

EDICIÓN ESPECIAL

Red Lecturas 6

Un espacio para la lectura y el diálogo razonado



20
AÑOS

Ley General
de Educación
(1994-2014)

15
AÑOS

Lineamientos
curriculares para
el área de lenguaje
(1998-2013)

ISSN 2322-9357



Facultades de Educación
y de Comunicaciones



Facultad de Educación





RedLecturas 6

Un espacio para la lectura y el diálogo razonado

Mayo de 2014 | Medellín, Colombia

Nodo de Lenguaje de Antioquia

ISSN 2322-9357



Editora	Mónica Moreno Torres
Editor invitado	Hermínsul Jiménez Mahecha
Auxiliar de la edición	Juana Alejandra Gómez Uribe
Comité de selección de los textos:	Maryory Ramírez Franco
Gestores de mesa	Alexandra Villa Urrego Mario Ospina Chica Adriana Arroyave Salazar Yeimy Arango Escobar Dora Inés Chaverra Fernández Edisson Arbey Mora Margarita Osorio Álvarez Teresita Opina Álvarez Claudia Osorio Restrepo Richard Uribe Hincapié Grupo de investigación: Somos Palabra: Formación y Contextos
Corrección de estilo	Hermínsul Jiménez Mahecha
Portada	Imagen del archivo fotográfico de la Asociación de Institutores de Antioquia –ADIDA–
Ilustraciones	Archivo digital del periódico El Tiempo Archivo fotográfico de la Asociación de Institutores de Antioquia –ADIDA– Archivo digital del Nodo Tumaco, “La lleva”. Archivo digital del Nodo de Lenguaje de Antioquia
Diseño y diagramación	Isabel Zabala Rodríguez Facultad de Educación Universidad Pontificia Bolivariana –UPB–, sede Medellín Nodo de Lenguaje de Antioquia, adscrito a la Red Colombiana y Latinoamericana de Lenguaje. Sitio web: http://ayura.udea.edu.co/nodoantioquia Correo: nodoant@gmail.com

Las opiniones expresadas por los autores no comprometen ni representan la posición oficial de la Universidad de Antioquia.

CONTENIDO

4-13

14-26

1

27-96

2

97-175

3

176-187

4

188-202

5

203-241

6

242-265

266-268

269

INTRODUCCIÓN



Asamblea de cierre del XI Taller de la Red Colombiana de Lenguaje realizado en Tumaco en 2012. Allí se decidió enviarle al Ministerio de Educación Nacional –MEN–, una carta en la que la Red le propone la actualización de los Lineamientos Curriculares del Área de Lenguaje (1998). Archivo fotográfico del Nodo Tumaco

El trabajo en red.

Una alternativa en permanente construcción para pensar los cambios que requiere el área del lenguaje en Colombia

La formación de propósitos es, pues, una operación intelectual bastante compleja. Supone: 1) la observación de las condiciones ambientales; 2) el conocimiento de lo que ha ocurrido en situaciones similares en el pasado, conocimiento que se obtiene en parte por el recuerdo y en parte por la información, consejo y advertencia de los que han tenido una experiencia más amplia, y 3) el juicio que ponga en relación lo que se observa y lo que se recuerda para ver lo que significa. Un propósito difiere de un impulso y deseo originales por su transformación en un plan y método de acción basados en una previsión de las consecuencias de actuar en condiciones observadas, dadas, en una cierta forma. “Si los deseos fueran caballos cabalgarían los pobres”. El deseo de algo puede ser muy intenso. Puede ser tan fuerte como para pasar por alto la estimación de las consecuencias que seguirán a la acción realizada. Tales casos no constituyen un modelo de educación.

Dewey, Experiencia y educación, 2000, p. 84.

Convencidos de la legitimidad y de los argumentos que animan la labor del trabajo en red, se postula el título que denomina esta introducción. Además, conscientes de la complejidad que representa la situación actual de la educación colombiana, como uno de los factores que puede aportar insumos importantes para una sociedad diferente, mejor que la que conocemos, se plantea el epígrafe de John Dewey, en la medida en que se valora la importancia de la educación como una labor constante, exigente, que propugna por la formación de propósitos, que liga el examen del presente a la luz de la experiencia y del conocimiento acumulado del pasado. Debemos poner a prueba nuestras concepciones de la educación, entendidas como un saber siempre conjetural, abierto como posibilidad para el establecimiento de



acuerdos por una comunidad que examina sus puntos de vista, sus presupuestos y las consecuencias de sus decisiones.

De acuerdo con lo anterior, la formación de propósitos a la luz de la concepción deweyana debe entenderse como la posibilidad de vivir creativamente no sólo las decisiones, sino también las acciones que hacen parte de nuestro bienestar, entendiéndose por esto último, el reconocimiento de las necesidades de sí y de los otros, y las tensiones entre las pulsiones vitales, los medios, los fines y los hábitos que integran el sentido general de la experiencia. En el caso particular, las necesidades de un sujeto como integrante de una comunidad educativa —el maestro, la maestra y sus discentes—, se forman a partir de una serie de hábitos específicos. Cuando un hábito como el diálogo en busca de la construcción de acuerdos se convierte en una experiencia gratificante para los sujetos que lo construyen, ese hábito los insta a tener nuevas experiencias. En palabras de Dewey, la continuidad de la experiencia debe permitirle a todos y cada uno de los sujetos desplegar sus actitudes en las que se combinan, dinámicamente, las emociones, los conocimientos, el cuerpo y la ética.

En el año **2012 el MEN** le envía una carta a la Red en la que, de manera protocolaria, agradece nuestra intención de aportar a la construcción de política pública en dicha área.

Estos modos básicos de relacionarnos con los otros y las cosas devienen de una historia que se modifica cada vez que un hábito aparece en nuestra vida, bien sea, para reafirmarse como parte de nuestras creencias y prejuicios o para modificarse, debido al rompimiento de las regularidades en las que perviven los hábitos.

Posiblemente homologamos el hábito de reafirmarnos en nuestros criterios como Red cuando, en 2012, le propusimos al Ministerio de Educación Nacional —MEN—, actualizar los Lineamientos Curriculares para el área de Lenguaje. La actualización trae consigo el proceso de modificación pues, después de haber sido expedidos los lineamientos en 1998, son múltiples las exigencias cognitivas, cognoscitivas y estéticas que han surgido en el área de la lengua, la literatura, el lenguaje, el currículo, la didáctica, la pedagogía, y los procesos interculturales y que se reflejan en el diario vivir de los docentes y estudiantes en las aulas.



En el año 2012 el MEN le envía una carta a la Red en la que, de manera protocolaria, agradece nuestra intención de aportar a la construcción de política pública en dicha área. A comienzos de 2014, una funcionaria de dicho ente le solicita a la Red presentar una propuesta, en respuesta a lo cual la Red plantea una que se sustenta en la necesidad de actualizar los Lineamientos Curriculares (1998) y reescribir los Estándares de Competencias en el área de Lenguaje (2006). Infortunadamente, la propuesta de la Red recibe varias objeciones del MEN, entre las que se destaca la exigencia de ajustar los estándares de acuerdo con las demandas nacionales e internacionales en materia de evaluación.

Esta postura del MEN está en contravía de lo ocurrido en 1998. Para ese año, a través de la participación que algunos líderes de la Red y otros académicos del país en la escritura de los Lineamientos Curriculares, fue posible mostrarle a la comunidad magisterial y académica que el área merecía ser comprendida a partir de unos temas-problema como la autonomía curricular, los procesos de pensamiento, de acuerdo con los niveles sociocognitivos y culturales de los estudiantes, la lengua y la literatura como sistemas de significación diversos y relacionales, entre otros.

¿Qué pasó entre 1998 y 2014? Si regresamos a las ideas de Dewey, mientras la Red intentaba darle continuidad a la experiencia de 1998, realizando lo expresado en los lineamientos, el MEN también hacía lo propio. Para este último, las demandas nacionales e internacionales en materia de evaluación, debían seguir la dirección acordada. Parafraseando a Dewey, las políticas de evaluación se dirigen a un fin, cuyas objeciones por la comunidad educativa y académica han sido poco relevantes, debido al concepto de crecimiento de la educación que tiene dicho ente. Para Dewey, no es lo mismo hablar del “crecimiento de la educación” que de la “educación como crecimiento”. En el primer caso, el fin reduce los medios a la eficacia, eficiencia y rentabilidad. En el segundo, la educación debe crear las condiciones para que el crecimiento de las personas y la sociedad sea tan gratificante que sus integrantes sientan la necesidad de darle continuidad a experiencias similares, pues “sólo cuando el desarrollo en una dirección particular conduce a un desarrollo continuado, responde al criterio de la educación como crecimiento” (Dewey, 2000, p. 36).



En esta perspectiva, la idea de la educación como crecimiento humano y social se convierte en una tensión que la Red Colombiana de Lenguaje intenta resolver cuando le propone al MEN articular los lineamientos y los estándares a partir de preguntas clave, como son: el qué, el cómo, el para qué, el cuándo, el con quién de la enseñanza de la lengua, la literatura y los demás sistemas de significación, entre otros. Estos interrogantes pretenden establecer el diálogo entre los marcos referenciales y la educación por ciclos, como un enfoque pedagógico-didáctico de los estándares. Esta iniciativa se sustenta en la necesidad de que las prácticas pedagógicas se comprendan como experiencias humanas, sociales y culturales que provocan la curiosidad, la iniciativa, la formación de propósitos individuales y sociales de los maestros y sus estudiantes.

En resumen, una manera de caracterizar la situación actual entre el MEN y la Red es plantear el dilema entre el crecimiento de la educación y la educación como crecimiento, sin dejar de señalar las limitaciones de la posición estatal. Es decir, si el MEN comprendiera que el crecimiento de la educación en la perspectiva de la evaluación estandarizada aumenta los niveles de pobreza física, ambiental e intelectual de los estudiantes y sus docentes, posiblemente, la educación como crecimiento, se convertiría en un proceso socio-cultural equitativo, edificante y democrático. En el mismo sentido de lo dicho, se formula en palabras de Dewey el siguiente interrogante:

¿Qué ventaja constituye adquirir [destrezas en el desempeño de una prueba y ganarla, si el sujeto], pierde el deseo de aplicar lo que ha aprendido y, sobre todo, si pierde su apreciación sobre las cosas preciosas, los valores a que se refieren estas cosas; y, sobre todo, si pierde la capacidad para extraer el sentido de sus futuras experiencias cuando se presentan? (2000, p. 54-55).

A propósito del sentido ético de la experiencia, es dable ponerla en relación con la cultura. Al respecto, Mijail Bajtin en el artículo inicial de la Estética de la Creación verbal, dedicado al problema del contenido, el material y la forma en la creación literaria, afirma que

(...) todo dominio de la cultura –conocimiento, moral, arte– puede ser entendido, en su conjunto, como el problema de las fronteras de ese dominio. (...) Todo acto cultural vive, de manera esencial, en las fronteras: en eso reside su seriedad e importancia; alejado de las fronteras pierde terreno, significación, deviene arrogante, degenera y muere (1989, p. 30)



Ese mismo carácter fronterizo que produce sentido se puede aplicar para comprender el diálogo como el borde entre la palabra propia, si se la busca, y la palabra ajena. Es en conexión con el sentido de las fronteras como cada sujeto individual o colectivo intenta construirse, plasmar su propia voz, y definir cuál es el grupo al que intenta pertenecer cuando interviene en cada situación de enunciación, incluso en su propio monólogo interior, intentando la mejor comprensión de la situación para actuar en consecuencia. Y la frontera se devela, nuevamente, en el trayecto del enunciado, en el discurso, cuando llega el momento de fijar la identidad propia, de asumir la responsabilidad de la palabra apropiada como entonación de la voz propia, en el marco polifónico de la cultura.

