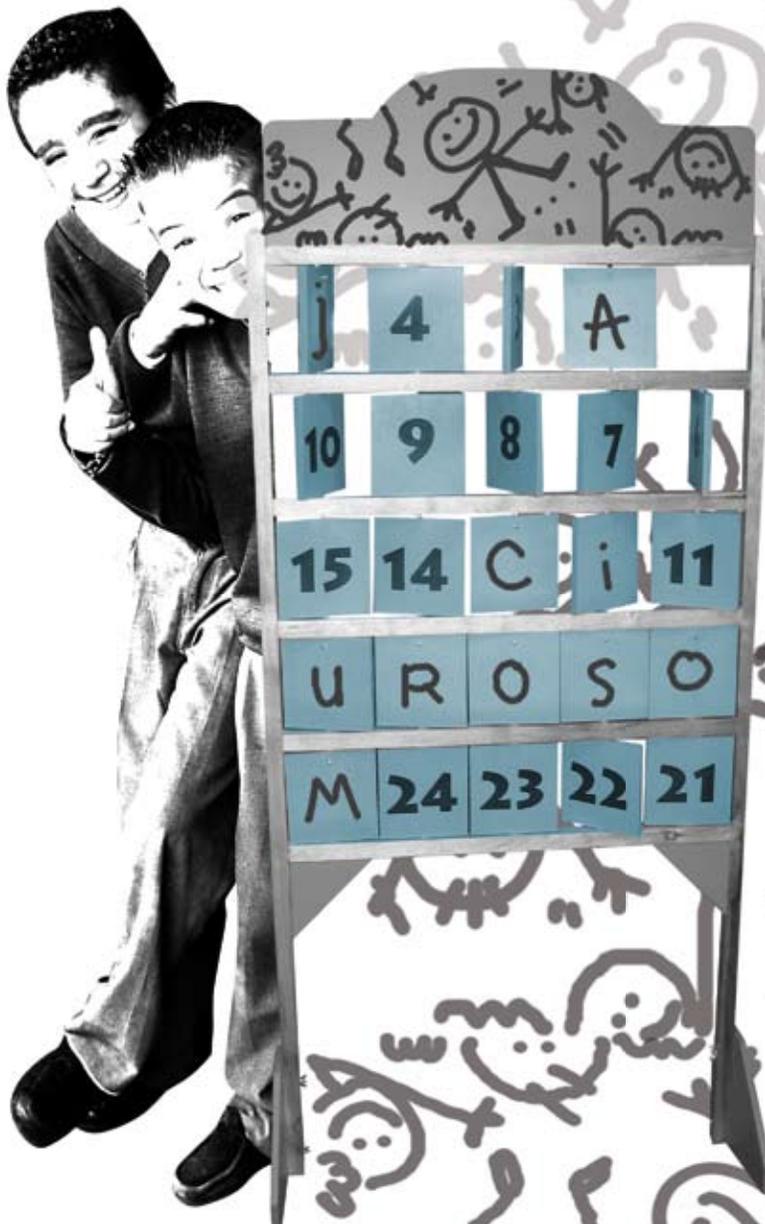
Romero Brest, Gilda L. de. “*Propuesta para una visión ampliada de la educación*”, Bs. As., Cuadernos del CICE, 1987; y “*Educación no Formal, Precisiones Terminológicas y Estrategias de Democratización*”, Bs. As., Cuadernos del CICE, 1989.

Salvi, Alicia. “*Recorridos lectores: el por qué, el para qué y el cómo*”, Cuadernillo de las Primeras Jornadas del Plan Nacional de Lectura, Región NEA. Ministerio de Cultura y Educación de la Provincia de Formosa, 2004.

Seoane, Silvia. “*Narración oral y cultura escrita*”, Cuadernillo de las Primeras Jornadas del Plan Nacional de Lectura, Región NEA. Ministerio de Cultura y Educación de la Provincia de Formosa, 2004.

Efectos de la escritura como proceso en la producción de textos argumentativos

Yudy Ximena Rivera Pulido



Yudy Ximena Rivera Pulido es Psicóloga de la Universidad Católica de Colombia (2005); Diplomada en lectores competentes (Fundación Alberto Merani). Desarrolló un proyecto en lectura y escritura para docentes no licenciados en la Universidad Nacional de Colombia (2997). Auxiliar de riesgos en el Banco Santander Colombia durante seis años; Psicóloga en el Colegio Departamental de Tocancipá. Actualmente es docente de Básica Primaria del colegio José Joaquín Castro Martínez, Bogotá, D.C. Correo electrónico: yudyximena@gmail.com

Resumen

Este artículo tiene como propósito describir un Proyecto Disciplinar de Aula –PDA– desarrollado con estudiantes de 4° de primaria. El objetivo de este PDA fue el de desarrollar habilidades para producir textos argumentativos a través de la estrategia escritura como proceso. La pregunta que guió este PDA fue: ¿Qué efecto tiene la escritura como proceso en la producción de textos argumentativos de estudiantes de cuarto grado de primaria? El proyecto se desarrolló con estudiantes de una institución educativa distrital de la localidad cuarta de Bogotá. Este artículo reúne evidencia teórica y empírica del efecto positivo que tiene la estrategia utilizada en la producción de textos argumentativos, además de confirmar que la argumentación es una actividad inherente al ser humano y que está presente en él desde la niñez.

Palabras Clave: argumentación, escritura como proceso, teorías cognitivas, procesamiento de información.

Abstract

This article describes a Classroom Project developed with students of 4th grade of primary school. The aim of this project was to develop skills in order to prepare texts argumentative across the strategy as writing process. The main question was: ¿What effect does the writing process have in the preparation of argumentative texts among these students? The project was developed with students of a school district called Localidad Cuarta in the city of Bogotá, D.C. This article brings together theoretical and empirical evidence of the effect of the strategy used in the production of argumentative texts while it confirms that the argument capacity is an inherent value to the human being and that is present since early childhood.

Key Words: argument, writing as a process, cognitive theory, information processing.



Fue evidente el crecimiento de la habilidad escritural en los estudiantes de grado 4º ya que en el desarrollo del periódico las actividades no les fueron impuestas de manera normativa sino que se permitió la participación y decisión del grupo en todo el proyecto. Esto nos permite comprobar que los estudiantes no son sujetos pasivos que están a la espera de la información y dirección que el docente les brinde, sino que ellos construyen y reconstruyen su aprendizaje de acuerdo al vínculo y relación que se establezca entre el docente y el alumno. Es muy importante resaltar el rol del docente como agente desencadenador de desarrollo en el estudiante.



Justificación

En la observación realizada a los estudiantes de grado cuarto se identificó la existencia de dificultades relacionadas con los procesos de lectura y escritura, entre ellas: baja comprensión de lectura, pobre vocabulario (limitado al contexto), escasa producción textual e inconvenientes al argumentar sus ideas y posiciones personales. Con relación a este último aspecto se puede afirmar que los textos argumentativos de los estudiantes se caracterizaban por estar conformados únicamente por opiniones sobre un tema sin el desarrollo de argumentos; no evidenciaban el uso de conectores lingüísticos; no existía ningún tipo relación entre la posición (conceptual y/o personal) y las justificaciones o argumentos; presentaban dificultades de coherencia; y no se apreciaba una conclusión. A continuación se transcribe, de manera literal, un texto producido por un estudiante del curso, el día 6 de agosto de 2007, que demuestra las dificultades enunciadas anteriormente:

Como parte de la propuesta por el Gobierno Nacional se encuentran los estándares básicos de competencias que son el eje fundamental en las diferentes áreas del conocimiento y los cuales buscan referentes comunes en las instituciones educativas del país. Este proyecto de investigación tuvo en cuenta estándares descritos para el área de lenguaje. Sin embargo, por el carácter transversal de las habilidades comunicativas de este Proyecto de Aula PDA, también se incluyeron aspectos relevantes de otras asignaturas, igualmente encajados dentro de los estándares de competencia del Ministerio de Educación Nacional.

Yo no estoy de acuerdo con el maltrato infantil porque a unos les puede doler; y no estoy de acuerdo con que los niños vallan a la guerrilla porque de unos a otros se maten y ellos tienen, que respetarsen y cuando ellos llegen a Bogotá pueden matar a niños menores de edad o de pronto a los padres de familia o a la familia completa y a los niños.

En los párrafos siguientes se exponen los referentes conceptuales que guiaron el desarrollo del PDA tales como la definición y estructura de texto argumentativo y la descripción de la escritura como proceso. Adicionalmente, se presentan antecedentes investigativos relacionados con la producción de textos argumentativos en el aula.

En este PDA el texto es entendido como “*la unidad lingüística comunicativa fundamental, producto de la actividad verbal humana [...]*”¹. Según esto, posee un carácter comunicativo; pragmático, con sentido dentro de un contexto y estructurado según las reglas propias de la lengua. En particular, el texto argumentativo tiene como base una definición más general de argumentación.



En palabras de Flórez y Cuervo², la argumentación es un procedimiento dialéctico mediante el cual el autor mantiene determinados principios o ideas basado en el razonamiento. Argumentar es, por tanto, ofrecer un conjunto de razones o pruebas en apoyo de una conclusión. Afirman dichas autoras que la argumentación puede tener un carácter objetivo o científico así como un carácter subjetivo o personal. La argumentación objetiva hace referencia a la veracidad y comprobación de la información; a lo impersonal y científico; por ejemplo, artículos científicos o textos académicos. Por su parte, en la argumentación subjetiva el elemento fundamental es el sujeto y la defensa de su propio punto de vista, de sus valores o creencias a partir de razones informales y apreciaciones personales.

El texto argumentativo es concebido como el escrito que pretende definir una tesis y su principal objetivo es el de convencer a los demás de la veracidad y validez de la tesis a través de argumentos objetivos y subjetivos razonables. Según Lo Cascio³, un texto es argumentativo sólo si contiene explícitamente formulados una tesis y al menos un dato que la justifique. Se caracteriza por presentar un tema para ser discutido; un protagonista, quien presenta los argumentos (ilocucionario); un antagonista, real o imaginario que debe ser convencido (perlocucionario); un razonamiento para convencer que está sustentado por argumentos, opiniones, datos o hechos; y una conclusión que englobe el tema y los argumentos expuestos. Este autor afirma que la finalidad de un texto argumentativo es influenciar al lector sobre determinado tema para convencerlo, a través de la razón, la persuasión y la afectividad para que asuma una actitud o realice una acción en un determinado contexto.

1 Cassany, D. & Otros. *Enseñar lengua*. Barcelona: Ed. Grao, 1994. Pg.44.

2 Flórez, R. y Cuervo, C. *El regalo de la escritura – cómo aprender a escribir –*. Bogotá, D.C.: Ed. Universidad Nacional de Colombia, 2005.