Para la democratización de la vida ciudadana se amplíen, o dejar que las fuerzas institucionales más reaccionarias sigan imponiendo el régimen de exclusión que Ángel Rama denominó como la **“ciudad letrada”**

En aplicación de ese sentido fronterizo sobre el eje del tiempo, para los maestros colombianos que trabajamos en la enseñanza de la lengua, la literatura y los demás sistemas de significación, el presente año tiene como referentes previos la expedición, hace veinte años, de la ley general de educación; además, la formulación de los Lineamientos Curriculares (1998) y los estándares de calidad (2006). Y la situación actual, planteada en los términos del dilema crecimiento de la educación o la educación como crecimiento mencionado más arriba, representa una oportunidad crucial para evaluar la vigencia y pertinencia de los documentos que establecieron la política oficial para la enseñanza de la lengua y la literatura.

Otra manera de describir la condición crucial de la actual situación respecto a la política pública para la enseñanza de la lengua y la literatura, y del momento de ejercer la responsabilidad como educadores, la representa el dilema de revisar las estrategias que aseguren que los espacios ganados, desde la constitución de 1991, para la democratización de la vida ciudadana se amplíen, o dejar que las fuerzas institucionales más reaccionarias sigan imponiendo el régimen de exclusión que Ángel Rama denominó como la “ciudad letrada”. Este mismo dilema se puede entender, por un lado, en la readecuación de esta última perspectiva excluyente, bajo la forma de la hetero-evaluación de los procesos educativos establecida por el estado, con un discurso que habla de la calidad de la educación, a través de los estándares y la evaluación censal ajustada a



los estándares internacionales; y, por otro, en la actualización integral de la política oficial que implica la revisión de los lineamientos curriculares del área, la discusión y reformulación de los estándares que responda no solo a las exigencias de las evaluaciones internacionales sino a las necesidades sociales y comunitarias de la población nacional.

La posibilidad de participar, por un lado, en la revisión integral de la política oficial para la enseñanza de la lengua y la literatura, es decir, la contrastación y valoración de los Lineamientos Curriculares (1998) y los estándares de calidad (2006); y, por otro, de participar en solo el ajuste de los estándares de calidad, seguramente para desarrollar el espíritu de eficacia de las pruebas censales —como lo exige la comunicación suscrita por la funcionaria del MEN—, fue motivo de un nutrido foro virtual en que participaron varios miembros de la Red de Transformación de la Formación docente en lenguaje. Las posiciones fueron diversas, a favor y en contra de participar bajo los requerimientos del Ministerio o, en defensa de las convicciones y propósitos de la Red, rechazar esa participación; finalmente, la decisión fue en este último sentido, sin que se haya cerrado la posibilidad de diálogo con el Ministerio al respecto; más allá de las posiciones en la discusión, ninguna intervención en el foro virtual señala explícitamente virtudes de la evaluación por estándares y de las pruebas censales.

De forma anticipada y, en algún momento, paralela a la realización del foro virtual antes referenciado, los miembros de la Red de Transformación de la Formación docente en lenguaje, fieles a sus propósitos profesionales, adelantaron la revisión y discusión de los documentos que expresan la política oficial sobre la enseñanza del área. Como consecuencia de este proceso, en cada artículo de Redlecturas 6 que el lector tiene ante sus ojos, podrá encontrar diferentes perspectivas con las cuales los miembros del Nodo Antioquia han abordado las valoraciones, las convergencias y, en mayor proporción, las divergencias entre los Lineamientos Curriculares y los Estándares, siendo reiterativos el sentido crítico y propositivo de los profesores desde sus experiencias de aula, sus proyectos de investigación y sus utopías.

Como ilustración de lo antes afirmado, el lector encontrará, en el primer capítulo, cinco artículos que recogen sendas propuestas y realizaciones a partir de la enseñanza de la literatura en distintos niveles educativos. Una dilatada experiencia institucional, de la Institución Educativa Fe y Alegría El Limonar, inspirada en los Lineamientos Curriculares que habla de la



formación de lectores autónomos desde la incorporación de estrategias de animación de lectura al trabajo de aula y con apoyo de la comunidad educativa. Un hermoso texto escrito en clave dialógica entre una maestra, quien a la vez es madre, y habla a su hija como una forma de indicarnos la condición decisiva de la literatura como lineamiento curricular para la primera infancia. Y tres propuestas didácticas, dos de ellas vinculadas con tesis de doctorado en curso, que articulan la experiencia estética a la enseñanza de otras ciencias, en un caso, las matemáticas a través de la concepción de la razonabilidad estética; y, en el segundo caso, a la enseñanza de las ciencias naturales; estas dos propuestas comparten con la tercera, centrada en los aportes de la secuencia abductiva para el desarrollo de la experiencia estética, su orientación hacia la formación de docentes-investigadores, como resultado de la investigación que la Mesa de Literatura del Nodo de Lenguaje de Antioquia viene adelantando desde 2011.

El segundo capítulo agrupa siete artículos que abordan situaciones y problemas específicos de lectura y escritura en diferentes niveles educativos. Tres de los artículos asumen, como núcleo, problemas de lectura y escritura de estudiantes universitarios, en el contexto del Instituto Tecnológico Metropolitano, aunque cada artículo aborda aspectos diferenciados: uno ahonda en la reflexión teórica sobre el papel de la significación como fundamento de los lineamientos curriculares y su falta de comprensión en los procesos de aula; otro cuestiona las maneras en que se dan las prácticas de lectura y escritura en la vida escolar, desligadas de un uso auténtico e integrado con las demás áreas y con participación de una comunidad realmente letrada; el tercero muestra las dificultades de lectura con que ingresan los estudiantes a su formación universitaria; en cada artículo se abordan las relaciones de los lineamientos y los estándares como parte del contexto en el que ubican los tres artículos. Un artículo ilustra la mirada de un grupo de estudiantes de final de licenciatura en lengua castellana quienes asisten al contraste entre las afirmaciones problemáticas de los documentos de política y las diferencias marcadas del ejercicio profesional de los maestros, con una mirada crítica que muestra una realidad compleja cuyas dificultades, seguramente, incidirán en la formación de los estudiantes, aunque dichas dificultades del docente no tenga presencia estadística en los reportes de las pruebas censales. Otro artículo ilustra la experiencia institucional de promover un proyecto transversal de lectura, con sus dificultades y sus logros, a partir de la recuperación de dicha práctica ligada a la búsqueda de sentido. Otro artículo ilustra un proyecto ubicable más en un entorno comunitario y, por



esa misma razón, destacable para aportar desde la educación de adultos una estrategia de transformación que puede impactar —esperanzadoramente— en los entornos escolares porque, con el eco de las palabras de Paulo Freire, el esfuerzo de todos puede ayudar al punto de contradecir una verdad gastada, la de que “loro viejo no aprende a hablar”. El último artículo que aquí se menciona, merece destacarse por su concepción, su claridad conceptual y por postular una propuesta que ni los lineamientos curriculares señalaron con claridad: la enseñanza de la argumentación desde la escuela primaria.

El capítulo tercero está constituido por un solo artículo que examina los documentos de la política oficial del área a la luz de una exigencia que dichos documentos casi no consideraron: la incorporación de las nuevas tecnologías; además, hace unas reflexiones orientadoras acerca de las implicaciones de leer y escribir en contextos digitales, señalando la importancia de formas multimodales de desarrollo de dichas prácticas, sin dejar de enfatizar que “la alfabetización digital crítica representa un fuerte compromiso investigativo, disciplinar y didáctico” que en nuestro país apenas empieza a ser afrontado desde el trabajo en la educación primaria en instituciones públicas.

El capítulo cuarto posee un solo artículo que, a partir del señalamiento de las amplias posibilidades de trabajo ofrecidas en los Lineamientos curriculares al maestro en relación con el eje dedicado a otros sistemas de significación, anota las limitaciones de carácter teórico, pedagógico y didáctico que afectan la formación de los docentes; en respuesta a tales limitaciones, el artículo ilustra varios proyectos desarrollados a través de la Escuela del Maestro de Medellín para involucrar a los profesores en procesos de formación que articulen las prácticas de uso del lenguaje desde una perspectiva multidisciplinaria y multidimensional, a través de la pedagogía por proyectos; entre los proyectos descritos se encuentran un estudio de la imagen, el video musical, la relación arte y literatura, el estudio de los medios de comunicación masiva y el teatro para promover procesos de aprendizaje de mayor calidad.

El quinto capítulo de Redlecturas 6 reúne tres artículos que comparten una mirada crítica sobre los documentos que expresan la política oficial, pero desde puntos de vista diferentes. Uno de ellos asume el cuestionamiento al discurso de las competencias, desde las habilidades para el trabajo, para mostrar el carácter reduccionista de la propuesta oficial, que



desestima la formación humanística posible de derivarse de la enseñanza de la lengua y la literatura; minimiza el espacio de la experiencia estética y reduce la vida escolar a los fines de la eficacia, la eficiencia y la reproducción económica de la sociedad. Otro artículo cuestiona la política oficial, igualmente reduccionista, desde el señalamiento de la institución escolar como un dispositivo de disciplinamiento social cuya eficacia se mide en cuanto a la sofisticación de sus mecanismos de control; en respuesta, a partir de una investigación, se promueve la reflexión sobre la emergencia de la subjetividad política de los docentes que pueden potenciar nuevas formas de resistencia a los dispositivos escolares de control desde la interacción con los estudiantes. El tercer artículo reconoce una buena concepción de los Lineamientos curriculares pero, cuestiona la política oficial de enseñanza de la lengua y la literatura, en cuanto señala la necesidad de ahondar en posibles desarrollos que integran la competencia comunicativa a otras dimensiones formativas; entre estas, a partir de la preocupación enfática por la interculturalidad, el artículo destaca los retos de la enseñanza de la lengua para avanzar en el desarrollo de competencias investigativas, relativas a la interdisciplinariedad, y a la realidad de las lenguas y culturas en contacto, sin dejar de mencionar las condiciones de la sociedad globalizada y del desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación como cuestiones abiertas en el abordaje de los retos de la enseñanza de lengua castellana y la literatura; finalmente, el artículo indica, de forma explícita, el horizonte de comprensión desde el cual ha sido formulado por sus autores: “la trascendencia del área de humanidades y lengua en la formación ciudadana desde la educación básica, no sólo para la vida y vivencia de lo local, sino para el intercambio y el aprovechamiento de lo global, siempre con base en la ética, con actitud autocrítica y valoración del otro”.