3 Lo Cascio, V., *Gramática de la argumentación. Estrategias y estructuras*. Madrid: Alianza Editorial, 1998.



En cuanto a la estructura lógica del texto argumentativo Flórez & Cuervo⁴ afirman que esta permite interrelacionar varios argumentos para llegar a una conclusión. Las autoras presentan los siguientes elementos que conforman su estructura: a) un objeto o tema sobre el cual se desarrollará la argumentación, generalmente debe estar expuesto al inicio del texto; b) la tesis o posición que asume el autor del escrito respecto al tema; c) los argumentos o razones que son utilizados por el escritor para validar su posición e influenciar al lector; d) la conclusión que presenta una mirada global del cuerpo de argumentación y que generalmente se encuentra al final del texto.

Retomando la estrategia elegida de escritura como proceso, se puede afirmar que alrededor de ella han existido diferentes posiciones teóricas que definen características particulares de la forma como se produce el lenguaje escrito. Si bien, este proyecto se enmarca

dentro de las teorías cognitivas y de procesamiento de la información, es importante conocer algunos aportes que hacen las demás concepciones teóricas, por ejemplo, las teorías naturalistas y las teorías socio-constructivistas.

Según los proponentes de las teorías naturalistas, “*el desarrollo de la lectura y la escritura se basa en la adquisición del lenguaje*”⁵. Al poseer estructuras cognitivas innatas, el ser humano desarrolla su capacidad de lenguaje de manera natural, producto de la madurez e interacción con el mundo y las oportunidades que posea; esto implica que el desarrollo de la escritura es de forma natural, impulsado por el lenguaje oral y la cultura. Desde esta perspectiva, el lenguaje es funcional, “*los niños son capaces de darle sentido al lenguaje cuando satisface las necesidades reales*”⁶. Por esto es importante tener en cuenta el contexto donde se desarrollan los niños, ya que, en el caso particular de la escritura, su contenido varía en función del contexto escolar. Florio, Ruane y Lensmire (1989), citados por Irwin y Doyle⁷ sugieren que aprender a escribir no sólo es lograr conocimientos proposicionales y de procedimientos sobre la estructura y las normas del lenguaje, sino que también implica adquirir creencias, valores y actitudes sobre el yo, los otros y el texto.

Las teorías socio-constructivistas hacen énfasis en el conocimiento como artefacto social, producto de un consenso y de la interacción del ser humano con la sociedad. El lenguaje escrito, como parte de las funciones psicológicas superiores tiene una naturaleza social y depende de la comunicación a través de la historia y entre los individuos. Según Lev Vygotsky (1986), citado

4 Flórez y Cuervo, op. cit.

5 Irwin, D. & Doyle, M. (1992). *Conexiones entre lectura y escritura*. Buenos Aires: Ed. Aique, Pg. 27.

6 Ibid., Pg. 29.

7 Florio, Ruane y Lensmire, 1989, citados por Irwin, D. y Doyle, M. *Conexiones entre lectura y escritura*. Buenos Aires: Ed. Aique, 1992.

por Irwin y Doyle⁸, la lectura y la escritura requieren de autorregulación voluntaria y su adquisición inicia con la interacción de individuos tales como un padre y un hijo o maestro alumno, primero en un plano interpsicológico (entre personas) y luego en un plano intrapsicológico (dentro del individuo).

En los años 1970 un grupo de psicólogos, pedagogos y maestros norteamericanos se interesaron por conocer las habilidades particulares de los buenos escritores, lo cual los condujo a utilizar diversas técnicas de observación y recogida de información, como la grabación en vídeo, los borradores, la verbalización en voz alta del pensamiento, encuestas, entrevistas, entre otras. Esta información fue el soporte de las teorías cognitivas y de procesamiento de información las cuales afirman que la escritura es un proceso que se subdivide en tareas especializadas.

En este paradigma se incluyen autores como Flower y Hayes (1981), citados por Irwin & Doyle⁹ quienes describen la escritura como un acto consciente dividido en tres fases recursivas: “(1) *planeamiento, fase en la que los escritores establecen sus objetivos y hacen planes*; (2) *traducción, en la que los escritores transfieren ideas en forma escrita*, y (3) *revisión, en la que los escritores verifican planes y traducciones*”¹⁰. Al respecto Cassany (1994) afirma que: “*El acto de escribir se compone de tres procesos básicos: hacer planes, redactar y revisar, y de un mecanismo de control, el monitor, que se encarga de regularlos y de decidir en qué momento trabaja cada uno de ellos*”¹¹.

La escritura como proceso se apoya en las investigaciones previas de las teorías cognitivas y de procesamiento de información, a la vez que describe de forma detallada cada una de las tareas especializadas o subprocesos que la componen. Para conceptualizar la escritura como proceso este proyecto de investigación retomó lo planteado por Cuervo y Flórez (2005) quienes manifiestan que “*la escritura ha sido explicada por los modelos cognitivos contemporáneos. Estos dan cuenta de las operaciones mentales que ocurren cuando las personas escriben de manera competente*”¹². Según estos modelos cognitivos, la escritura es una habilidad compleja que involucra múltiples operaciones de alto nivel (componer, pensar, decidir, crear) y bajo nivel (ortografía, puntuación, caligrafía, corrección de estilo), que a la vez hacen exigencias simultáneas al escritor.

La escritura se desarrolla en varios subprocesos: planeación, transcripción, revisión y edición. La planeación supone una toma de decisiones con respecto al tema sobre el cual se va a escribir, el propósito del texto, la audiencia a quien es dirigido, las fuentes de información a consultar y la longitud y diseño del texto a escribir (Cuervo y Flórez, 2005). Planear el texto significa hacer una proyección y guía del texto a escribir. Este subproceso encuentra soporte en el modelo teórico de Flower y Hayes (1980) (citados por Cassany, 1994), el cual afirma que la planeación, o el hacer planes implica hacer una representación mental, más o menos completa y esquemática de lo que se quiere escribir y de cómo hacerlo e incluye tareas de generación, organización y formulación de objetivos.

8 Irwin y Doyle, op. cit.

9 Irwin y Doyle, op. cit.

10 *Ibíd.*, Pg. 20.

11 Cassany, D. y Otros. *Enseñar lengua*. Barcelona: Ed. Grao, 1994, Pg. 49.

12 Flórez, R. y Cuervo, C., op. cit, Pg. 43.



“El subproceso de transcribir o traducir un texto tiene que ver con el acto mismo de escribir sobre el papel o en el computador cuando las palabras fluyen de la punta del lápiz o de la yema de los dedos”¹³. La transcripción implica escribir un texto organizado lógicamente y que sea inteligible para el lector. El producto de este subproceso es denominado primera versión, de la cual surgieran posteriores versiones según la revisión que se haga de la misma. De la misma forma el modelo de Flower y Hayes (1980) citado por Cassany (1994) plantea como subproceso el redactar cómo la transformación de la planeación en un discurso verbal lineal e inteligible, que respete las reglas del sistema de la lengua, las propiedades del texto y las convenciones socio-culturales establecidas.

La revisión tiene que ver con el mejoramiento de la primera versión y evalúa la lógica o secuencia de ideas en el texto, la precisión de significados, el vocabulario utilizado, el desarrollo del propósito, la congruencia entre el texto y su audiencia, entre otros factores; en el modelo de Flower y Hayes (1994), en la revisión “*el autor compara el escrito realizado en aquel momento con los objetivos planificados previamente y lo retoca para adaptarse a ellos y para mejorarlo*”¹⁴ lo que implica leer y rehacer el texto para modificar todo lo que sea necesario. La edición se asocia con tareas más automáticas, “*relacionadas con las convenciones formales como ortografía, incorrecciones del lenguaje, el uso de mayúsculas, los tiempos verbales, la puntuación o la selección de vocabulario entre otras*”¹⁵.

A continuación se presentan algunos antecedentes investigativos que también guiaron la realización del PDA y dan cuenta del interés por trabajar la argumentación en el aula de clase.

Perelman (1999), escribió un artículo denominado Textos argumentativos: su producción en el aula. En él recopiló algunos conceptos acerca del propósito, estructura, estrategias y dificultades del texto argumentativo. Así mismo, incluyó la descripción de un proyecto didáctico de textos argumentativos desarrollado con estudiantes de grado 7° en la clase de informática. El proyecto tenía como eje analizar el impacto de la tecnología en la sociedad y el resultado debía ser una carta de lectores dirigida a un periódico para presentar una postura crítica respecto al uso de la computadora en la producción de textos escritos, un tema que había sido tratado por el diario El Clarín.

13 *Ibíd.*, Pg. 47.

14 Cassany, D. & Otros. *Enseñar lengua*. Barcelona: Ed. Grao. 1994, Pg. 55.

15 Flórez, R. y Cuervo, C. op. cit., Pg. 48.

Para desarrollar el proyecto se diseñaron varias etapas: a) cada estudiante realizó una reflexión acerca de cómo se producen textos con la ayuda del procesador; para ello utilizaron una guía de preguntas que orientaban la actividad; b) se presentaron dos artículos de opinión del diario El Clarín los cuales los estudiantes debían leer, resumir por escrito la posición del autor, encontrar las posturas divergentes y hacer un listado de ventajas y desventajas del uso de las computadoras según los artículos; c) los estudiantes diseñaron una encuesta para indagar sobre la relación de los adultos con las computadoras, en particular con el procesador de textos. En esta encuesta se incluyeron los artículos de opinión del periódico y se solicitaba la opinión del encuestado respecto al tema; d) finalmente, los estudiantes elaboraron una carta de lectores dirigida al diario El Clarín para presentar su postura respecto al tema tratado en los artículos de opinión publicados por ese periódico.

El proyecto concluyó que existen diversas formas didácticas de abordar la producción de textos argumentativos y que “*las producciones infantiles evidenciaron la enorme complejidad que tienen desde lo discursivo el exponer argumentos*”¹⁶.

La investigación de Perelman (1999) contribuyó a este proyecto de investigación de aula en la medida que brindó información metodológica clara y precisa de cómo producir textos argumentativos en el aula, además de constituirse en evidencia de que los niños sí desarrollan argumentos y definen posiciones personales respecto a temas de opinión que les afectan y que hacen parte de su contexto.

En Colombia, específicamente en Bogotá, Ramírez & Rodríguez (2005) llevaron a cabo un proyecto de investigación de aula denominado De la crónica periodística colombiana al texto argumentativo corto. En el proyecto participaron estudiantes de 9º y 11º grado de una institución educativa distrital. Las docentes preocupadas por el alto nivel de utilización de textos informativos, descriptivos y narrativos que dejaban de lado los textos argumentativos y las dificultades que presentaban los estudiantes para argumentar en cualquier asignatura, decidieron desarrollar esta investigación.



16 Perelman, F. *Textos argumentativos: su producción en el aula*. Revista En el Aula. N° 11. Argentina: Ministerio de Educación de la Nación, 1999, Pg. 23.

Según las autoras,

Se ignora, [...], que la capacidad y la necesidad de argumentar están presentes en todos los actos y momentos de la vida. En consecuencia, se pierden oportunidades valiosas para crear un ambiente propicio que oriente a los y las estudiantes en la organización de su pensamiento crítico, a través de la lectura de los argumentos de otros y la manifestación de los suyos, tanto en forma oral como escrita¹⁷

El objetivo principal de la investigación fue la producción de textos argumentativos cortos a partir de la lectura compartida de una crónica periodística colombiana (El Bogotazo, en Vivir para Contarla de Gabriel García Márquez) en la que se utilizó la escritura como proceso. Los textos serían publicados en el periódico escolar. Conceptualmente definieron la crónica periodística, el texto argumentativo y la escritura como proceso. Por otra parte formularon algunos indicadores de desempeño en tres niveles: pragmáticos, semánticos y morfosintácticos tales como: a) se reconoce una tesis al principio y una sustentación a lo largo del texto; b) el propósito de convencer al lector está presente en el texto; c) el texto presenta diferentes tipos de argumentos para sustentar la tesis; d) los diferentes argumentos se relacionan con los conectores pertinentes; e) el orden sintáctico expresa la intención en forma adecuada.

En el desarrollo metodológico de esta investigación se presentaron tres fases: una línea de base, con una muestra de seis escritos producidos por los estudiantes denominados El Bogotazo; una segunda fase que incluyó la explicación de la teoría de la argumentación, la revisión y corrección del primer escrito, modelación con base en los pasos del proceso de la escritura y talleres de aula, además de la utilización de la observación directa, la aplicación de la encuesta de auto-imagen de escritor, una bitácora de evolución registrada por los alumnos; y una línea final, de seis escritos denominados *Cómo alcanzar la paz en Colombia*.



¹⁷ Ramírez, B. & Rodríguez, B. *De la crónica periodística colombiana al texto argumentativo corto*. En Lenguaje en la educación. Libro Digital, 2005, Pg. 181.

Como resultado, las investigadoras observaron que los escritos iniciales, pese a que tenían una tesis que argumentar, no evidenciaban verdaderos argumentos o justificaciones que la apoyaran; además de la utilización del parafraseo del autor, sin ningún tipo de posición y sentido de audiencia. En contraste, la versión final de cuatro de los seis escritos evidenció avances significativos en las habilidades argumentativas en el nivel pragmático, “No obstante, es bueno mencionar que fueron evidentes los escollos que los y las estudiantes tuvieron para abandonar el parafraseo, la copia literal, a fin de dar el salto a la presentación de sus ideas producto de sus reflexiones”¹⁸. Sin embargo, en los niveles semántico y morfosintáctico se presentaron dificultades en el uso de conectores lingüísticos, los signos de puntuación en la secuencia de las unidades de texto, la ortografía, la utilización de argumentos, el léxico ceñido a la cotidianidad y dificultad en el orden sintáctico. Otro antecedente investigativo lo constituye un proyecto denominado Desarrollo de estrategias argumentativas escritas, en niños de tercero a quinto grado de básica primaria, el cual tuvo por objetivos:

Analizar los modos de argumentación escrita producidos por los niños de tercero a quinto de primaria en tres escuelas distritales de Bogotá [...] y desarrollar, implementar y validar una propuesta pedagógica conducente al mejoramiento de las formas de argumentación escrita de estos mismos niños¹⁹.



18 Ibíd., Pg. 183.

19 Camacho, V. y Mora, B. *Desarrollo de estrategias argumentativas escritas, en niños de tercero a quinto grado de básica primaria*. En Educación en lectura y escritura – Investigaciones e innovaciones del IDEP. Bogotá, D.C.: Editorial Magisterio, 2001, Pg. 115.

En esta investigación, el referente teórico retomó la actividad discursiva de los niños como un acto de habla argumentativa, posición que ha sido desarrollada por autores como Van Dijk, Vignaux, Perelman y Bajtín, *“los actos verbales argumentativos tienen por objeto demostrar lo que los hombres creen y desean que sea creído [...] sólo la existencia de una argumentación que no sea apremiante, ni arbitraria, le da sentido a la libertad humana”*²⁰. Así mismo, definió teóricamente los principales aspectos de la argumentación: el tema, el propósito, los medios utilizados y los participantes (audiencia).

En el proyecto participaron 300 alumnos y quince profesores de tres escuelas distritales y se desarrolló en tres fases. En la primera se desencadenó texto argumentativo a partir del dilema moral propuesto por Kohlbert (Caso de Heinz). Los estudiantes debían identificar argumentos, determinar su función, organizarlos en una secuencia lógica, predeterminar el punto de vista o tesis y sus respectivos argumentos, reescribir el texto y socialización. Además se expusieron los elementos conceptuales alrededor del texto argumentativo. En la segunda fase se desarrollaron actividades orientadas a la producción de un texto argumentativo en forma semiguída; el estudiante debía reflexionar sobre una temática particular y poner en práctica los conocimientos adquiridos en la primera fase. En esta fase se utilizó material didáctico que motivara al estudiante a ejercitar su capacidad argumentativa, se elaboraron carteles, se escribieron varios argumentos sobre el tema elegido y se procedió a escribir el texto argumentativo haciendo uso de la escritura como proceso. En la tercera fase se propuso la escritura de una carta dirigida al dueño de una librería, en la cual se solicitaba la donación de algunos libros para la biblioteca de la escuela, escrito que se constituyó como prueba final de la investigación.

Finalmente, Camacho & Mora (2001) concluyeron que el uso de técnicas o estrategias argumentativas incrementa a medida que el niño crece, y no están determinadas exclusivamente por su interlocutor sino también por representaciones socioculturales, por los sistemas de valor y opiniones asumidas para ser compartidas por el hablante o el escucha, o por un grupo de referencia.





Metodología

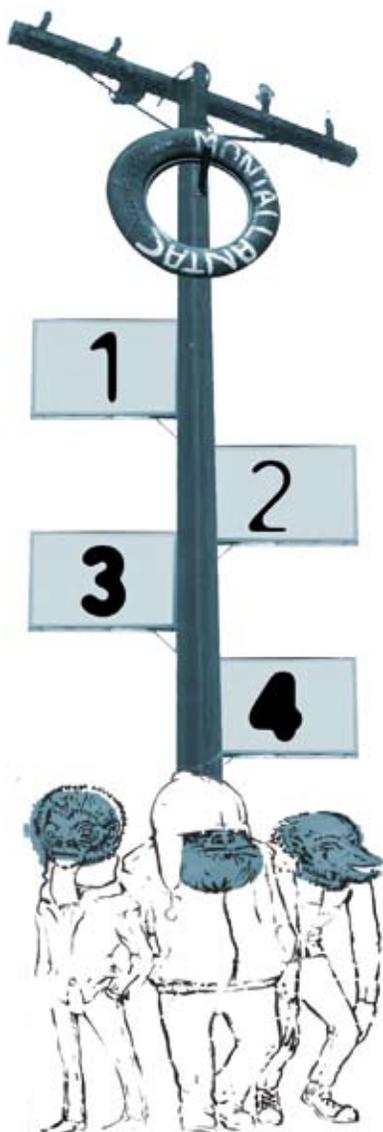
Este proyecto de investigación se llevó a cabo con una población de 30 estudiantes de grado 4°. Sin embargo, para efectos de análisis y procesamiento de datos se seleccionaron 10 estudiantes, cinco de ellos con habilidades para escribir y cinco más con dificultades en el proceso. Se realizó un registro inicial, la implementación de la estrategia y el análisis de los resultados. Para el registro inicial se les propuso a los estudiantes una situación problemática relacionada con el maltrato infantil. Se recontaron algunos eventos que involucraban a los niños en momentos de vulneración de sus derechos y se les solicitó enunciar oralmente si estaban de acuerdo o no con el maltrato infantil y cuál era su opinión personal respecto al tema. Por último, se les solicitó la escritura de un párrafo sobre el tema presentado. Para el análisis de esta muestra inicial se utilizó un listado de indicadores que permitió identificar las habilidades para escribir textos argumentativos. A cada nivel se le asignó un valor de 1 a 4 para poder dar cuenta de los avances de los estudiantes al final de la estrategia; las convenciones y los valores asignados a cada indicador fueron: D: deficiente (1); A: aceptable (2); S: sobresaliente (3) y N: notable (4).

Los indicadores fueron los siguientes:

1. El texto evidencia una proposición o tesis (conceptual o personal) coherente y válida.
2. El texto demuestra argumentos (conceptuales, personales, ejemplos, casos particulares).
3. El texto ofrece una conclusión.
4. En el texto se hace uso de conectores entre segmentos.
5. El texto evidencia la posición del escritor respecto al tema.

En el registro inicial o línea de base los escritos de los estudiantes fueron cortos; nueve de ellos evidenciaron una posición como escritores respecto al tema de manera aceptable; cinco mostraron aceptablemente una proposición o tesis al inicio del escrito; sólo cuatro escritos demostraron argumentos y de manera general fueron ejemplos; tres escritos hicieron uso de conectores entre segmentos y ningún texto evidenció conclusión. Adicionalmente, los escritos del grupo en general pusieron en conocimiento y alerta situaciones familiares y personales que los estudiantes vivencian con respecto al maltrato infantil.

La ejecución de la estrategia de escritura como proceso se llevó a cabo desde el día 21 de agosto y hasta el 30 de septiembre de 2007. Se desarrollaron siete sesiones de 60 minutos cada una. Se elaboraron registros de observación (subproductos). Finalmente, se analizó el último texto elaborado por los estudiantes para determinar el efecto de la estrategia utilizada. A continuación se presenta en detalle el procedimiento de cada sesión:



Sesión 1: Planeación

Se presentó a los estudiantes el proyecto de *El Periódico* que se debía producir en el marco de la asignatura de Lengua Castellana, el cual estaba dirigido a los estudiantes y profesores de básica primaria de la institución. Se realizó la presentación de las secciones del periódico haciendo énfasis en los temas que se debían incluir. Se le solicitó a cada estudiante que propusiera una sección en la cual quisiera escribir un artículo y cuál sería el tema que les gustaría escribir. Luego, se le solicitó a cada estudiante que pensara en un nombre para el periódico y lo escribiera en un papel para después someterlo a votación. Finalmente, se les solicitó a los estudiantes traer leído y recortado un artículo del periódico que les hubiese llamado la atención, sin embargo, se hizo un especial énfasis en solicitar a los estudiantes que los artículos fueran relacionados con la niñez.

Sesión 2: Planeación

El grupo fue dividido en tres subgrupos a los cuales se les asignó una sección diferente y un tipo de texto diferente: Grupo 1: Texto Argumentativo. El tema elegido para este grupo fue Niñez Maltratada y Medio Ambiente. Grupo 2: Texto Descriptivo. El tema elegido para este grupo fue Sucesos en el colegio y en el barrio. Grupo 3: Texto Informativo. El tema elegido para este grupo fue Deportes y Salud. En esta sesión la docente participó como modelo para planear su artículo en la sección de política sobre las elecciones del mes de octubre. Luego, se entregó a cada estudiante varias hojas en blanco y se procedió a resolver, de manera oral y escrita un cuestionario que contenía los siguientes ítems y que permitió orientar la sesión: tema seleccionado para el artículo, propósito u objetivo del artículo, audiencia del artículo, fuentes de información disponibles, longitud y diseño del documento.