El capítulo seis recoge dos artículos que coinciden en asumir la reflexión sobre los documentos de política oficial para la enseñanza del área, en particular, en cuanto a la formación de docentes y a sus preocupaciones en torno a la evaluación. Uno de ellos, el que menciona la evaluación en su título, centra la mirada en las diferencias que surgen frente a los Lineamientos curriculares y a los estándares de calidad si se piensa en la evaluación desde dos referentes distintos: la poli-dimensionalidad del ser humano, basada en el planteamiento de las inteligencias múltiples, de Howard Gardner; y el desarrollo a escala humana, de Manfred MaxNeef. El otro artículo asume la reflexión, desde la perspectiva de profesores universitarios que hablan desde su experiencia en cursos de práctica docente y de didáctica de la literatura, quienes se hacen preguntas sobre su



realidad profesional, en compañía de sus estudiantes, para contrastar, en primer lugar, las distancias entre los documentos de la política oficial y las realidades contradictorias que inciden en la formación de la subjetividad de los futuros docentes del área; y, en segundo lugar, la preocupación acerca de las implicaciones de una evaluación polifónica, que también incide en las subjetividades en formación, pero que se mueven en un entorno disperso, contradictorio, entre los deseos y proyecciones de los formadores por llevar a cabo procesos educativos más integrales, creativos, humanos, y unas exigencias institucionales y oficiales que reducen la enseñanza a un la búsqueda de unos fines instrumentales, prácticos, quizás inmediatistas.

habrá que insistir en esta labor como **un esfuerzo colectivo** capaz de impulsar las resonancias políticas inherentes a todo proceso social, en especial, a los procesos educativos

Los capítulos de la revista se complementan con la entrevista a los profesores Queipo Timaná y Ramiro Galeano, protagonistas directos de las acciones institucionales que nos conectan con el surgimiento de la Ley General de Educación y con parte de los proyectos que, desde ese marco legal, siguen siendo hoy desafíos para tratar de cambiar el país desde el ejercicio de la práctica educativa.

Para finalizar, retomando el sentido fronterizo entre los conceptos del crecimiento de la educación y la educación como crecimiento, como fue planteado en páginas anteriores, queda clara la opción asumida por los profesores participantes en Redlenguaje. Más allá del deseo inmediato, del impulso pasajero, en búsqueda de mantener la coherencia con los propósitos que ha asumido la Red, habrá que insistir en esta labor como un esfuerzo colectivo capaz de impulsar las resonancias políticas inherentes a todo proceso social, en especial, a los procesos educativos. Este nuevo número de Redlecturas se inscribe en ese espíritu de exigencia, de saber dispuesto a ponerse a prueba para transformar la formación de las personas, de acción dialógica que actúa en la frontera de la producción de sentido, a la luz del compromiso ético permanente con la vida.

Mónica Moreno Torres
Hermínsul Jiménez Mahecha
Editores

Homenaje a los 20 años de la Ley General de Educación:



Firma de la Constitución Política de Colombia de 1991. En la foto los presidentes de la Asamblea Nacional Constituyente –ANC–: Antonio Navarro Wolf, Álvaro Gómez y Horacio Serpa. Estos constitucionales firman el acta y se suma a la misma, la rúbrica del Dr. César Gaviria Trujillo, Presidente de Colombia en esa época.

Archivo fotográfico periódico El Tiempo.

Los nodos de la memoria

El 22 de enero de 2014, el Nodo de Lenguaje de Antioquia, realizó un conversatorio con los profesores Queipo Timaná Velásquez –QTV–, exdecano de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia y actualmente docente pensionado, afiliado a la Asociación de Jubilados de la Universidad de Antioquia –ASOJUPROUDEA y el profesor, Ramiro Galeano Londoño –RGL, ex vicedecano de la misma dependencia académica y actualmente docente pensionado. El encuentro tenía como

uno de sus propósitos, conocer sus puntos de vista y vivencias en relación con la Ley General de Educación –LGE– de 1994, pues en febrero de 2014 cumplió 20 años de haber sido expedida en Colombia.

Esta conmemoración se articula a los 15 y 7 años de promulgación de los Lineamientos Curriculares (1998) y los Estándares Básicos de Competencias en el área de lenguaje (2006). Temas que son abordados en esta edición especial de



Redlecturas 6 y que se inspiran en algunos de los planteamientos de la LGE, como es el caso de la autonomía curricular, tratada en los mismos Lineamientos y los Estándares, y que está consignada en dicha ley.

Esta conversación pretende reconocer las vivencias de dos profesores que después de haber tenido diversos cargos de dirección a nivel regional y nacional, participar en el movimiento educativo colombiano que impulsó la Ley General y tener experiencias pedagógicas en la educación básica, media y superior, nos cuentan las fortalezas y las debilidades del tema en cuestión. Los invitamos entonces, a escuchar esta conversación.

Interlocutores del Nodo –IN–, profesora Mónica Moreno Torres, Coordinadora del Nodo de Lenguaje de Antioquia y docente de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Y el profesor Mario Ospina Chica, adscrito al Instituto Tecnológico Metropolitano –ITM– y coordinador de la mesa de lectura y escritura, del Nodo de Lenguaje de Antioquia.

IN: La Ley General de Educación de 1994, es producto del movimiento social, político, académico y educativo que se generó por medio de la Asamblea Nacional Constituyente, que tenía como uno de sus propósitos cambiar la Constitución Política de Colombia.

¿Cómo fue la participación en dicho movimiento, del sector educativo, las instituciones sociales y los académicos que hicieron parte del mismo?

QTV: Hablemos inicialmente, de la historia de la educación en el país. Antes de la LGE, se expidieron tres leyes. La primera, se conoce como el Decreto Orgánico de Instrucción Pública del año 1879, expedido por el presidente Eustorgio Salgar. Luego aparece, la ley 39 de 1903, bajo el mandato presidencial del doctor José Manuel Marroquín, cuyo Ministro de Educación era el doctor José Antonio Uribe. Y la tercera, es la ley 115 de 1994 del 8 de febrero y que vamos a abordar en esta conversación. Para esta fecha, el doctor César Gaviria era presidente de Colombia.

Pero regresemos a la LGE del 1994 y digamos que ésta obedece a otro cambio que tiene como punto central la Constitución Política de 1991. En esta última, se cambia el concepto de democracia representativa por democracia participativa, esto hace que las normas reflejen dicho espíritu. Por ejemplo, el rector no es la única persona quien interviene en la institución, pues los padres de familia, profesores, los egresados, los movimientos sociales, culturales y los estudiantes, también pueden intervenir en



los procesos escolares. Es importante, hacer una salvedad en relación con la LGE y la Ley 30 de 1992. Mientras la primera, se focaliza en los niveles de educación de básica primaria, básica secundaria y educación media, la segunda, que reglamenta la educación superior, olvidó varios temas esenciales de la educación superior, como la educación técnica y tecnológica que tuvieron que ser incluidos en la primera. Otro elemento importante de la LGE, es su interés en impulsar al interior de las instituciones educativas, procesos de autoevaluación y acreditación, con la idea de mejorar la calidad la educación en el país.

RGL: El recuento histórico del profesor Queipo es muy importante. Si comparamos la Constitución de 1886 con la Constitución de 1991 en materia de educación, nos damos cuenta que en la primera, solamente existía un artículo relacionado con la educación, cuyo énfasis estaba en la evaluación, entendida como un proceso de control. En la segunda, podemos encontrar más de 27 artículos, diseminados en los 380 que tiene la Constitución del 91, todos ellos relacionados con la educación. Por ejemplo, la relación entre educación y cultura, es uno de sus temas fundamentales, esto hizo que las instituciones comenzaran a planear y hablar de un Proyecto Educativo Institucional, del que participa la comunidad educativa y diferentes sectores de la sociedad, como lo expresó el profesor Queipo. De igual importancia, es el concepto de descentralización del Estado, no sólo en materia administrativa, sino también académica, pues las instituciones educativas podían diseñar de manera autónoma su currículo.

QTV: Es importante retomar las palabras del profesor Ramiro cuando se refiere a la Constitución Política de 1886, pues en lugar de un Ministerio de Educación, aquella se refería a un Ministerio de Instrucción Pública. Esta nominación era consecuente con la injerencia que tenía en el sistema educativo la jerarquía eclesiástica y los padres de familia, quienes se reservaban el derecho de educar a los estudiantes. Es a partir de 1927, cuando comienza a hablarse de un Ministerio de Educación Nacional. De esta manera, las funciones de este ministerio abarcan las actividades de instrucción y educación; tal como se puede observar en la actualidad.



IN: ¿Qué organizaciones gremiales, instituciones y personalidades propugnaron por un cambio de la educación a partir de la Constitución de 1991?

QTV: Si analizamos la nómina de los constituyentes que impulsaron la Asamblea que dio como resultado la constitución política, encontramos que en su mayoría se trataba de un movimiento joven, una clase media intelectual, que empieza a reconsiderar la manera de hacer política en nuestro país. En lugar de figuras individuales, era necesario llegar a conglomerados más amplios, con capacidad de tener voz y voto en las decisiones del país. Los partidos tradicionales y en especial, los movimientos políticos que habían acabado de firmar la paz, recuérdese por ejemplo a Navarro Wolf, quien firma ante La Asamblea Nacional constituyente la Nueva Constitución Política, fueron decisivos en el cambio constitucional.

En el caso de los partidos políticos tradicionales, había personas muy avezadas y con bastante solvencia intelectual como el doctor Álvaro Gómez Hurtado. Igualmente, Carlos Lleras de la Fuente, con experiencias internacionales bastante significativas para ese momento político del país. Abel Rodríguez, que se había desempeñado como presidente de FECONDE y los jóvenes, cuyo ímpetu le inyectaba al movimiento ideas frescas.

IN: ¿Y dónde estaba el movimiento magisterial?

Infortunadamente, los maestros no participaron activamente, pues no estaban organizados de manera suficiente. Hay una anécdota que el profesor Ramiro me ha escuchado varias veces. Antes de que fuera votada y convocada la Asamblea Nacional Constituyente –ANC–, fui enviado por el decano de la Facultad de Educación, al Consejo Académico de la Universidad de Antioquia. Para esa época, yo era Director del departamento de posgrados de la Facultad y estaba bastante joven. Tuve la oportunidad de hacer una intervención en relación con la –ANC–, les dije a los decanos, en su mayoría personas adultas y con mucha experiencia, que en nuestro medio académico predominaba un desinterés de participar en la construcción de las normas y políticas del Estado y esta posición, no era la más consecuente con nuestro interés en llamarnos intelectuales de la educación. Y quien creyera, el Doctor Carlos Gaviria, Vicerrector General en esa época de la universidad, con un gran reconocimiento nacional que lo postulaba como una de las figuras destacadas del movimiento constitucionalista, me dijo que la Constitución de 1886 nunca sería cambiada.



Añadió, que no habría constituyente ni reforma a la Constitución de 1886. Años más tarde, me encontré al doctor Carlos Gaviria en el Consejo Académico y le pregunté ¿quién se benefició de la nueva constitución? y con una sonrisa me dice: -Queipo, te debo una.