Posteriormente, se les solicitó a los estudiantes escribir todas las ideas que tuvieran para el artículo (lluvia de ideas), haciendo énfasis en la libertad que tenían para escribir, sin preocupación por normas ortográficas o estilo. Finalmente, se les solicitó a los estudiantes escribir la idea central del artículo a la cual se denominó tesis a desarrollar. Es importante resaltar que se definió tesis como “oración o proposición con sentido completo que se va a desarrollar a lo largo del artículo, es la que guía las otras ideas en el artículo”.

Sesión 3: Transcripción

Esta sesión fue dividida en dos partes: En la primera parte se realizaron las siguientes lecturas: a) Artículo “171 menores de 7 años viven en la calle” publicado en el periódico El Tiempo el día 10 de agosto de 2007 y, b) Situación problema “Porqué la sociedad debe proteger a la niñez” publicado en el libro Nuevo Identidades 4. En la segunda parte se les solicitó a los estudiantes leer lo escrito en la sesión dos y escribir la primera versión de su artículo. En esta sesión nuevamente se resaltó la libertad que tenían para escribir sin preocupación por ortografía o estilo.

Sesión 4: Revisión

A cada estudiante se le devolvió los escritos producidos en las sesiones 2 y 3 y se les dio las siguientes instrucciones: Cada uno va a leer su artículo en voz alta. Vamos a leer el artículo al compañero de puesto. Nos vamos a responder: ¿entendiste tu artículo? ¿Tu compañero entendió lo que querías decir? ¿Escribiste las ideas que estabas pensando? ¿Se entiende lo que quieres decir? ¿Será que un compañero de un grado inferior entiende nuestro artículo? ¿Repetimos muchas palabras? ¿Qué aspectos debes mejorar? Nuevamente vamos a escribir el artículo retomando toda la información que tenemos y teniendo en cuenta las mejoras y observaciones que resultaron de responder las anteriores preguntas.



Sesión 5: Versión Final

Se trabajó en el grupo muestra de manera individual. Se realizó el siguiente procedimiento: La docente leyó en voz alta a cada estudiante participante su escrito de revisión. Se le solicitó al estudiante que tomara atenta nota de las oraciones o párrafos que no entendía a medida que se desarrollaba la lectura, estos se iban resaltando y aclarando. De manera conjunta el estudiante y la docente establecieron claridad acerca de las oraciones o párrafos confusos a través de retroalimentación oral. Finalmente, se le solicitó al estudiante que escribiera la versión final del artículo sin olvidar el trabajo y las observaciones que se habían realizado en las sesiones anteriores.

Sesión 6: Edición

En esta sesión se trabajó en el grupo muestra de manera individual. Se realizó el siguiente procedimiento: La docente leyó en voz alta a cada estudiante participante la última versión del artículo. Se corrigieron los errores de ortografía de manera conjunta: cada palabra que presentara error de ortografía fue señalada por la docente y corregida por el estudiante con ayuda del diccionario. Los signos de puntuación fueron sugeridos por la docente pero fueron los estudiantes los que tomaron la decisión de colocarlos. En cuanto a las ideas que aún no eran claras se releeron conjuntamente con los estudiantes y se mejoraron de acuerdo a las sugerencias hechas por la docente. Se retomaron oraciones y segmentos del trabajo previo y se agregaron al texto final según la orientación de la docente. Finalmente los textos fueron digitados.

Sesión 7: Edición

Los textos digitalizados en *Publisher* tipo boletín fueron revisados por los autores, quienes dieron la aprobación sobre el diseño y la ilustración que le fue insertada. Finalmente se procedió a imprimir los artículos con las revisiones de edición que realizaron los estudiantes.



Resultados

En la sesión N°.1 el grupo en general se mostró bastante motivado. Participaron en la creación del nombre del periódico “*El Mundo del Mañana*” y las secciones que se eligieron para escribir fueron: Deportes, Salud, Medio Ambiente, Niñez, Historietas Cómicas y Farándula. Se conformaron los equipos de trabajo entre diseñadores, fotógrafos, periodistas y comité editorial.

Luego, en la sesión N°.2 los estudiantes participaron con gran motivación, escribieron sus respuestas con bastante fluidez ya que siempre contaron con la ejemplificación o modelo de la docente, aunque algunas de las preguntas tuvieron que ser explicadas más de una vez para que se llevara a cabo una total comprensión.

La sesión N°.3 fue muy provechosa. Las dos lecturas realizadas generaron gran impacto entre los estudiantes. Este impacto se reflejó en los escritos ya que la producción aumentó considerablemente tanto en tamaño como en contenido. A medida que se desarrolló la lectura los estudiantes tuvieron todo el tiempo disponible para hacer comentarios, preguntas, contar noticias que estaban relacionadas con el tema, y escribir de manera libre y espontánea.

La sesión N°.4 se realizó con el grupo en general; sin embargo, el grupo objeto de la muestra recibió mayor acompañamiento en esta tarea. En el desarrollo de la sesión los estudiantes mostraron dificultad para desarrollar la actividad propuesta por lo que se optó por tomar tres ejemplos de texto y corregirlos con la ayuda del grupo en general. Se observó en el grupo que, de manera generalizada, los estudiantes dejaron muchas de las ideas de la primera versión de lado y añadieron unas nuevas, lo cual dificultó el desarrollo de la sesión, al parecer, para los estudiantes es difícil volver sobre su texto y revisarlo.

En la sesión N°.5, al igual que en la sesión de revisión, la versión final fue resultado de omisiones de ideas importantes de la primera versión y la revisión y adición de nuevas oraciones. A pesar de haber realizado la actividad de esta sesión de manera individual y de haber orientado explícitamente las oraciones que se podían volver a redactar el resultado fue parcialmente aceptable al esperado en la sesión.

Finalmente, la sesión N°.6 fue muy productiva. Adicional al trabajo de ortografía y puntuación que se llevó a cabo, se agregaron a cada texto de versión final segmentos que se habían perdido de la primera versión y la revisión y que hacían que el artículo estuviera más estructurado. Cada estudiante tuvo la oportunidad de volver a revisar el texto de manera minuciosa siempre con acompañamiento y orientación. Adicionalmente, al escuchar a cada estudiante la explicación para las oraciones que eran confusas se evidenció que la argumentación es un acto de habla que está presente en muchas de las actuaciones del ser humano.



A continuación se presenta una tabla comparativa entre las puntuaciones obtenidas por los estudiantes en el texto inicial tomado como línea de base y posteriormente en la versión final del artículo como línea final. La tabla refleja un aumento en la calificación de todos los ítems en el grupo de muestra. Respecto a la tesis postulada en los escritos, siete de los diez participantes escribieron de manera sobresaliente una tesis válida y coherente, los tres restantes fueron calificados como tesis aceptable. En cuanto a los argumentos, cuatro de ellos escribieron argumentos notables, incluyendo argumentos conceptuales, personales, ejemplos y casos particulares, cuatro más escribieron argumentos sobresalientes y sólo dos obtuvieron una calificación aceptable.

Un solo texto evidenció una conclusión notable, cinco escritos presentaron una conclusión sobresaliente y los demás fueron calificados como conclusión aceptable. En relación al uso de conectores entre segmentos seis escritos lo presentaron sobresalientemente y cuatro lo hicieron de manera aceptable. Por último, se puede evidenciar que cuatro de los diez estudiantes evidenciaron una posición personal sobresaliente respecto al tema y los seis restantes fueron notables en este ítem.

Cuadro N°1
El mundo del mañana
Tabla comparativa de los resultados por ítem
Alumnos (10)

ITEM	Comparativo de puntuaciones por participante en línea de base (LB) y línea final (LF)																			
	P1		P2		P3		P4		P5		P6		P7		P8		P9		P10	
	LB ²²	LF ²³	LB	LF	LB	LF														
El texto evidencia una proposición o tesis (conceptual o personal) coherente y válida.	1	3	2	3	1	2	2	3	1	3	1	2	1	3	2	2	1	3	2	3
El texto demuestra argumentos (conceptuales, personales, ejemplos, casos particulares).	2	4	1	3	1	3	2	4	1	4	1	2	1	3	1	2	2	3	1	4
El texto ofrece una conclusión.	1	3	1	4	1	3	1	2	1	3	1	3	1	2	1	2	1	2	1	3
En el texto se hace uso de conectores entre segmentos.	1	3	1	3	1	2	2	3	1	3	1	2	1	3	1	2	1	2	2	3
El texto evidencia la posición del escritor respecto al tema.	2	4	2	4	2	3	2	4	2	4	2	3	2	4	1	3	2	3	2	4

22 LB: Puntaje Línea de Base
23 LF: Puntaje final

Conclusiones

A lo largo del desarrollo de este proyecto de aula fue posible verificar y contrastar los diferentes conceptos que se tomaron como referencia en el marco teórico del mismo. Desde la primera sesión y hasta la última, fue evidente el crecimiento de la habilidad escritural en los estudiantes de grado 4° ya que en el desarrollo del periódico las actividades no les fueron impuestas de manera normativa sino que se permitió la participación y decisión del grupo en todo el proyecto. Esto nos permite comprobar que los estudiantes no son sujetos pasivos que están a la espera de la información y dirección que el docente les brinde, sino que ellos construyen y reconstruyen su aprendizaje de acuerdo al vínculo y relación que se establezca entre el docente y el alumno. En este sentido, es muy importante resaltar el rol del docente como agente desencadenador de desarrollo en el estudiante. A partir de la ejemplificación, de la argumentación, de la significación y la motivación que un docente realice en una clase se origina el desarrollo de las habilidades y potencialidades de los estudiantes con respecto a su aprendizaje en cualquier área del conocimiento.

Es muy importante resaltar que el tema desarrollado a lo largo del proyecto “*Maltrato Infantil*” junto con “*Derechos de los Niños*” fue muy significativo para los estudiantes ya que su condición de población vulnerable hizo de los escritos una constante demanda o queja de la situación en la que viven y/u observan. Reflejo de esto se encontró en el desarrollo de la sesión tres, donde el impacto que generó la lectura de los artículos allí mencionados influyó directamente para que los estudiantes escribieran textos ricos en contenido y longitud y presentaran una posición clara y personal con respecto al tema. Esto pone en manifiesto el vínculo existente entre lectura, escritura y oralidad, tres habilidades al servicio del aprendizaje, que en este sentido va más allá de las áreas de conocimiento, trasciende a la realidad del ser humano y la sociedad o el medio donde se desarrolla.





Con respecto a la escritura como proceso se verificó que las habilidades escriturales no se transforman de un momento a otro, como su nombre lo indica, es un proceso constante que involucra todas las actividades cognitivas para su buen ejercicio y que requiere, en un primer momento, de acompañamiento y seguimiento para que se puedan interiorizar sus pautas o subprocesos. Sin embargo, en el transcurso de las siete sesiones desarrolladas en este proyecto se demostró que la estrategia implementada tuvo éxito en todos los participantes y su producción textual. Los textos tomados como muestra evidenciaron un mejoramiento de calidad en su contenido (tesis, argumentos y conclusión) y organización.