RGL: La reforma a la Constitución de 1991, se convirtió en la esperanza de paz para el país, representaba la concreción de lo pactado entre el gobierno de Virgilio Barco y los grupos de izquierda, como el M19. Así, cuando César Gaviria asume la presidencia de Colombia, se encuentra con varias realidades: la promulgación de la nueva constitución, la apertura económica, la inclusión en el gobierno de los grupos guerrilleros que habían negociado su dejación de las armas, la reforma a la educación, La ley 30 de 1992; la ley 115 de 1994. Son innegables los aportes de estas leyes. La ley 30 en lo referente a los fundamentos de la educación superior, los objetivos, los campos de acción y los programas académicos, la autonomía de la educación no olvidemos que deroga la ley 80 de 1980, por lo que es considerada un gran avance. La nueva LGE, trajo reformas fundamentales en el título I, objetivos, servicios, calidad, fines, la inclusión de la familia y la sociedad en la educación. En el título II, la estructura del servicio educativo, en el Título III, las modalidades de atención educativa a poblaciones, en el Título IV, la organización para la prestación del servicio, etc., sin embargo, se convierten en proyectos inconclusos por varias razones. La primera y quizás la más importante, el magisterio no entendió la autonomía curricular, las escuelas y colegios cayeron en una “anarquía”, porque no se hizo capacitación y en las universidades “algo se cambió para que todo siguiera igual”. De otra parte, seis años después vino la contrarreforma por parte del gobierno: el Acto Legislativo 01 de 2001, o marco jurídico de la ley 715 del mismo año. En otras palabras, las normas son importantes, pero insuficientes. Necesitamos nuevas conciencias y nuevas leyes, pues los hombres y las mujeres de Colombia no podemos perder la capacidad de soñar, debemos recuperar la posibilidad de imaginar otros modos de relacionarnos con la educación y la cultura.

IN: ¿En 1991 cuáles eran las condiciones sociales y culturales que obstaculizan o contribuyen con la propuesta de la LGE?

QTV: Es muy difícil hablar de un sistema de educación nacional, pues hemos carecido de una política de formación de directivos - docentes. En algunos casos, los esfuerzos son casuísticos, posiblemente algunos procedimientos han recibido la influencia de vicios que nos dejó el Frente Nacional. Digo esto, porque a veces para ser directivo-docente, predo-



mina el compadrazgo o el amiguismo. No contamos con políticas que les muestren a los interesados en ser directivos de la educación, el compromiso que les demanda la sociedad. A esto se suma, la inexistencia de políticas de financiación para la formación de docentes y directivos. La LGE, intenta superar el vacío centralista del Estado, cuando les decía a los docentes en qué y cómo debían formarse. En este sentido, la ley de educación avanza, al considerar al maestro como un intelectual de la pedagogía. Le propone varios desafíos, como apropiarse del diseño y la ejecución del currículo, sobre todo del PEI. Infortunadamente, el PEI, el Currículo, el Manual de Convivencia y otros documentos del quehacer institucional, no contaron con la participación de los docentes; su construcción fue realizada por expertos externos a la institución. Este tipo de prácticas, disminuye la autonomía curricular de la escuela y pone en cuestión la capacidad del maestro como sujeto de saber. Aunque esta realidad es de conocimiento público, el Estado y las instituciones educativas, no le han prestado la atención que se merece.

A esto se suma, otra dificultad ¿quién es maestro en Colombia? No existen estímulos académicos y económicos, los salarios más bajos del país, corresponden a los maestros. Cuando estos últimos trabajan en zonas rurales apartadas de los servicios básicos, su esfuerzo no recibe ningún tipo de estímulo económico, humano y académico. Las problemáticas de este contexto social y educativo que solamente aparecen en épocas electorales, se profundizan con el nombramiento de los ministros de educación, en su mayoría abogados, economistas o políticos de turno, sin formación en el campo de la educación. En lo que respecta a las agremiaciones de maestros, como FECODE por ejemplo, su dirigencia tenía un interés político por las ideas de la izquierda, pero no se discutían asuntos relacionados con la educación y la pedagogía. Sin embargo, debo decir que el cerebro de la LGE, fue el Presidente del Congreso y senador liberal por el departamento de Sucre, el doctor Gustavo Dajer Chadid. Este congresista, abrió espacios de discusión con profesores, estudiantes, sector industrial, comunidades, regiones, subregiones; de ahí la riqueza en la discusión nacional que dio como resultado la ley 115 de 1994.

RGL: Si bien el profesor Queipo menciona algunas problemáticas del contexto social, económico y político en el que surge la ley general, hoy la crisis es más aguda, pero con diferentes matices. Cuando sale la ley general, se dice que ésta se pudo haber anticipado unos 15 años al pensamiento de los profesores. Los profesores que habían estudiado peda-



gogía, habían recibido información de la llamada pedagogía tradicional, la cual ha dominado la mayor parte de las instituciones educativas con un leve ingreso a la escuela activa o escuela nueva y un más leve ingreso a las corrientes constructivistas. El Decreto 80 de 1980, regulaba el sistema de educación postsecundaria. Sus postulados muestran el ingreso de la educación superior a la etapa industrial. Allí se mencionan tres modalidades de educación superior: profesional, tecnológica y universitaria. La formación tecnológica al enfatizar en la formación práctica del estudiante, se distanciaba del carácter deliberativo y académico de la universidad; asunto que no era bien recibido por el profesorado. Esta directriz se intenta subsanar con la Ley 30 de 1992. En uno de sus articulados se dice que los campos de acción de la Educación Superior, son: la técnica, la ciencia, la tecnología, las humanidades, el arte y la filosofía. Estas áreas son fundamentales para el currículo universitario, sin embargo, siguen alimentando la fragmentación del conocimiento. Seis años después, el Ministerio de Educación Nacional, expide el Decreto 272 de 1998, que reglamenta la creación y el funcionamiento de los programas de pregrado y posgrado de las universidades.

Ahora, miremos los decretos relacionados con el estatuto docente, pues tal como lo dice el profesor Queipo, las condiciones del profesorado en lo que respecta a su lugar como intelectual de la pedagogía y el reconocimiento económico a su labor, es cada vez más complejo. El Decreto 2277 de 1979, reglamenta el escalafón de los docentes del sistema de educación básica, media y técnica. Tienen la oportunidad de ascender de la categoría 1 a la 14. En la actualidad, conviven tres escalafones docentes, así, el Decreto 2277 de 1979, que cobija las anteriores pensiones, el Decreto 1278, de 2002, para quienes ingresan al escalafón de preescolar básica y media, después de esta fecha conocido como el Estatuto de Profesionalización Docente. Y el Decreto 1279 del mismo año que regula el escalafón universitario. Esta norma, genera reacciones al interior de la universidad colombiana, ya que pueden obtener el título de licenciado, profesionales de otras áreas. Esto pone en cuestión, tal como lo dice el profesor Queipo, el lugar del maestro como especialista en temas afines a la educación.

En ese mismo año, el gobierno expide el Decreto 1279 que reglamenta el régimen salarial y prestacional de los profesores universitarios. Se excluyen de los ajustes a dicho régimen, los profesores ocasionales y de cátedra, quienes deben someterse a la normatividad de cada univer-



sidad. Para ese entonces yo hacia la transición del escalafón según el decreto 2277 de 1979 al 1279 de 2002, y no se me olvida “los profesores ocasionales no son empleados públicos docentes de régimen especial ni pertenecen a la carrera profesional y por consiguiente sus condiciones salariales no están regidas por este Decreto; pero su remuneración se rige por las reglas del mencionado Decreto. Tal vez uno de los hechos más significativos para el profesor vinculado con la universidad, es que para ascender en el escalafón hay que escribir, pues el salario comienza a depender de la asignación de puntos o la llamada productividad académica. En mi opinión esto se necesitaba, de allí la importancia de apoyar a los profesores escritores.

Esta directriz, nos lleva a preguntarnos, por las relaciones entre los intereses políticos y económicos del Estado y las condiciones laborales del profesorado universitario. En síntesis, el maestro y el profesor universitario, no tienen reconocimiento, pues las reformas se hacen sin su participación, se deja de lado los factores que contribuyen con su calidad de vida, no se reconoce de manera suficiente su aporte al desarrollo del país y las agremiaciones de maestros, tampoco han contribuido con su mejoramiento. Aunque FECODE, ha convocado a los maestros para que discutan la posibilidad de un estatuto unificado, del cual fui portavoz en mi condición de representante de la Facultad de Educación ante la Asociación de profesores de la Universidad, en reuniones en Bogotá, los impulsores se interesaron más por la contienda política del momento y sus posiciones en los cuerpos colegiados. Esto muestra que nos sentimos cómodos con la forma en que nos han tratado y olvidamos que las reformas también son nuestra responsabilidad como agremiación profesoral.

IN: Ustedes se han referido a las reacciones que tuvo la educación técnica y tecnológica en el profesorado universitario. No obstante, en la LGE también se habla de conocimiento técnico, tecnológico y científico, pero se echa de menos su relación con las artes, la cultura y la estética, esta última apenas es nombrada. No se alude a otros ámbitos de la cultura como las expresiones estéticas, interculturales en relación con la visión socio-humanista que debe tener un profesor y sus discentes.

¿Qué opinión les merecen estas ideas?

QTV: Todos los ciudadanos de este país, deben recibir una educación integral. Aunque este término se ha desgastado, se supone que le debe



permitir a los sujetos, el desarrollo de sus potencialidades. Alcanzar este propósito le exige a la sociedad, crear las posibilidades de acceso de los niños, las niñas y los jóvenes no sólo al sistema educativo, sino también a todos aquellos espacios que hacen parte de su desarrollo integral. Lo integral incluye al docente, pues tal como lo mostró el profesor Ramiro, el ministerio les ha permitido a profesionales de áreas diferentes a la educación, hacerse cargo de la formación de los estudiantes. En muchos casos, estas personas ingresan al magisterio, porque no encuentran empleo en el área profesional de la que egresaron. Se convierten en instructores de un saber, olvidando las relaciones entre los objetos de conocimientos y el interés cognitivo, psicológico, afectivo, histórico, artístico y estético de los estudiantes. Este desconocimiento teórico del profesional y a veces del mismo licenciado, tiene unos costos humanos y políticos. Cuando la instrucción, la formación técnica y tecnológica, se ponen por encima de la humanidad del ser y sus congéneres, las violencias se multiplican. Digo violencias, pues su disminución es un propósito compartido con otros espacios de la sociedad. La familia, los amigos, los compañeros de trabajo, los medios de comunicación, deben propugnar por el desarrollo de un sujeto responsable y respetuoso de sus deberes y derechos. La educación integral, incluye varias dimensiones, como el desarrollo de la voluntad, la formación del carácter, la ética, y estética. Cuando una persona carece de una formación humanista, se convierte en un bárbaro ilustrado.

RGL: Quisiera anotar dos cosas. Es completamente desafortunada la separación que se hace en la Ley General de Educación entre los saberes técnico, tecnológico y científico, en relación con la integralidad del conocimiento científico. Esta desarticulación nos ha llevado a considerar que entre estas modalidades de educación, existen estratos. Lo técnico es de menor valía, lo tecnológico le permite al sujeto ascender en la escala social y el reconocimiento magno, lo tiene el profesional que egresa de una universidad. De esta manera, mientras unos sujetos deben estar prestos al hacer, los otros deben dedicarse al pensar. Un técnico, sin una fundamentación tecnológica, es un hacedor de cosas. Y un tecnólogo sin su acercamiento a la ciencia, es un aplicador de modelos, postura que le impide hacerse preguntas para resolver problemas; en suma, sería un profesional incompleto. Lo ideal sería formar un profesional que esté en capacidad de moverse en los tres niveles de educación. Esta experiencia está registrada en el capítulo 10 “De la construcción del objeto de conocimiento en las profesiones” de uno de mis libros “Ser profesor universitario hoy”: publicado en el 2008 y en el capítulo 5 “Las teorías curriculares y



la construcción del conocimiento en la universidad” de otro de mis libros “Innovar en el currículo Universitario”; ambos publicados por el Grupo de investigación CHHES, de la Universidad de Antioquia, del cual fui cofundador en el año de 1999.

En ese entonces, tuve la oportunidad de proponerle a la Escuela de Bacteriología y Laboratorio Clínico y a la Escuela de Nutrición y Dietética de la Universidad de Antioquia, en mi condición de asesor de sus respectivos Comités de Currículo, la superación de la visión técnica de sus programas profesionales. Logramos que los profesores tomaran conciencia de la necesidad de superar la formación técnica de los programas académicos profesionales. No fue fácil el ingreso del desarrollo humano integral en estos programas. En la universidad se pensaba que los valores humanos, éticos, estéticos, y la cultura, eran asuntos del bachillerato, pues a la universidad le correspondía la formación de profesionales. Afortunadamente, las dependencias académicas que acabo de mencionar, incorporan un campo de formación socio-humanística integral y cultural en sus currículos y abren convocatorias que incorporan profesores con maestría en Desarrollo Humano. Ambos consejos de facultad, me dieron mención de reconocimiento por la asesoría prestada, diplomas que exhibo con humildad en la biblioteca en casa.

IN: Finalmente, abordemos el tema de la investigación y formación docente. En uno de los capítulos de la LGE se habla del fortalecimiento de la investigación en el campo pedagógico y el saber disciplinar del docente. A este propósito, se suma la necesidad de formar maestros en el pregrado y el posgrado, con la capacidad de aportar a su desarrollo personal, profesional y las demandas de la sociedad.

¿Consideran que la articulación entre la investigación y la formación del docente, ha tenido avances en nuestro país?

QTV: Hagamos un poco de historia y recordemos las ideas de Wilhem von Humboldt. Para este científico alemán, la libertad del ser humano era uno de los propósitos fundamentales de la universidad y la sociedad. Su ideario pedagógico se podría resumir, en la educación de un sujeto interesado en su autoconocimiento, el cultivo de su carácter, sensibilidad estética, sentimientos y el desarrollo de la razón. Estos postulados, le exigían a la universidad alemana adecuar sus postulados económicos y normativos, al ideal de dicha educación. Estos planteamientos, distaban de lo que ocurría con la formación de profesionales e investigadores en la universidad colombiana.



En nuestro país, el modelo napoleónico fue bastante predominante, pues la formación de profesionales, se focalizaba en una educación encaminada a ejercer el oficio de abogado, ingeniero, químico, físico, entre otros. Estas personas debían saber muchas cosas, tenían un *statu quo* que los ponía por encima de otros sujetos, en tanto, se trataba de un título nobiliario al que sólo podían acceder determinados individuos.

Sin embargo, de 1936 a 1951 se crea la Escuela Normal Superior de Colombia, en Bogotá. Su impulsor, fue el médico José Francisco Socarrás, quien consideró que un egresado de la Escuela Normal Superior de Colombia, debía recibir una educación integral y destacarse como un científico en el área de su especialización; en ningún caso sería un simple instructor. El futuro maestro, debía estar formado en un área de la investigación y tener conocimiento en los mejores métodos de enseñanza, se refería al enfoque positivista de la ciencia. Esta escuela perdió su norte, al formar un profesional mecanizado, verbalista, sin ninguna relación con los problemas de la sociedad, cayéndose nuevamente, en el modelo napoleónico.

Años más tarde, en 1993, el Presidente César Gaviria convoca a una comisión de sabios, para que estudie la situación del país en materia de educación, ciencia y tecnología. En 1994 cuando se publica el informe, los sabios señalan que teníamos un atraso considerable en relación con la formación de científicos en el país. Le proponen al estado realizar una inversión en ciencia y tecnología del 2% del PIB, con la idea de formar 36.000 investigadores de distintos niveles de educación. De esta iniciativa, surge la creación de programas de posgrados en varias universidades del país, inicialmente, especializaciones. Posteriormente, se promueven algunas maestrías y tardíamente, casi hacia el 2000, aparecen los primeros doctorados, estos últimos, todavía insuficientes para las necesidades del país. Esta dificultad, se debe a la falta de inversión en investigación y la formación de doctores. Asunto que ha sido superado por países desarrollados, como Canadá que cuenta con 1500 doctores.

Pero si bien, la formación posgraduada presenta dichas dificultades, la investigación en la universidad, también provocó una serie de malos entendidos. Se crearon una serie de cursos de investigación que confundían aspectos técnicos con enfoques metodológicos. El magisterio colombiano no escapa a estas dificultades. Con la promulgación de la LGE y su injerencia en los ajustes a las diferentes áreas del conocimiento, como los lineamientos y los estándares, se empieza a hablar de un maestro



investigador. De la noche a la mañana, todos debíamos investigar, sin embargo, la pregunta que se hacían los docentes se relacionaba con las condiciones y los conocimientos requerían para alcanzar dicho propósito. Si bien, las universidades cuentan con sistemas de investigación, en algunas facultades y escuelas, los maestros investigan movidos por su interés personal; en ambos niveles de educación y de manera especial, en las Escuelas Normales, se requiere mayor capacitación y financiación.

¿Quién financia la investigación?

En las universidades, cada dependencia debe competir con las otras, pues los proyectos de investigación deben contar con la cofinanciación de alguna empresa privada o estatal. En la mayoría de los casos, este aval lo reciben proyectos en ciencia y tecnología, quedando facultades como la de educación, al margen de esta posibilidad, debido a la falta de “rentabilidad” de las ciencias sociales y humanas.

RGL: Cuando se mira quién está investigando en el país, nos damos cuenta que son las multinacionales y las grandes empresas, las encargadas de hacer investigación. En la mayoría de las universidades del país, la investigación no tiene ninguna relación con el currículo del pregrado. Sigue predominando el currículo técnico, tecnológico y profesionalizante. El currículo investigativo, continúa separado de la docencia, la extensión, el aula de clases y el mismo laboratorio. Los profesores no escriben con sus estudiantes y tampoco realizan procesos de investigación a partir de sus experiencias. Los procesos de enseñanza y aprendizaje, están desprovistos de la investigación. La innovación no debería ser exclusiva de la nanotecnología, biotecnología o informática, pues aquella también debe pertenecer a lo social y lo educativo.

Cuando entendí que mi tiempo laboral en la universidad se terminaba, comprendí que “hay un tiempo para sembrar, y un tiempo de cosechar”. Después de la siembra, comencé a escribir y en ese momento, nacen varios textos, entre ellos, “Innovar en el currículo universitario” (2009). Esta experiencia escritural, entre otras, me enseñaron que el profesor está llamado a cultivar la razón en conjunción con la imaginación, la creatividad y la innovación. El conocimiento no está en los libros, pues será nuestra capacidad para interpretar y comprender lo que ocurre en la sociedad y la cultura, los acicates que nos permitirán salir de los “laberintos de la educación”. Esto último, lo expresé cuando fui galardonado en 2010 con el IV premio de ensayo humanístico de la Fundación Catalunya Literaria.

A mis 20 años nunca pensé que me sentaría a escribir historias, a mis 60, soy “un contador de historias, alegre y satisfecho por el deber cumplido con la sociedad”.

IN: Esta conversación, es una muestra de las posibilidades que nos brinda el intercambio de conocimientos y experiencias. Intentamos recuperar la palabra sentida, interpelada, confrontada y sobre todo, vivida por dos protagonistas, que en su condición de formadores de formadores y directivos, aceptaron mostrarnos sus raíces. Nos dimos cuenta de que ellos y nosotros, seguimos sembrando caminos de esperanza en nuestro país.

¡La búsqueda de una **educación equitativa, justa y digna** para todos y todas, es posible! A ustedes y los sembradores de sueños, nuestro reconocimiento y gratitud.



Conversación del Nodo de Lenguaje de Antioquia con los Profesores Queipo Franco Timaná y Ramiro Galeano Flórez, sobre la Ley General de Educación. Enero 22 de 2014.

Archivo digital del Nodo de Lenguaje de Antioquia.



1

La literatura como proceso didáctico, estético, sociocultural y lógico en diversos niveles de educación (inicial, básica, media y superior)

Diálogo de saberes

Este primer panel contó con la participación del profesor Norberto Caro Torres, docente de la Institución Educativa José Miguel de Restrepo y Puerta, quien representó la Mesa didáctica de la literatura del Nodo, integrada por los profesores: Rubén Darío Heno Ciro, de la Escuela Normal Superior de Villa Hermosa, Claudia C. Rivera E., de la Institución Educativa Concejo de Medellín, Maryory Ramírez Franco, del Colegio El Teresiano de Envigado y Mónica Moreno Torres, de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. También estuvo como panelista, la profesora Alexandra Villa, docente de la Facultad de Educación de la Universidad de San Buenaventura.

Interlocución entre los panelistas y los asistentes

La primera pregunta en discusión es la siguiente: de qué manera es posible establecer un vínculo entre la literatura y otras áreas del currículo, disciplinas y ciencias?

Al respecto, se dice que en la escuela es vedado cualquier tipo de reunión docente que propenda por generar una iniciativa integradora de saberes. Lo ideal sería que el maestro fuera un sujeto autónomo, capaz de promover la interdisciplinariedad en la escuela, de modo que sus saberes y los de sus estudiantes, dialoguen con el desarrollo de las ciencias, las artes, la tecnología, entre otros.

También se preguntan, ¿por qué se debe pasar de una práctica reproductiva o bancaria a una investigativa?

En este sentido, se dice que la clase de literatura debe convertirse en un laboratorio, que promueva la presencia de un lector investigador y un su-



jeto capaz de preguntar y preguntarse por lo que dice el texto. El maestro debe pasar de un pensamiento convergente a uno divergente; de esta manera, es posible hablar de una práctica docente crítica, innovadora, reflexiva y emancipadora; entendiéndose por esto último, la posibilidad de crear mundos posibles a partir de la experiencia estética del maestro y del estudiante con la obra literaria.

Finalmente, los asistentes cuestionan lo siguiente: ¿es necesario un canon¹ literario en la escuela? Concluyen, que debe existir un canon adaptado a cada tipo de escuela y lector (es), asunto que nos remite a la autonomía del maestro y la importancia de que éste último realice una selección de obras literarias. De esta manera, el docente les puede recomendar a sus estudiantes obras que sean de su interés y al mismo tiempo promuevan la educación literaria en ellos.

Lugar donde se realizó el panel: Escuela del Maestro

Día: 22 de marzo de 2013

Número de asistentes: 29

RECOMENDACIÓN

En el siguiente enlace

<http://www.youtube.com/watch?v=JYlpttopuVA&feature=youtu.be>

usted puede ver a los protagonistas del diálogo de saberes.

¹ El canon literario es un listado de obras selectas que deben leerse obligatoriamente.



Marcha del magisterio antioqueño.

Archivo fotográfico de la Asociación de Institutores de Antioquia –ADIDA–.