Se concluye que la argumentación es un acto de habla que está presente en todo ser humano. La comunicación se mueve alrededor de la argumentación como una estrategia de razonamiento y de compartir subjetividades. La capacidad y la necesidad de argumentar están presentes en todos los actos y momentos de la vida. En consecuencia, se pierden oportunidades valiosas para crear un ambiente propicio que oriente a los y las estudiantes en la organización de su pensamiento crítico, a través de la lectura de los argumentos de otros y la manifestación de los suyos, tanto en forma oral como escrita.

La argumentación es una actividad inherente a la comunicación humana y está latente desde los primeros años de vida, sin embargo, no se le presta la adecuada atención a la forma como se desarrolla en los niños y solo se espera que se haga uso de esta cuando los estudiantes están finalizando la educación secundaria.



Bibliografía

Camacho, V. y Mora, B. *Desarrollo de estrategias argumentativas escritas, en niños de tercero a quinto grado de básica primaria*. En Educación en lectura y escritura – Investigaciones e innovaciones del IDEP. Bogotá, D.C.: Editorial Magisterio, 2001.

Cassany, D. y Otros. *Enseñar lengua*. Barcelona: Ed. Grao, 1994.

Flórez, R. y Cuervo, C. *El regalo de la escritura – cómo aprender a escribir* – Bogotá: Editorial Universidad Nacional de Colombia, 2005.

Irwin, D. y Doyle, M. *Conexiones entre lectura y escritura*. Buenos Aires: Ed. Aique, 1992.

Lo Cascio, V., *Gramática de la argumentación. Estrategias y estructuras*. Madrid: Alianza Editorial, 1998.

Ministerio de Educación Nacional. *Estándares básicos de competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*. Bogotá, D.C.: Ed. MEN, 2006.

Perelman, F., *Textos argumentativos: su producción en el aula*. Revista En el Aula. N°.11. Argentina: Ministerio de Educación de la Nación, 1999.

Ramírez, B. & Rodríguez, B. *De la crónica periodística colombiana al texto argumentativo corto*. En Lenguaje en la educación. Libro Digital, 2005.



La Biblioteca



La Biblioteca

Método invariante para la enseñanza de la lectura. Una aproximación histórico – cultural. Reseña y algunos comentarios

Este artículo es una reseña sobre la obra: *Método Invariante para la Enseñanza de la lectura” Una aproximación histórico – cultural* de los autores Yulia Solovieva y Luis Quintanar. Se describen de manera detallada los fundamentos teóricos de la neuropsicología y la psicopedagogía, en los que se basan los autores para desarrollar el método. Se describe también el método invariante en sus diferentes etapas. La autora incluye algunos comentarios acerca del proceso descrito para la enseñanza de la lectura, haciendo énfasis en la importancia de conocer de manera profunda los procesos cognoscitivos del sujeto que aprende para desarrollar desde allí propuestas didácticas que faciliten el aprendizaje de procesos tan complejos como la lectura.

Palabras Clave lectura, método, procesos cognoscitivos, estrategias, etapas.

Luisa Fernanda Acuña es licenciada en Psicología y Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional; Magíster en Estructuras y procesos de Aprendizaje de la Universidad Externado de Colombia. Docente Universitaria e Investigadora en las áreas de Desarrollo de Pensamiento, Procesos cognoscitivos y Dificultades de Aprendizaje. Actual Investigadora del IDEP. Correo electrónico: lacuna@idep.edu.co

El libro *Método Invariante para la Enseñanza de la lectura. Una aproximación histórico – cultural* de los autores Yulia Solovieva y Luis Quintanar (2005), propone una metodología para la didáctica de la enseñanza de la lectura, a partir de elementos conceptuales de la perspectiva de Lev Vigotsky. El libro realiza un recorrido por algunos elementos teóricos fundamentales de la perspectiva histórico – cultural, tales como son, el concepto de edad psicológica, el factor neuropsicológico y la actividad rectora, hasta elaborar una descripción psicológica y neuropsicológica

de la actividad de leer. A la luz de todos estos elementos teóricos, los autores fundamentan el método que proponen para la enseñanza de la lectura y la escritura, el cual reconoce las características psicopedagógicas del sujeto que aprende y formula de acuerdo con ellas una estrategia didáctica muy particular que, desde la mirada de los autores, no solamente previene dificultades en la adquisición de la lectura, sino ayuda a los estudiantes que las presentan, para que puedan superarlas.

Lev Vigotsky señaló la lectura junto con la escritura y el cálculo como una de las funciones psicológicas superiores, al lado de procesos como: la memoria, el pensamiento y el lenguaje. Numerosos textos de Vigotsky plantean que con la lectura, el niño logra alcanzar el nivel más alto de mediatización de sus procesos psicológicos, puesto que al leer analiza y hace conscientes la totalidad de fenómenos del idioma y del lenguaje.

Antes de alcanzar el código alfabético, el niño habla y pronuncia sonidos de manera espontánea, poco a poco va haciendo conciencia sobre los sonidos de su idioma, en el momento en que busca articular de manera adecuada, mediante el juego con los sonidos; sin embargo allí aún no existe una concientización verdadera ni voluntaria. Solamente cuando el niño lee, llega a conocer la estructura fonética del idioma y aprende a escoger signos para relacionarlos con fonemas específicos. Igualmente se van dando transformaciones graduales en sus expresiones verbales y comienza a elegir palabras y nuevas estructuras gramaticales, ahora sí, de manera consciente. De esta manera el lenguaje va transformando el pensamiento infantil y le permite modificar no solamente su actividad intelectual sino su propio comportamiento y comprensión del mundo.

Para que una persona aprenda a leer, se deben dar una serie de factores, que desde el punto de vista de la neuropsicología, se denominan factores específicos¹. Un factor desde este abordaje es comprendido como el resultado del trabajo de zonas cerebrales específicas, cuya ubicación o localización, se modifica de acuerdo con la edad y con la actividad específica que el sujeto realiza a lo largo de toda su vida. La corriente histórico-cultural propuesta por Vigotsky, propone que estos procesos o factores cerebrales, que facilitan o dificultan el proceso de aprendizaje de la lectura, no son innatos, sino que se van formando a lo largo de todo el proceso de enseñanza – aprendizaje. Desde este punto de vista todos los niños con una base estructural sana pueden aprender a leer sin dificultades. La tarea del maestro es encontrar las estrategias de enseñanza pertinentes y adecuadas, que involucren los diferentes factores, a fin de anticipar y corregir las dificultades de aprendizaje que se puedan presentar durante el proceso escolar. El método invariante propuesto por los autores en esta obra, va dirigiendo la formación de la lectura, proponiendo estrategias de enseñanza y aprendizaje basadas en las propuestas de la escuela histórico – cultural de Vigotsky y sus seguidores.



1 Luria, 1986.

La edad preescolar y edad escolar: una caracterización psicopedagógica

En una primera parte de la obra, los autores presentan una caracterización psicopedagógica de la edad preescolar, por cuanto ellos señalan que en la psicología y la pedagogía contemporáneas se considera que el final de la edad preescolar o inicio de la escolar son las etapas en las que se da la adquisición convencional de la lectura. En este sentido, plantean que la edad preescolar es una etapa muy importante en el desarrollo psicológico del niño. Para que los niños logren en esta etapa un adecuado aprendizaje de la lectura, es necesario que se cumplan ciertas “*exigencias*” derivadas de las características propias de la etapa.

El concepto de etapa o edad psicológica es desarrollado a lo largo de la obra desde una mirada Vigotskiana, la cual no establece necesariamente una relación con la edad cronológica del niño. Desde la teoría histórico-cultural, en cada edad psicológica se desarrollan unos aspectos claves que son: la situación social del desarrollo, las neo-formaciones básicas de la edad y la línea general del desarrollo. De manera general podemos afirmar que la situación social del desarrollo está dada por aquellas condiciones particulares que rodean cada edad y por las personas del contexto inmediato más aquellos procesos de la psique del niño que no existían anteriormente, es decir que se dieron como resultado del desarrollo en

una edad específica. El hecho de que surjan estas neo-formaciones son un indicador de que el niño avanzó de manera exitosa en la etapa; por el contrario la ausencia de las llamadas neo-formaciones dan muestra de que el niño aún no está listo para pasar a la siguiente etapa o edad psicológica y que su desarrollo psicopedagógico no se está dando de manera satisfactoria. Por otra parte, el concepto de línea general del desarrollo, aunque no fue muy desarrollado en los trabajos de Vigotsky, fue ampliamente descrito por sus seguidores, entre los que se destacan: Elkonin², Lisina³ y Obukhova⁴, quienes trabajaron junto con el concepto de línea general del desarrollo, otro muy importante que denominaron actividad rectora. La actividad rectora es considerada como la condición y forma de desarrollo fundamental de la psique humana en cada edad. Gracias a la actividad rectora del niño, se adquieren o desarrollan todas las neo-formaciones; la actividad organiza y hace evidente la situación social y determina la línea general del desarrollo.

Para la edad preescolar y escolar y dada la importancia que ellas poseen para la adquisición de la lectura, los componentes de cada etapa se definen de la siguiente manera. En el preescolar la actividad rectora es el juego, inicialmente el juego de manipulación de objetos y posteriormente el juego temático de roles. A través de la actividad del juego el niño conoce los objetos, sus significados, las acciones sobre ellos y su función en el mundo que le rodea. La línea de desarrollo en esta etapa pasa de ser la objetal a la afectivo-emocional y de relaciones sociales.

2 Elkonin, 1989.

3 Lisina 1974, 1986.

4 Obukhova, 1995.

Para que un niño llegue a una adecuada adquisición de la lectura, es necesario que en la etapa preescolar se desarrollen las siguientes neo-formaciones psicológicas como resultado del juego como actividad rectora: la imaginación, la reflexión y el inicio de la conducta voluntaria. Estas neo-formaciones son las que más adelante permitirán un óptimo desempeño escolar. Otra actividad muy importante en el preescolar y que apoya el desarrollo de la imaginación es el dibujo infantil, el cual pasa por diferentes etapas y constituye una condición fundamental para el desarrollo del lenguaje escrito. Igualmente los autores destacan como otra actividad complementaria muy importante en el preescolar la lectura de cuentos, por cuanto a través de ella el niño imagina situaciones, desarrolla su atención, conoce más acerca del mundo, desarrolla y aprende sentimientos, afectos y emociones al tiempo que va estableciendo su propio juicio moral.

La edad preescolar finaliza una vez que el niño inicia su escolaridad formal. Realmente esta etapa se caracteriza porque la actividad rectora es el aprendizaje escolar y la línea de desarrollo es la formación del aspecto operacional de la psique humana. Durante esta etapa el niño debe desarrollar la atención y la memoria voluntarias, el lenguaje fonológico y su pensamiento conceptual lógico. Cabe destacar que todos estos aspectos no se dan de manera innata ni por maduración biológica; sino que son el resultado de un proceso de enseñanza – aprendizaje organizado.

La neo-formación psicológica básica en esta edad es la posibilidad para el aprendizaje personal independiente y el desarrollo del pensamiento teórico – dialéctico. La perspectiva histórico-cultural plantea que para que estos procesos se desarrollen de manera adecuada se deben dar dos condiciones fundamentales: una base orgánica sana y la vida en sociedad.

En consecuencia, los autores señalan que el período del desarrollo infantil en el cual se inicia la enseñanza de la lectura, constituye una edad bastante compleja y por lo tanto es necesario que el maestro conozca a fondo y tenga en cuenta las particularidades y características psicopedagógicas del desarrollo infantil. De esta manera los procesos iniciales del aprendizaje de la lectura deben estar apoyados en la motivación del juego, en los inicios de la conducta voluntaria del niño, en la percepción visual y auditiva, en la memoria y en la atención, aspectos todos que se van desarrollando durante esta edad.

Bases neuropsicológicas de la lectura

La lectura es un proceso intelectual bastante complejo. El acto de leer involucra todas las funciones psicológicas presentes en el proceso de desarrollo de la etapa preescolar. Dentro de ellas el lenguaje es la más importante, por cuanto la lectura es la representación de una de sus formas: el escrito. Además del lenguaje escrito identificamos el lenguaje oral y el lenguaje interno. Desde el punto de vista de Vigotsky⁵, el lenguaje interno se va desarrollando paulatinamente a partir del lenguaje del adulto, el cual pasa a convertirse en lenguaje egocéntrico, en el momento en que el propio lenguaje externo del niño controla sus actividades, hasta llegar al lenguaje interiorizado. Desde este punto de vista el lenguaje externo no desaparece sino que pasa a un nivel interno y se transforma en un instrumento de autorregulación.

El lenguaje interno tiene una estructura gramatical abreviada y mantiene el predominio del sentido sobre el significado. Durante la actividad verbal, en el lenguaje interno se realiza el proceso de la actividad que va a dar como resultado la idea central de la expresión. En la obra es explícita la idea de que este nivel de funcionamiento del lenguaje se va logrando a través del proceso educativo.

De similar forma el proceso de lectura se desarrolla a través de diferentes eslabones que van desde lo que los autores denominan el motivo hasta la expresión verbal. Un alto nivel de desarrollo de la lectura, se da cuando llega a convertirse en un proceso interno, automatizado y rápido; en el momento en que toda la actividad está a disposición del objeto cognitivo de adquisición de información y en búsqueda del sentido profundo de la lectura. Los procesos anteriores tales como: la articulación, el análisis de los sonidos, la memoria audio-verbal, la atención, etc., pasan a un nivel involuntario y operativo.

Para la escuela histórico – cultural, la unidad principal en la lectura es la palabra y la semántica de la palabra toma en cuenta tres aspectos primordiales: el significado verbal, la correspondencia con el objeto y la base material de la palabra. En un proceso de lectura participan todos los niveles de la estructura del idioma, los cuales posibilitan la realización del análisis estructural de toda la actividad descrita.

Teniendo en cuenta el punto de vista neuropsicológico, la lectura está basada en una actividad cerebral muy particular que no puede localizarse en zonas reducidas o específicas del cerebro, sino que requiere de la participación de diferentes mecanismos cerebrales superiores que se van formando durante el desarrollo de la actividad infantil.

Existen diferentes factores neuropsicológicos involucrados en el acto de leer. Tal como lo mencionamos anteriormente, un factor neuropsicológico es el resultado del trabajo de sectores múltiples del cerebro humano; cada uno de los cuales realiza un aporte en la realización de este trabajo. Desde este punto de vista los factores implicados en la lectura son: el oído fonemático, el análisis y la síntesis cinestésico táctil, la organización secuencial motora, la regulación y el control de la actividad voluntaria, el análisis y la síntesis espaciales, la retención audio-verbal y la retención visuo-verbal. Todos los factores mencionados están asociados al trabajo de las zonas secundarias y terciarias de la corteza cerebral.

La localización cerebral en este sentido no solamente es sistémica sino dinámica. Es decir, los sistemas funcionales no son constelaciones estáticas sino que van modificando su estructura durante el proceso de desarrollo y sus diferentes etapas. Cuando una acción llega a un alto grado de automatización, el sistema funcional se va reduciendo y participan en la actividad zonas cerebrales más estrechas de las que en un comienzo participaban. Poco a poco las acciones pasan a nivel inconsciente o semiconsciente, en el proceso de automatización de la acción y la conciencia del que aprende se puede dirigir a otros objetivos más profundos.



Para el caso particular de la lectura, Quintanar y Solovieva, plantean en esta obra que un aprendizaje estable va a permitir una lectura interna fluida y un trabajo intelectual más efectivo. Cuando un niño se encuentra en la etapa inicial del aprendizaje de la lectura concentra su atención en cada letra o sílaba lo que en un principio no le posibilita mayor concentración en el sentido y significado literario y cognitivo del texto. Más adelante y con un adecuado desarrollo de estos factores, los aspectos más superficiales de la lectura se automatizan y la actividad intelectual se despliega sobre el sentido y el goce estético por la lectura. No podemos con ello interpretar que con estos planteamientos volvemos a un esquema preliminar de decodificación y mecanización lectora antes de pasar al sentido; los autores plantean que a pesar que desde siempre la lectura tiene un significado importante para el niño, es necesario tener en cuenta los mecanismos neuropsicológicos que subyacen, pues si no se logra un buen desarrollo de estos procesos, necesariamente ocurrirán dificultades posteriores no sólo en la forma de leer sino en los procesos profundos de comprensión.

Desde esta perspectiva, una dificultad en el aprendizaje de la lectura puede estar relacionada tanto con aspectos madurativos como sociales. De esta manera, prácticas deficientes en la enseñanza pueden conducir a dificultades en la lectura e igualmente características particulares en el funcionamiento neuropsicológico de los niños, pueden retrasar u obstaculizar el desarrollo de un proceso de lectura interna rápida. El método que desarrollan los autores le apuesta a la prevención de muchas de estas dificultades en los niños, puesto que busca fortalecer cada uno de los eslabones de la acción de la lectura a la par con los mecanismos psicológicos y neuropsicológicos que participan en el proceso.

Con base en los elementos conceptuales desarrollados, los autores exponen los principios y descripción del método propuesto, a partir del supuesto de que *“la enseñanza de la lectura debe entenderse como un proceso de reconstrucción de la producción del lenguaje oral a partir de los signos (letras)”*⁶. Dicho proceso es realizado mediante un proceso automatizado, voluntario, consciente y desplegado, de transformación del lenguaje oral, el cual está mediatizado por la representación gráfica de los fonemas. Se destaca la idea de que el aprendizaje de la lectura desde su inicio es un proceso consciente y voluntario, a diferencia de la adquisición del lenguaje oral que en un comienzo se da a nivel inconsciente o semiconsciente.

Teniendo en cuenta el proceso propuesto por Elkonin⁷, para la enseñanza de la lectura, el método⁸ planteado (adaptación al idioma castellano del método de Elkonin) reconoce las siguientes etapas: 1) Etapa previa: pronunciación consciente con apoyo de la materialización externa de la palabra. 2) Introducción de letras vocales y transformación de palabras con apoyo de modelos materializados. 3) Introducción de letras consonantes y transformación de palabras con apoyo de modelos materializados. De acuerdo con el proceso descrito, la acción del niño pasa por las etapas material, materializada, perceptiva, verbal externa y verbal interna. Este proceso, según los autores, garantiza una interiorización y asimilación gradual y adecuada de la acción intelectual, por lo cual es indispensable respetar la secuencia de estas etapas.

6 Quintanar y Solovieva 2005.

7 Elkonin.

8 Talizina, 2000.

Pasemos a ver entonces el paso a paso del método propuesto y sus diferentes momentos:

Análisis fonético de las palabras: durante esta etapa se trabaja con las palabras a nivel del lenguaje oral sin introducir aún las letras. En esta fase se utilizan palabras frecuentes, conocidas y significativas para los niños. El objetivo fundamental es que los niños identifiquen y trabajen sobre características propias del lenguaje oral tales como: pronunciación, entonación, acentuación, significado, uso, etc. Adicionalmente, en ésta etapa se están fortaleciendo procesos de la formación de la acción del control, la cual es una etapa indispensable desde el lenguaje externo, para el desarrollo del control interno (esencia psicológica de la atención)⁹

Análisis fonético materializado: esta etapa consiste en la materialización de las palabras pronunciadas a través del apoyo en esquemas externos materializados. Durante este período se espera que los niños con ayuda de su maestro elaboren los esquemas materializados, los cuales consisten dibujos seguidos de celdas que representan la cantidad de sonidos que contiene la palabra (sonidos y no letras) (palabras que tengan de 3 a 9 sonidos), los sonidos se representan en círculos de papel o cartulina de colores). En esta etapa los autores sugieren trabajar con palabras de la etapa anterior e ir incluyendo nuevas palabras progresivamente, teniendo en cuenta siempre que sean conocidas, frecuentes, con sílabas abiertas y con una clara correspondencia objetal (significado). El trabajo inicialmente se hace con las tarjetas que incluyen los dibujos de los objetos y luego sin tarjetas. Las palabras que se van incluyendo paulatinamente deben

tener estructura fonética más compleja e incluir sílabas cerradas. Es necesario siempre tener en consideración que el paso a palabras más complejas se hace siempre y cuando los niños hayan tenido éxito con el grupo de palabras anterior.

El trabajo consiste en que los niños vayan ubicando en las celdas una ficha para cada sonido de la palabra y pronuncien en voz alta la palabra completa al finalizar, después del maestro. La etapa concluye cuando los niños no cometen errores en la elaboración de los esquemas. Durante el proceso realizado en esta etapa, los autores sugieren incluir algunas modificaciones solicitando a los niños que realicen dibujos (a manera de copia de un modelo presentado) que correspondan a las palabras, antes de realizar el esquema. Esta variante permite fortalecer la formación de las imágenes objetales, aspecto que favorece la integración del trabajo de las zonas cerebrales posteriores, fundamentales para los procesos de escritura, lectura y de representación en general.