La literatura en los lineamientos curriculares y su impacto en la formación de lectores y escritores autónomos

Emilse Restrepo

Qué aporte le brinda la razonabilidad estética a la matemática y la literatura en la educación básica, media y superior

Clara Cecilia Rivera

Rubén Darío Henao Ciro

Aportes del diálogo de la literatura y la enseñanza de las ciencias a partir de la experiencia estética con textos literarios (novela y cuento) y su incidencia en la formación de maestros investigadores en la educación básica, media y superior

Norberto de Jesús Caro Torres

Aportes de la didáctica de literatura y la secuencia didáctica abductiva a la formación de maestros investigadores en la educación media y superior

Mónica Moreno Torres

Hermínsul Jiménez Mahecha

Maryory Ramírez Franco

La literatura en la educación inicial, un lineamiento curricular decisivo en la primera infancia

Elvia Adriana Arroyave Salazar



LA LITERATURA, EN LOS LINEAMIENTOS CURRICULARES Y SU IMPACTO EN LA FORMACIÓN DE LECTORES Y ESCRITORES AUTÓNOMOS

Emilse Restrepo Giraldo¹

Resumen

Trataré de abordar la importancia de la literatura en la formación de hábitos de lectura y de escritura en la educación básica primaria y secundaria; para este análisis se hizo el estudio de los Lineamientos Curriculares de 1998, en torno a diversos temas, especialmente el de la lectura y la literatura; pero además se tuvo como referente el desarrollo de un proyecto de lectoescritura implementado en la Institución Educativa Fe y Alegría El Limonar. Las actividades se vienen realizando desde el año 1996 hasta la fecha en la asignatura de lengua castellana. Este proyecto ha arrojado múltiples resultados.

Palabras claves: Hábitos de lectura, hábitos de escritura; proceso lector, proceso escritor; autonomía, formación autodidacta.

Los Lineamientos Curriculares reúnen los principios fundamentales para orientar el desarrollo de los programas de lengua castellana en la básica primaria y secundaria; se sustentan en los aportes de grandes pensadores y filósofos, estudiosos de la literatura y del patrimonio cultural, como son: Alfonso Reyes, Juan José Areola, Ernesto Sábato y Ortega y Gasset; cada uno de ellos pone el énfasis en un aspecto determinado del lenguaje, como un requisito necesario para que el estudiante desarrolle las competencias comunicativas.

Alfonso Reyes deja claro que al estudiante de la básica primaria se le debe permitir la liberación de la palabra, el fortalecimiento de su competencia comunicativa a nivel oral, para luego acceder a la necesidad de leer y escribir; si observamos los contextos escolares, este énfasis se da escasamente en preescolar. También afirma que la formación en gramática debe hacerse en la secundaria; sin embargo, parece que los docentes de primaria tienen más urgencia por inducir al niño en la normatividad de la lengua que permitirle la riqueza lingüística, el uso de la palabra, el goce estético y literario que produce la lectura de un buen libro; motivarlo para que sienta interés por aprender,

¹ Licenciada en Educación Español y Literatura, Universidad de Antioquia, Especialista en Pedagogía de la Lúdica y el Desarrollo Cultural. Docente de lenguaje en la Institución Educativa Fe y Alegría El Limonar, San Antonio de Prado, Medellín. Correo: emilterre@yahoo.es



que pueda expresarse con libertad; prueba de ello, es la desidia que empiezan a manifestar los niños, a medida que avanzan en los niveles de escolaridad.

En los Lineamientos Curriculares Fabio Jurado encuentra una concordancia con Sábato, cuando Arreola dice:

más o menos unas diez obras bien leídas y discutidas en grupo, en el transcurso del bachillerato, son suficientes para la formación de un lector que luego, impulsado por aquella experiencia, buscará por su cuenta las obras que más responden a sus deseos (MEN, 1998, p. 25).

Para lograr que los estudiantes lean libros de literatura, el maestro de lengua castellana debe salirse de los programas rígidos, preestablecidos, con fines rentables y propender por una formación más humana; retomar la literatura como el patrimonio cultural que ha sido para la humanidad y a partir de ella, reorientar los contenidos del curso, provocando en el lector una posición crítica y argumentada de los textos leídos, que deben ser compartidos y discutidos en forma colectiva para suscitar el intercambio cultural entre los estudiantes. Los dos expertos coinciden en la necesidad de provocar la lectura de las obras de literatura, sin caer en la mecanización de listados sobre autores y obras dándole la libertad al lector de elegir el libro que va a leer según sus intereses y su desarrollo intelectual.

Fabio Jurado resalta además los aportes de Ortega y Gasset cuando expresa:

lo que se enseña no es la ciencia sino la necesidad de ella, y este enseñar no puede ser más que una provocación, un desafío que habrá de conducir hacia un permanente desacomodo de los procesos intelectuales de los sujetos participantes en los escenarios del saber (MEN, 1998, p. 28)

Concluye además, que estas posiciones tan fundamentales conducen a repensar también el rol del arte literario en los ámbitos académicos, porque tampoco la literatura como tal es enseñable sino su necesidad en el universo del deseo. Reyes, Arreola, Sábato y Ortega coinciden en la necesidad de repensar los programas curriculares institucionalizados; nos invitan a evaluar la forma como se ha impartido la enseñanza de la lengua y la literatura; insisten en que debemos tomar distancia crítica del pensum académico y de los libros de texto, reevaluar los contenidos y educar más bien para la investigación de problemas que atañen al estudiante, que lo interroguen, que lo interpelen y lo desvelen, en últimas enseñar para que adquieran herramientas para enfrentar la vida.



Proyecto de lecto-escritura desarrollado en la Institución Educativa Fe y Alegría El Limonar

Los postulados de estos cuatro pensadores están en consonancia con la sustentación teórica de un proyecto de lectoescritura que se viene desarrollando desde el año 1996; en la Institución Educativa Fe y Alegría El Limonar, ubicada en el corregimiento San Antonio de Prado, Medellín, Colombia. La mayoría de estudiantes que asisten al plantel, proceden de familias de escasos recursos económicos, llegaron reubicados de los barrios Villatina, la Iguaná, o son desplazados de diversas comunas de la ciudad y regiones del departamento de Antioquia. Es de resaltar que por las condiciones económicas y socioculturales de los estudiantes, no tenían el hábito de la lectura y la literatura era poco significativa para ellos.

El proyecto se titula “Formación de lectores autónomos y escritores juveniles” y surge gracias a la experiencia adquirida, en el campo de la promoción de lectura, en la Fundación Ratón de Biblioteca de Medellín, donde se aprendieron las bases teóricas y prácticas para formar a niños, jóvenes, padres de familia y docentes en el campo de la lectura. Desde la asignatura de español, se trata de dar respuesta a un sinnúmero de interrogantes frente al proceso de enseñanza aprendizaje de la lectoescritura. Indagar ¿Si es posible formar jóvenes lectores autónomos en las aulas de clase?, ¿Qué se debe hacer para formar hábitos de lectura y escritura en forma simultánea?, ¿Cómo enfrentar el rechazo a la escritura?, ¿Cómo hacer para que el libro adquiera el valor de uso y de cultura, en las aulas de clase?, ¿Qué actividades proponer para superar la apatía de los estudiantes hacia los libros voluminosos?; saber además, ¿Cuáles son las estrategias pedagógicas adecuadas para formar en la autonomía y el aprendizaje autodidacta, tanto en el campo de la lectura, como en la escritura?.

Antes de aplicar las estrategias metodológicas, se realizó un sondeo sobre los hábitos de lectura y escritura, la comprensión de lectura y el conocimiento sobre autores y obras de literatura; la mayoría de los estudiantes expresaban abiertamente rechazo hacia los libros, pereza para leer, ninguno se había leído una novela completa, escribían frases incoherentes con una caligrafía confusa, tenían malos hábitos de escritura, deficiente ortografía, bajos niveles de escucha, y un lenguaje restringido para hablar y escribir; todo esto se reflejaba en el irrespeto por la palabra, el maltrato verbal e incluso físico, falta de criticidad, poca concentración, apatía para realizar actividades que implicaran hablar, escuchar, leer o escribir, bajo desarrollo de las habilidades cognitivas, situación que afectaba el rendimiento académico en lenguaje y en las demás asignaturas.

La literatura es una herramienta fundamental para desarrollar cualquier proyecto de lectura y escritura, pero el docente debe ser un apasionado del tema, pero no basta con haber leído literatura para adultos; si se va a formar jóvenes autónomos en la lectura, debemos conocer la etapa de desarrollo intelectual y psicológico en que están los estudiantes; este conocimiento le exige al docente saber los gustos e intereses que tienen y así poder brindarles una oferta de libros adecuados



para ellos; se debe indagar la experiencia que han tenido con la literatura, promocionarles autores y obras de la literatura juvenil moderna o clásica y hacer posible que tengan contacto directo con los libros; si el docente no ha leído libros para jóvenes, puede buscar asesoría con los promotores de lectura que hay en las bibliotecas de la ciudad, ellos son expertos en el tema.

En los Lineamientos, se plantea el valor de la lectura de obras de literatura, pero no se adentra en el tema de los intereses del lector, ni de las etapas de desarrollo cognitivo de los estudiantes, y mucho menos se aborda el tipo de libros que son más adecuados para despertar el gusto y el amor por la lectura en niños y jóvenes; tampoco tienen en cuenta el derecho a la libertad que tiene el lector para elegir lo que él está en condiciones de comprender. Se hace necesario profundizar en estos aspectos ya que los docentes de español que continúan exigiendo la lectura de obras literarias para responder a un canon preestablecido, desconociendo estos temas, lo único que logran es el desprecio de los jóvenes por la lectura y por la literatura; esto se evidencia en los bajos índices de lectura que arrojan los estudios estadísticos del país sobre todo en los estudiantes de secundaria.

Los expertos en el tema coinciden en reconocer el valor que tiene la literatura para el desarrollo de las habilidades sociales y culturales de todo ser humano, porque contribuye a la formación de seres más sensibles, con valores universales, comportamientos éticos y cívicos; con la lectura de textos literarios, los lectores pueden sublimar conflictos emocionales en la medida en que viven procesos de identificación con las situaciones que enfrentan los personajes. Tienen goce estético y disfrute con el lenguaje, asocian la lectura con actividades que les gusta realizar en los momentos de ocio y esparcimiento. Razones de más para saber que la literatura es ideal en la formación de hábitos de lectura y escritura. Así lo expresa Jorge Orlando Melo cuando afirma:

el texto literario es la forma más rica de transmitir la herencia cultural, de aprender a manejarla y de manejar mediante la cultura los propios impulsos y deseos, el proceso por el cual las pulsiones más radicales son convertidas en elementos de la cultura, es más eficaz cuando corresponde a la satisfacción simbólica que da la literatura (Melo, 1993, p.32).

Los Lineamientos Curriculares, se refieren al estudio de la literatura como una experiencia de lectura y de desarrollo de la argumentación crítica: reconocen la importancia de un canon literario, pero no lo impone, se espera que el estudiante sea capaz de reconstruir dicho canon, no sólo porque han leído obras literarias (competencia literaria) de distintas épocas y distintas tendencias, sino porque están en capacidad de poner ese discurso en relación con la historia, la filosofía, la psicología y las ciencias (competencia intertextual). Es aquí donde el maestro debe intervenir, haciendo una selección de libros de literatura adecuada para jóvenes que apenas inician su proceso lector.

Los Estándares hacen referencia a la literatura y se centran en la literatura colombiana y latinoamericana en los primeros años de la básica secundaria, pero no dan cuenta de las obras de la literatura



infantil, en el caso de la básica primaria y la literatura juvenil, en la secundaria; estas son las obras con las cuales se ha desarrollado este proyecto y es la literatura que recomiendan los promotores de lectura y los bibliotecólogos, ellos recurren a las obras de escritores de literatura juveniles clásicos y contemporáneos para atrapar el interés de los lectores. En el proyecto, cada estudiante elige en libertad, una novela de las que el docente les oferta para leer en forma silenciosa, porque son obras de la literatura que mejor reúnen los gustos e intereses de los lectores principiantes; si esperamos formar hábitos de lectura y escritura en los primeros años de la básica secundaria, este debe ser el camino a seguir sobre todo si pretendemos que lleguen a leer en su madurez lectora, grados décimo y once, por iniciativa propia, las grandes obras de la literatura clásica universal.

En este proyecto se aplica el eje referido a los procesos culturales y estéticos asociados al lenguaje, que proponen los Lineamientos Curriculares, donde se enfatiza el papel de la literatura; pero va más allá, porque en los estándares se propone el estudio de la literatura colombiana y latinoamericana; algunos autores y obras pueden ser adecuados para el nivel de desarrollo lector de los estudiantes, pero no todos son de fácil comprensión para ellos, ni se sienten motivados a leerla. Creemos que no hay problema con establecer un canon de obras de literatura, pero este se debe seleccionar teniendo en cuenta los aspectos antes mencionados.

Con el desarrollo de las actividades, se ha podido comprobar que a los jóvenes si les gusta leer, pero la selección del material de lectura es determinante, para formar un lector se requiere que el adulto le promocióne un libro adecuado a la etapa de desarrollo intelectual y psicológico del lector, que el tema tratado en ese libro responda a sus necesidades e intereses; por esta razón se incluyó la lectura de novelas de autores juveniles modernos y clásicos, entre ellos: Michael Ende, Julio Verne, Robert Louis Stevenson, Mark Twain, Rudyard Kipling, Máximo Gorky, Lewis Carrol, Arthur Conan Doyle, Jack London, Emilio Salgari, J. R. Tolkien, Carlo Collodi, Daniel Defoe, Charles Dickens, Jonathan Swif, Herman Melville y Astrid Lingrend entre otros, estos autores en sus obras trabajan los temas que apasionan a los jóvenes lectores principiantes, en la trama de los textos aparece la aventura, el suspenso, el misterio, el terror y otros conflictos humanos que capturan su atención.

Al placer de la lectura como un elemento vital en la formación del hábito lector, también se refiere Jorge Orlando Melo en el artículo ya citado, en el cual afirma:

creo que durante toda la escuela primaria el énfasis debe estar en la lectura como placer, como experiencia de vida, como forma de comunicación creadora. Esto es así porque la lectura se vuelve un hábito cuando se apoya en la agradable experiencia de ella misma, cuando no es un esforzado descifrar de palabras para satisfacer una obligación escolar (Melo, 1993, p. 33).

Enfocar el aprendizaje de la lectura desde esta óptica, implica cambiar la el concepto rentable del conocimiento que durante años ha viciado la educación. Hemos creído que leer es juntar letras



y decodificar palabras; nos importa que los alumnos aprendan no la forma como ellos aprenden, centramos nuestro interés en los contenidos y desconocemos la forma como viven sus aprendizajes. ¿Qué significados les atribuyen, qué piensan de la escuela, del ambiente escolar?, ¿por qué el desencanto hacia el conocimiento y el estudio, por qué la deserción escolar?; pocos docentes nos preocupamos por encontrar la explicación a estos problemas.

Al iniciar el proyecto en la institución, no había materiales de lectura adecuados para jóvenes, por esta razón recurrimos al préstamo de cajas viajeras durante seis años con la biblioteca de Comfenalco la Aldea, ubicada en el barrio Calatrava de Itagüí, Medellín. Se solicitó el permiso para adecuarla a las necesidades del proyecto; dejaban los libros durante un año y la selección incluía solamente novelas. Se hizo de esta forma, hasta que la institución al observar los resultados del proyecto, empezó a invertir en la compra de libros y otras necesidades que fueron surgiendo.

En los Lineamientos Curriculares, se aborda el tema de la lectura como un proceso de construcción de significado, un aprendizaje complejo que requiere la práctica de estrategias lectoras como el muestreo, la predicción y la anticipación, y precisa que el buen lector usa además la verificación y la autocorrección. La comprensión lectora está determinada por tres factores el lector, el texto y el contexto. Este enfoque es cierto, pero las definiciones se quedan cortas si tenemos en cuenta que en la formación académica de los docentes que estamos ejerciendo la docencia hace años, se abordó el tema de la lectura de manera tangencial; los promotores de lectura conocen un poco más estos conceptos y tratan de planear las horas del cuento con la intención de que los lectores practiquen las estrategias lectoras y se conviertan en lectores autónomos.

Es ambicioso esperar que un docente, que no fue formado en este campo, sepa cómo formar hábitos lectores, sobre todo si partimos del triste hecho de que no somos una sociedad lectora. Lo mismo ocurre, en el caso de la escritura, siendo más complejo aún formar el hábito escritor y crear las condiciones para que los niños y los jóvenes apliquen las estrategias de escritura de tal forma que se reconozcan así mismos como los primeros responsables de este proceso. En el proyecto los estudiantes practican la lectura silenciosa de novelas y escriben en forma espontánea los pasos de una ficha que se diseñó para fortalecer el hábito de la escritura; de esta forma se están potenciando las dos habilidades en forma simultánea.

En los lineamientos no se especifica la importancia de la lectura en voz alta, que es el primer método o la mejor forma que tiene el docente para motivar y promocionar hábitos de lectura en los estudiantes que se están iniciando en el proceso lector e incluso con los estudiantes de todos los grados surte buenos efectos. Tampoco se aborda la importancia de la lectura silenciosa en la formación de lectores autónomos, siendo esta la mejor manera de aplicar las estrategias de lectura citadas en los Lineamientos, y que se tuvieron en cuenta al programar las actividades de este proyecto, especialmente porque contribuyen a la formación del hábito lector-escritor.



La lectura silenciosa es el acto más íntimo del pensamiento y requiere de aislamiento para lograr resultados más óptimos; Elimina las tensiones y la timidez que produce la lectura en voz alta, al no tener el juicio público cuando se dan errores en la pronunciación, el timbre de voz, el manejo de la puntuación y el acento. El silencio a la hora de leer, le permite al lector adecuar y controlar la lectura a su propio ritmo y hacer de ella un acto de placer; a este aspecto de la lectura se refiere Barthes cuando expresa: “El individuo, al encerrarse para leer, hace de la lectura un estado absolutamente apartado, clandestino, en el que resulta abolido el mundo entero” (Barthes, 2009, p. 53).

Leer en silencio es el único camino para que el lector entre en un estado de intimidad y de abstracción, es un lugar donde puede vivenciar el aislamiento, un estado en solitario y esta posibilidad sólo la vive cuando practica la lectura silenciosa individual, por esta razón le dedicamos dos horas semanales para fortalecer esta práctica en la institución y se realiza con los grupos que inician el proceso.

Los investigadores chilenos Felipe Alliende y Mabel Condemarin sustentan su proyecto, haciendo una defensa de esta forma de lectura, con el PLSS, plan de lectura silenciosa sostenida y argumentan que “hay muchas maneras informales de realizar un PLSS, pero sus efectos plenos sólo se pueden lograr cuando se desarrolla en su forma más rigurosa” (Alliende y Condemarin, 1990).

La lectura oral la debe realizar el docente, o el estudiante que desee hacerlo y se ofrezca por iniciativa propia, ya que no surte los mismos efectos cuando se les obliga; porque es muy difícil que el alumno esté pendiente de la comprensión cuando tiene la presión externa de controlar su dicción, de pronunciar correctamente las palabras desconocidas, acentuarlas bien y leer con buena entonación. Por todas las razones expuestas se hace necesario incluir la lectura silenciosa en los planes de lectura en forma permanente, constante y sistemática, no solo en la asignatura de lengua castellana sino en todas las áreas; si esperamos fortalecer la formación del hábito lector y estar en condiciones de demostrar resultados a corto, mediano y largo plazo.

Hablar de autonomía implica revisar los métodos que se han utilizado para formar a los estudiantes en el campo de la lectura y la escritura; en la enseñanza tradicional poco o nada importan los intereses y el placer que siente el lector cuando lee un libro; aún se da en algunas instituciones educativas el hecho de imponer la lectura de obras literarias y lo hacen con el fin de formar lectores; pero se desconoce las implicaciones negativas que tiene el factor de la imposición y la obligatoriedad, ya que sólo se forman lectores cuando se les permite elegir en libertad, cuando sienten la autonomía de elegir el libro que desean leer. El maestro debe estimular la lectura con actividades de promoción y animación, donde prime el goce estético, lúdico y recreativo con los libros, debe estar capacitado para recomendar autores y obras adecuadas para cada lector, la autonomía se evidencia cuando un lector va por iniciativa propia a las bibliotecas a prestar libros, cuando le gusta comprarlos y hace el esfuerzo por adquirirlos porque para él, el libro y la literatura, tienen un valor de uso, un valor cultural.



En la institución trabajamos para fortalecer en los estudiantes la formación de la autonomía, basados en los planteamientos de Paulo Freire propuestos en el libro *Pedagogía de la autonomía* (2004), donde nos invita a pensar acerca de lo que los maestros deben saber y deben hacer acerca de la enseñanza aprendizaje, cuando el énfasis está puesto en educar para lograr la igualdad, la transformación y la inclusión de todos los individuos en la sociedad. Hablar de educación liberadora implica hacer un proceso de concientización de la condición social del individuo mediante el análisis crítico y reflexivo de la realidad; donde enseñar exige respeto por los saberes de los educandos, respeto por la autonomía y por la toma consciente de las decisiones. En nuestro caso se evidencia la autonomía, cuando un lector, luego de haber leído libros de literatura en silencio en el aula de clase durante dos años mínimo, decide ir a las bibliotecas de la ciudad a prestar libros por su cuenta, cuando le gusta comprarlos y hace el esfuerzo por adquirirlos, porque para él, el libro y la literatura, tienen un valor de uso, un valor cultural.

En los Lineamientos Curriculares se aborda también el tema de la escritura y las deficiencias que arrojan los estudios ante el bajo nivel de coherencia de los textos que escriben, fallas en la ortografía y la sintaxis, carencias y dificultades que tienen grandes implicaciones en la formación de los estudiantes; siendo tan compleja la formación de hábitos de escritura, no podemos desconocer que pocos docentes se ocupan de mejorar estos procesos en el aula de clase, ya que implica un compromiso permanente del maestro para hacer un seguimiento más individualizado, si se espera observar resultados y avances en el proceso escritor.

La escritura es un proceso cíclico que requiere de la práctica permanente de estrategias como son: la revisión de los textos, la autocorrección y la reedición de los mismos, así como lo plantean los expertos en el tema Álvaro Díaz (1995) y Daniel Cassany (2005); quienes proponen educarlos en la necesidad de hacer borradores de los textos que escriben, que sientan la necesidad de leerlos para evaluarlos, revisarlos, auto corregirlos y pulirlos hasta lograr una edición final; en palabras de Álvaro Díaz

El acto de escribir es un recorrido de actos creativos que siguen un orden no lineal, sino pendular, que se puede resumir en cinco fases o sub procesos: invención, redacción de borradores, evaluación, revisión y edición (Díaz, 1999, p.78).

Para lograrlo se deben cambiar las estrategias tradicionales que han viciado el aprendizaje de la escritura, reduciéndolo a un aprendizaje mecánico y memorístico.