Dentro de esta misma etapa se incluyen otros subprocesos que son:

- * Representación materializada de los sonidos vocales. El niño pasa aquí a un nivel más alto de abstracción de los rasgos fonemáticos del idioma, lo cual le posibilita diferenciar los sonidos vocales (este proceso se trabaja con señalizadores de colores diferentes). Paulatinamente en esta etapa se van introduciendo palabras de uso menos frecuente y de mayor complejidad. También se incluyen variaciones tales como, proporcionar el esquema y pedir a los niños que inventen palabras que correspondan a ese esquema dado;
- * Representaciones materializada del acento en las palabras. En esta etapa se hará énfasis en la representación de la acentuación de los sonidos. A través de signos externos especiales;

- * Representación materializada de los sonidos consonantes. En este momento se pasa a la introducción y concientización de los sonidos consonantes, haciendo diferenciación con los sonidos vocales que ya se habían trabajado en un momento anterior. Los niños jugarán con la formación de nuevas palabras a partir de las ya conocidas, haciendo cada vez mayor conciencia de su estructura fonético – fonemática, fortaleciendo así el desarrollo de la habilidad lingüística consciente del análisis de su lengua materna.
- * Diferenciación materializada de los sonidos cortos y largos y de los sonidos duros y blandos. En el momento final de esta etapa, los niños deben aprender a reconocer las diferencias entre algunos pares de sonidos muy particulares del español, en los cuales se presentan oposiciones fonemáticas.

Análisis fonético en el plano perceptivo: Una vez trabajados y fortalecidos los esquemas materializados, se hace el paso al plano perceptivo. En este momento los niños ya no utilizarán los esquemas y los círculos de colores, sino que elaborarán en sus cuadernos los dibujos correspondientes con colores. El paso a esta etapa fortalece el desarrollo de la memoria involuntaria de largo plazo. El maestro pronuncia las palabras y los niños dibujan en sus cuadernos las celdas correspondientes a la cantidad de sonidos que tiene la palabra; posteriormente van realizando el señalamiento de las vocales con otro color, posteriormente la representación del acento y de los sonidos consonantes, con las variantes de los sonidos cortos – largos y duros – blandos.

Análisis verbal de la estructura de la palabra: Esta etapa tiene como intencionalidad que los niños lleguen a realizar en el plano del lenguaje externo, el análisis de los sonidos de las palabras. Se espera que en este momento ya no necesiten apoyarse en esquemas o en dibujos. En este momento los niños cuentan las vocales y consonantes de las palabras, valiéndose de diferentes juegos y estrategias.

Introducción a las letras que determinan los sonidos vocales: En esta etapa se realiza una introducción gradual de las letras del alfabeto, comenzando por las letras que representan a los sonidos vocales. Este proceso se hace también pasando por los planos material, materializado, perceptivo y verbal.

Introducción de las letras que determinan los sonidos consonantes: Del mismo modo que en la etapa anterior, las consonantes se van introduciendo de manera secuencial y gradual, de acuerdo con su nivel de complejidad (correspondencia sonido y letra). Dentro de los diferentes niveles de complejidad de las letras, se va llevando a cabo el proceso ya descrito en los planos material, materializado, perceptivo y verbal. Los autores proponen aquí una secuencia particular para la introducción paulatina de las letras de acuerdo con su nivel de correspondencia.

Paso a la lectura: El proceso realizado en todas las etapas anteriores, va llevando al niño al conocimiento de los sonidos, letras y relaciones del idioma. Paralelamente, sin ser el objetivo de este proceso, se ha ido introduciendo la escritura. Una vez los niños conocen todo el alfabeto y se les ha enseñado su orden, los niños van leyendo libros infantiles con historias y cuentos, en voz alta. Los libros deben ser textos de letras grandes. De manera simultánea el maestro propone el análisis de los textos leídos a partir de preguntas sobre los mismos, lo cual se relaciona de manera directa con la actividad intelectual de los niños.

El método derivado de la propuesta de Elkonin¹⁰ y adaptado al castellano por Quintanar y Solovieva, está diseñado para trabajar con niños preescolares y escolares menores. Se sugiere su utilización especialmente con niños entre 5 y 6 años.

El proceso descrito apunta a la formación de los procesos de lectura y escritura como actividades conscientes y voluntarias, con unos objetivos cognoscitivos claros. Las letras son enseñadas a los niños como un sistema de sonidos verbales del idioma, sistema que ha sido establecido por el hombre a lo largo de su desarrollo histórico y no como signos gráficos aislados, como ocurre en la enseñanza tradicional de las letras.

Otra de las ventajas del método es que los niños actúan sobre unos objetos particulares que son las letras, reproducen las palabras sonoras de acuerdo con su representación gráfica, lo cual les posibilita fortalecer su pensamiento simbólico mediatizado y el surgimiento del pensamiento teórico, que de acuerdo con Davidov¹¹, facilita asimilar conocimientos mediante el análisis de la función y la generalización dentro de un sistema unitario.

Consideramos que el método desarrollado a lo largo de esta obra, puede ser una alternativa interesante para el abordaje pedagógico de la enseñanza de la lectura, puesto que está fundamentado en un profundo análisis conceptual de los procesos de aprendizaje, a la luz de la perspectiva histórico – cultural.



10 Elkonin, 1989.

11 Davidov, 1996.

Bibliografía

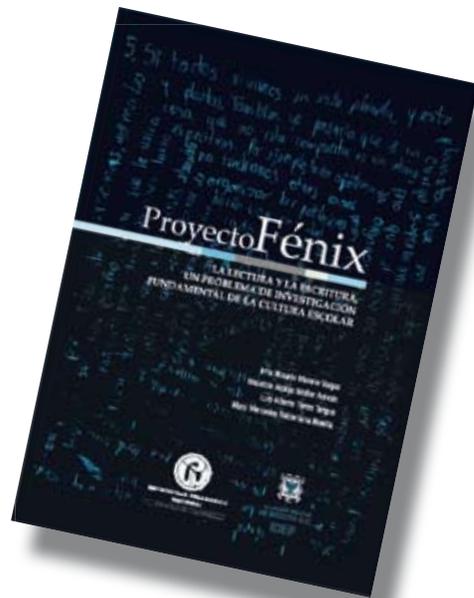
- Akhutina, T.V. *Neuropsicología de las diferencias individuales en los niños como base para la utilización de los métodos neuropsicológicos en la escuela*. México: Escuela de la Salud, 1997.
- Davidov, V. *Teoría de la enseñanza que conduce al desarrollo*. Moscú: Inter, 1996.
- Elkonin, D. B. *Obras psicológicas escogidas*. Moscú: pedagogía, 1989.
- Lisina. *Particularidades individuales y de las edades en la comunicación de niños con adultos desde el nacimiento hasta la edad de siete años*. Tesis para obtener grado de Doctor. Moscú: Universidad Estatal de Moscú, 1974.
- Lisina. *Problemas de la Ontogenia de la comunicación*. Moscú: Universidad Estatal de Moscú, 1986.
- Luria, A. *Conciencia y Lenguaje*. México: Visor, 1997.
- Obukhova. *Psicología infantil. Problemas, teorías, hechos*. Moscú: Trivola, 1995.
- Solovieva, Yulia, Quintanar Luis y Flores. *Programa de corrección neuropsicológica del déficit de atención*. México: Universidad Autónoma de Puebla, 2002.
- Solovieva, Yulia y Quintanar Luis. *Método invariante para la enseñanza de la lectura*. México: Colección Neuropsicología y rehabilitación, 2005.
- Talizina, N.F. *¿Qué y Cómo enseñar hoy?* México: Instituto de Investigaciones de Problemas de Aprendizaje, 1998.
- Talizina, N.F. *Psicología pedagógica*. México: Universidad Autónoma de San Luis Potosí, 2000.
- Vigotsky, Lev. *Pensamiento y Lenguaje*. Obras escogidas. Tomo II. Moscú: Pedagogía, 1982.



Proyecto Fénix. La lectura y la escritura un problema de investigación fundamental de la cultura escolar.

Irma Rosario Moreno, Mauricio Alonso Muller Arévalo, Luis Alberto Torres Tangua, Maryi Mercedes Valderrama Bonilla. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP, 2006.

Este libro, según lo afirma en el prólogo la profesora Gloria Calvo, constituye la evidencia de un proceso de reflexión acerca de la propia práctica docente que un grupo de maestros viene realizando sobre lectura y escritura. Heredero de otro proceso, ampliamente documentado y conocido como *Alúna*, el grupo de investigación Fénix resurge de las cenizas. En otros espacios laborales, sin el apoyo temporal de las docentes acompañantes de la investigación, con formaciones disciplinares diferentes, estos maestros y maestras deciden continuar con los procesos de investigación aprendidos en *Alúna* y a través de estrategias de investigación acción pedagógica, proponen transformar sus prácticas. No olvidan lo que significa escribir, leerse y releerse, con los riesgos que implica la lectura del otro, ese otro que no sólo es el par, sino el evaluador y el académico.



Vivencias, debates y transformaciones. Memorias del Grupo de Lenguaje Bacatá. 20 años

Colección Investigación e Innovación: “Vivencias, debates y transformaciones. Memorias del Grupo de Lenguaje Bacatá. 20 años”. Bogotá, D.C.: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDER, 2008.

Este libro producto del trabajo integrado de las profesoras Martha Cárdenas, Myriam Triana, Rosa Helena Rodríguez, Carmen Cecilia Villabona, María Elisa Pinilla Vásquez, Carmen Rosa Parra, Ana Cecilia Torres y Myriam Navas, publican este tomo con las experiencias del Grupo de Lenguaje, iniciada en la década de los años 1980. El libro reconstruye la historia y vivencias de maestros y maestras que se dedicaron a la investigación en momentos importantes de la educación colombiana cuando se inició el Movimiento Pedagógico. Destacamos de su prólogo el señalamiento de los esfuerzos que implica la investigación, cuando *“muchos de ellos se diluyen ante los avatares de una vida cotidiana que reclama al profesional acciones situadas que lo alejan de la reflexión con respecto a lo que hace, porque no le permite detenerse a observar con inquietud creadora lo que ocurre. Este hecho reviste particular gravedad en campos como el educativo, ya que, si se convierten en repetitiva e irreflexiva rutina los actos vitales de aprender y enseñar, simplemente no caben en los contextos escolares el aprendizaje y la enseñanza”*. (13-14)



Este texto enfoca su mirada en tres grandes ejes: la lectura, la escrita y la oralidad., formas expresivas transversales de la vida escolar, tanto para el impulso de la interacción social como para la comprensión y apropiación de conceptos de las diferentes áreas del conocimiento. De ahí que el tema del lenguaje, sea del interés no sólo de los educadores del área de lenguas sino de todos los miembros de la comunidad educativa. Para tratar estos aspectos se recurre al relato de las experiencias y reflexiones del Grupo de Lenguaje Bacatá a lo largo de sus veinte años, permitiendo, así, conocer la evolución de conceptos y prácticas educativas respecto a cada uno de los ejes mencionados.

Nace BIBLOIDEP Virtual

Desde el pasado 5 de noviembre de 2008 la comunidad educativa de Bogotá, de Colombia y de todos los países de habla hispana, cuentan con una moderna herramienta de investigación: BIBLOIDEP Virtual, la primera biblioteca virtual especializada en educación, desarrollada por el Distrito Capital, gracias a la gestión del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP.

BIBLOIDEP Virtual desarrolla la Fase I, producto del trabajo de un equipo interdisciplinar constituido por comunicadores especialistas en medios interactivos, diseñadores gráficos, ingenieros de sistemas y especialistas en bibliotecología y catalogación de material digital. Todo ello con el objetivo de incorporar las nuevas tecnologías al Centro de Documentación del IDEP para ofrecer en una etapa final, a un público cada vez más amplio, cerca de quinientas investigaciones en Educación y Pedagogía, además de los fondos bibliográficos y material audiovisual con que cuenta la institución. De esta forma, el IDEP ejecuta decididamente la creación de una biblioteca virtual que permita a los usuarios el acceso directo a sus fondos desde cualquier lugar de la ciudad, del país y del mundo, lo que significa ponerse a la vanguardia en materia de investigación e innovación educativa.

La biblioteca ofrece un valor agregado único: objetos informativos interactivos, herramientas útiles para agilizar la navegación, ya que quien consulta se puede informar acerca de las características y contenido del libro, revista, investigación o video, antes de descargarlo.

BIBLOIDEP Virtual se crea teniendo en cuenta el marco misional del IDEP de promover, socializar y divulgar el conocimiento producido a partir de trabajos, investigaciones e innovaciones que han desarrollado



maestros del Distrito, con el apoyo de universidades públicas y privadas, y organizaciones no gubernamentales a lo largo de catorce años, en aras de mejorar la calidad de la educación pública y de crear y consolidar redes de maestros investigadores no sólo en el Distrito Capital, sino nacional e internacionalmente, como una ventana del IDEP al mundo, en el marco de Bogotá Global, de la sociedad de la información y del proceso de globalización del conocimiento actual.

Con esta nueva herramienta virtual la actual Dirección del IDEP busca reconocer y consolidar el estatus del maestro como investigador y productor del conocimiento. Este proyecto de BIBLOIDEP Virtual responde a la visión de la actual administración del Instituto que propone mantener su posición como Instituto líder en la generación, promoción y divulgación del conocimiento educativo y pedagógico, además de ofrecer herramientas cognitivas innovadoras sobre los alcances y posibilidades en los procesos de enseñanza-aprendizaje que modernicen y rompan paradigmas, con el fin último de contribuir a construir una nueva ciudad y por ende una nueva sociedad en el marco de Bogotá Ciudad Educadora.

BIBLOIDEP Virtual ha iniciado su primera fase de prueba; en esta etapa el IDEP se propone poner a disposición de la comunidad virtual aproximadamente un diez por ciento de las investigaciones e innovaciones con que cuenta en la actualidad su Centro de Documentación y en el futuro continuará ampliándose el catálogo disponible, gracias a los aportes de docentes e investigadores que a través del aprovechamiento de las nuevas tecnologías tendrán la oportunidad de publicar sus investigaciones, contribuyendo así a democratizar el conocimiento. Invertir en educación pública es, sin lugar a dudas, el camino al desarrollo de un pueblo y a la democracia del conocimiento. Por ello, BIBLOIDEP Virtual es un paso en serio hacia ese objetivo, no sólo

en beneficio de Bogotá, sino del país y del mundo de habla hispana que, gracias a la tecnología, podrá entrar a formar parte de esta comunidad virtual y nosotros de este ciberespacio.

El nacimiento de BIBLOIDEP Virtual ha sido divulgado con gran interés a la comunidad por los medios de comunicación públicos y privados y continúa en el portal web de la Organización de Estados Iberoamericanos OEI, una de las páginas más consultadas del mundo en temas de educación.

La dirección temporal para acceder a BIBLOIDEP Virtual es www.idep.edu.co/bibloidepvirtual.





Veo. Juego, leo, escribo... rodando por mi ciudad.

Ana Imelda Sánchez Heredia, Clara Isabel Parrado Torres, Clara Quevedo Vega, Leonor Rodríguez Valbuena, Martha López Lara. Bogotá, D.C.: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDER, 2006.

Este libro posee un doble carácter: es una invitación a la aventura, a la exploración. De su presentación retomamos la invitación a la aventura, y al desafío de atreverse a pensar y a poner en práctica alternativas de transformación y de experimentación de las maneras tradicionales de enseñar, en este caso a partir de la ciudad como espacio pedagógico. Si para los niños y niñas la lectura y la escritura es una de las mayores aventuras y la puerta que abre el descubrimiento del mundo del conocimiento, ¿Por qué no hacer de las maneras de enseñar y aprender también un camino de exploración y de descubrimiento? El lector encontrará que los destinos, rutas y senderos de construcción pedagógica que presentan en esta obra son precisamente posibilidades de reformular y de recrear los mecanismos tradicionales para aprender a escribir y a leer.



Alfabetismo emergente, investigación, teoría y práctica el caso de la lectura.

Rita Flórez María Adelaida Restrepo, Paula Schwanenflugel. Bogotá, D.C.: Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá, Facultad de Medicina, Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDER, 2007.

De su presentación retomamos el comentario de que, “este es un libro sobre alfabetismo emergente. Es decir, pues una obra que se interesa por mostrar, desde una triple perspectiva –investigativa, teórica y práctica-, los escenarios y las prácticas sociales presentes en la vida de los infantes, los cuales promueven el aprendizaje inicial de la lectura y de la escritura. Estos entornos contribuyen, de manera importante, a que los niños y las niñas lleguen a ser buenos lectores y escritores. Este libro busca dibujar el telón de fondo que promueve que niños y niñas, independientemente de sus condiciones socioeconómicas y culturales, encuentren las oportunidades para acceder a la lengua escrita de manera eficiente.

Itinerario, ruta de viaje de la propuesta pedagógica Una vivencia alegre y creativa: leer y escribir.

Ruth Stella Chacón, María Isabel Merchán. Bogotá, D.C.: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP, 2006.

Las autoras consideran que “se encuentran ante un reto pedagógico en el que construimos a partir de la vivencia de maestros, estudiantes y padres de familia que asumieron el desafío de apropiarse una transformación en la enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura. En el curso de dicha búsqueda, el libro presenta algunos hallazgos sustentados en aportes teóricos, ajenos unos, y otros desde las construcciones que permitió la experiencia y que se fueron tejiendo en el diario vivir, sentir y actuar de los comprometidos con el proyecto”.



El libro señala: los destinos, a manera de las líneas de desarrollo pedagógico; cada destino posee sus rutas didácticas que dan cuenta de un conjunto de actividades con una intencionalidad pedagógica; cada ruta didáctica posee senderos, es decir, actividades específicas desarrolladas por los docentes y que conforman la ruta.

Normas para la publicación de artículos

La revista Educación y Ciudad es una publicación del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP, orientada a la divulgación de trabajos de investigación educativa y estudios teóricos en el campo de la educación y la ciudad.

Recepción de los artículos

1. Sólo se recibirán trabajos inéditos que representen un aporte empírico o científico de relevancia.
2. La recepción del trabajo no implica compromiso alguno de la revista para su publicación y difusión.
3. El comité Editorial seleccionará los trabajos de acuerdo a los criterios formales y de contenidos para esta publicación.
4. El trabajo deberá tener una extensión máxima de 12 páginas, formato carta a doble espacio, en fuente Times New Roman, a 12 puntos y deberá presentarse en formato digital e impreso y debidamente foliado. (4.300 palabras aprox.)
5. En el cuerpo del texto no deberá haber subrayados ni negritas. Para destacar una palabra (término o expresión en otro idioma, o enfatizados) deberán emplearse bastardillas o itálicas.
6. Los epígrafes irán en un punto menos (11 puntos) al cuerpo del texto.
7. Las citas bibliográficas deben ir al pie de la página.
8. Las Referencias a todos los autores citados, deberán ir organizadas en orden alfabético al final del trabajo y se harán de la siguiente manera:
 - a. Libros - Apellidos en altas y bajas, (coma) nombre del autor. (Punto) Espacio. Título y subtítulo (en bastardillas). (Punto) Espacio. Ciudad: (dos puntos) Editorial, (coma) año de publicación, (punto). Ejemplo: Álvarez-Uría, F; Varela, J. La arqueología de la escuela. Madrid: La Piqueta, 1991.
 - b. Artículos de revistas y capítulos de libros - Apellidos del autor en altas y bajas, (coma) nombre. (Punto) “Título del artículo”, (entre comillas, y coma), la preposición en: seguida de dos puntos y el nombre de la revista o del libro en bastardillas. Lugar de publicación: (dos puntos) Editorial, número del volumen (punto), número del ejemplar (punto) fecha, (coma) y primera y última página del artículo o capítulo separadas por un guión. (Punto). Ejemplo: Muntaner, Jaime Xibillé. “La metrópolis finisecular como espectáculo”, en: Revista de Estudios Sociales, Facultad de Ciencias Sociales. Bogotá: Universidad de los Andes, N°5, enero de 2000, 23-35.
9. Las referencias a textos citados van abreviadas en el cuerpo del texto e irán completas en la lista bibliográfica al final del trabajo (Referencias).
 - a. Si en el cuerpo del trabajo no se ha mencionado el autor citado, en el paréntesis que sigue a la cita en bastardilla o itálicas deberá escribirse apellido en altas y bajas, coma, año de edición del libro citado, dos puntos y el número de la página. Ejemplo: “La comunicación es asunto de interés público y privado” (Gaviria, 2006: 5).
 - b. Si la cita tiene una extensión inferior a tres renglones, se incluirá en el cuerpo del párrafo con comilla y en bastardilla.

- c. Si la cita tiene más de tres renglones, irá en párrafo aparte, sin comillas, sin bastardilla, sin punto final y en 11 puntos.
- d. Si en el texto se ha mencionado el título de la obra y el nombre del autor, al concluir la cita se abre un paréntesis donde se escribe sólo el número de la página donde aparece la cita. Ejemplo: Siguiendo a Gaviria, la fragilidad de la memoria es tan grande que desde épocas remotas los esfuerzos del ser humano se han dirigido al registro no sólo de los sucesos insignes, aquellos que son trascendentes para una sociedad, sino de los hechos menudos, de aquellos que son significativos para una familia o para una comunidad (4).
- e. Cada trabajo deberá incluir un resumen de no más de 15 líneas, en castellano y en inglés, con sus palabras clave.
- f. Cada trabajo deberá incluir un resumen de no más de 10 líneas de la trayectoria del o de los autores, con el nombre completo, su dirección, número telefónico, fax, preparación académica de pre grado y post grado, fecha y lugar de nacimiento, número de cédula, correo electrónico y lugar donde trabaja.
- g. En la primera página de cada trabajo, deberá registrarse la fecha en que fue realizado y entregado a la Revista.
- h. El material será evaluado por el Comité de árbitros escogidos según la temática a tratar, quien determinará si será publicado o no, información que el editor transmitirá al autor o autores con las observaciones realizadas por el par académico, si las hubiera.

Los trabajos pueden remitirse a:

Revista Educación y Ciudad

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP
Avenida El Dorado N°66-63, piso 3, Tel.: 324 1267
Bogotá, D.C. Colombia
e-mail: idep@idep.edu.co







ISSN 0123-0425



9 770123 042003



**ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.**
EDUCACIÓN

Instituto para la Investigación Educativa y el
Desarrollo Pedagógico



GOBIERNO DE LA CIUDAD