Con la práctica de la lectura silenciosa y la escritura espontánea, nuestros estudiantes aplican individualmente las estrategias de lectura y las estrategias de escritura en forma simultánea, potenciando estas dos habilidades, adquieren la práctica sociocultural de ellas y desarrollan las habilidades cognitivas. Aquí se hacen pertinentes las palabras de Francis Bacon quien afirma “La lectura hace al hombre completo; la conversación lo hace ágil y el escribir lo hace preciso.”



Razones demás para que estos dos aprendizajes estén planteados simultáneamente en el proyecto y tanto la lectura silenciosa, como la escritura espontánea, están presentes en todas las actividades y en los tres ciclos o niveles de esta propuesta pedagógica, que busca en últimas prepararlos para la vida, para que tengan comportamientos éticos y competencias ciudadanas en su desempeño familiar, cultural, laboral y social.

En los Lineamientos se plantea que el docente debe desarrollar el currículo por proyectos y que deben tener en cuenta los procesos, ser un orientador o guía que pone en juego sus concepciones, sus ideas, sus puntos de vista sobre las acciones educativas, un ser que siempre corre riesgos. La metodología de esta propuesta fue pensada para desarrollarla en un proyecto macro, que se desarrolla por niveles o ciclos y en cada año se eleva la exigencia de un ciclo a otro, se mantienen los procesos durante los seis años de la secundaria: los estudiantes inician sexto leyendo novelas juveniles y culminan once, leyendo literatura universal. En el proceso escritor, practican la escritura espontánea; el docente les escribe un diagnóstico de los problemas que tienen con la escritura, ellos se autocorrigen, producen diversas tipologías de textos, se apropian de la escritura como una herramienta de comunicación y terminan produciendo textos literarios: cuentos, poesías y ensayos. Se espera que lo sigan haciendo por iniciativa propia, en forma autodidacta y autónoma una vez culminen la secundaria.

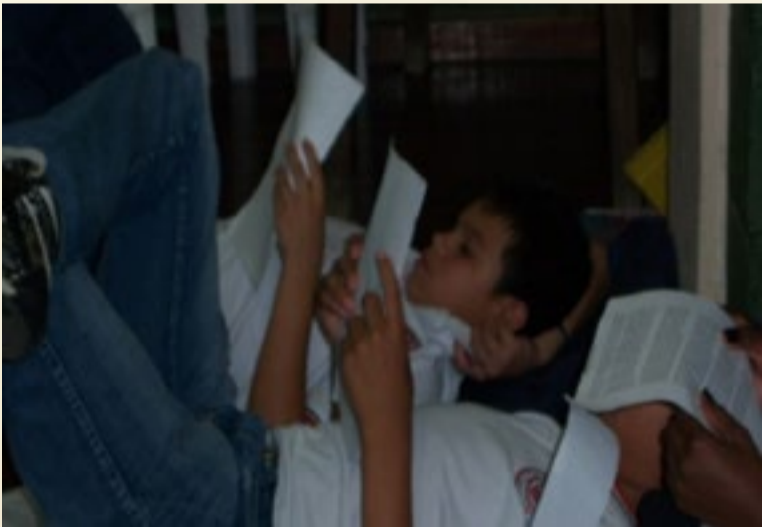
Para el desarrollo metodológico de la propuesta, se organizaron las actividades en tres ciclos o fases.

En el Primer ciclo: que va de sexto a séptimo, nos dedicamos a formar el hábito lector y escritor, en sesiones de dos horas semanales; cada estudiante elige un novela y lee en silencio; hace los pasos de la ficha de escritura en forma espontánea; esta ficha, se diseñó para esta fase del proyecto. El docente debe revisar el cuaderno con las fichas de escritura a cada estudiante y le debe escribir un diagnóstico sobre los problemas de escritura que tiene; él, debe autocorregirse acatando las sugerencias que le hace el docente y presentarlo de nuevo, pero corregido; el docente le vuelve a revisar y le sugiere nuevos correctivos, este proceso se hace durante los dos años en forma individual. No se trabajan reglas ortográficas, como se hace en la enseñanza tradicional, solamente se estudia una regla, cuando se presentan errores generalizados en el grupo, pero se lleva a la construcción de un texto, haciendo tomar conciencia al joven de la ortografía correcta de la palabra.

Esta es una labor muy dispendiosa y agotadora para el docente, porque no debe bajar la guardia en la revisión de la escritura; si no revisa los cuadernos, los estudiantes se relajan y escriben de cualquier manera. Pero es innegable el valor de esta exigencia, ya que los resultados son inmediatos y el cambio de actitud se observa a partir de la primera revisión del cuaderno de lectoescritura. Ellos se van empoderando del proceso escritor y poco a poco lo asumen como una responsabilidad personal. No olvidemos que el trabajo con los procesos de la cultura requiere de paciencia

y perseverancia a largo plazo; por esta razón, las metas del proyecto se trabajan por periodos de dos años y en cada ciclo se evalúa, los aprendizajes obtenidos y se eleva la exigencia. En este ciclo inician el cuaderno de diccionario personal, donde consignan las palabras literarias que extraen de las lecturas y eligen las que ellos desean para usarlas en la composición de sus textos, con el fin de embellecerlos; este diccionario lo deben ampliar cada año, hasta completar mil palabras líricas y literarias en el grado once.

En el segundo Ciclo: va de octavo a noveno; se evalúan los logros en la formación del hábito lector-escritor, en el primer ciclo se hace la lectura dentro del aula de clase, y se les recomienda practicar en la casa; en este ciclo ya se intercala la lectura dentro y fuera del aula de clase; se les asignan textos para leer en su tiempo libre. Se trabaja por semilleros de escritura, el primer semestre el semillero de poesía, que culmina con un mural abierto a la comunidad; y el segundo el semillero de ensayo, elaboran borradores de textos en ambos procesos, y los autocorrigen hasta llegar a la edición final. A continuación se observan algunas evidencias de producciones escritas en este ciclo² y la forma como se divulgan.



Lectura de cuentos y ensayos



Exposición del mural de poesía

Tercer ciclo: se trabaja con los grados décimo y undécimo: Es otro ciclo en el que se busca evaluar las habilidades adquiridas en el proceso lector-escritor. Ya no se dedica tiempo de las clases para leer, realizan lectura extra clase de obras de la literatura clásica universal. Se evalúa la responsabilidad académica y la autonomía, leen en su tiempo libre. En los dos grados, se hace una pasantía literaria por la literatura griega y universal, se les distribuye entre doce y quince autores y sus respectivas obras para que expongan en forma individual; en estos dos años cada estudiante se convierte en un promotor de lectura para sus compañeros. También se trabaja desde sexto en la formación para las pruebas ICFES y se profundiza en este ciclo. Los contenidos de la materia de español se trabajan a partir de la literatura como el eje central del trabajo.

² Se comparten las producciones literarias que realizan los estudiantes para que sirvan de modelo y motivación



El proyecto ha arrojado resultados de orden local, municipal y nacional, se han mantenido altos promedios en lenguaje en las pruebas Saber e ICFES, la comunidad lo reconoce y lo valora; en el año 2003, la propuesta fue elegida en un concurso por la Secretaría de educación de Medellín para representar a la ciudad en el Foro Nacional de Lenguaje; se han publicado tres libros de poesía, un libro de cuentos de terror, con los textos escritos por los estudiantes; un CD en radio teatro, con diez cuentos de los que se publicaron en el libro de terror; también obtuvimos el premio Cecilia Lince Velásquez, de Los premios Medellín la Más Educada en el año 2007; se publicó además un libro didáctico, con la propuesta que fue evaluado por la Secretaría de Educación de Medellín y aprobado para ascenso en el Escalafón docente³.

A la fecha, el proyecto goza de credibilidad y reconocimiento académico, la comunidad se siente orgullosa de los logros, durante diez y ocho años se ha contribuido a la formación de jóvenes autónomos en la lectura y escritores de diversos tipos de textos; los estudiantes son reconocidos como embajadores culturales, ya que nos representan con altura en eventos de poesía y de cuento; se desempeñan asertivamente con la escritura en los instituciones tecnológicas y universitarias, especialmente cuando deben elaborar ensayos. Hemos tenido programas de televisión en los canales de Teleantioquia y TeleMedellín, también de radio y prensa local. Las publicaciones han sido financiadas por las directivas de la Institución Educativa donde se implementa la propuesta y por el Presupuesto Participativo del Corregimiento. Desde 2006 hasta el 2012, se realizaron seis publicaciones, una cada año.

Los padres de familia reconocen los logros alcanzados con la ejecución del proyecto, han comprendido el valor de la exigencia académica y sustentan que sus hijos se expresan bien, escriben mejor y se desempeñan con facilidad en el campo laboral, familiar y académico. Los estudiantes reconocen que son mejores seres humanos gracias a la lectura de obras literarias y al proceso escritor, asumen la exigencia como un reto personal porque saben que los mejores trabajos se seleccionan por su calidad para publicarlos. Los docentes de las otras materias usan el ensayo para evaluarlos. La recontextualización del plan de área, que exige la Secretaría de educación se hizo con el enfoque del proyecto.

Todas las docentes de primaria desde hace años vienen motivando la lectura en voz alta y los niños practican la lectura silenciosa en el aula de clase con libros seleccionados desde el proyecto y comprados por la institución; cuando inician la secundaria ya se observan resultados en el hábito lector. Desde la visión del proyecto se ha dado capacitación a los docentes de la institución y a los de otras instituciones oficiales y privadas que han solicitado los servicios. Hay evidencias de: poesías, ensayos, adivinanzas, romances medievales y cuentos creados por los estudiantes. La propuesta ha sido evaluada por expertos de la secretaria de Educación de Medellín, como una experiencia significativa, y con ella, se ha representado a la institución en diversos eventos culturales y académicos.

³ El libro didáctico se titula: Formación de lectores autónomos y escritores juveniles



En últimas, el proyecto ha salido del aula de clase para proyectarse a la comunidad; con la aplicación de estas estrategias se forman individuos más humanos y asertivos en la comunicación; han adquirido el valor de uso de los libros, la literatura se ha convertido para ellos en una propuesta para el uso del tiempo libre, pasan de la literatura juvenil moderna a las obras clásicas y universales de la forma más inesperada. A través de esta experiencia se ha podido demostrar que sí es posible formar lectores autónomos y escritores juveniles, en cualquier estrato socioeconómico y en cualquier edad, aún en la crisis de la adolescencia y sin haber tenido estímulos en la niñez.

En conclusión, los Lineamientos Curriculares y los Estándares abordan los temas esenciales sobre la lectura, la escritura y la literatura, pero falta profundizar en cada tema, pues cada uno es bastante complejo, porque requiere de un vasto conocimiento por parte del docente; del maestro de español se espera que lo haga todo y solo; no se tiene la conciencia de que el compromiso con la lectura y la escritura como patrimonio cultural de un país es de los docentes de todas las asignaturas, y se cree, que el problema es del docente de español; es más grave aún si no tiene un amplio conocimiento en el campo de la literatura, la lectura y la escritura. Son pocos los docentes que son lectores y que sienten la pasión para difundir estos aprendizajes y que cuentan con la formación cultural y el conocimiento que se requiere para hacerlo. La realidad nos demuestra que falta mucho conocimiento y los vacíos se dan desde la formación pedagógica. Los bajos resultados en las pruebas de estado nos demuestran que continúa dominando la educación bancaria, basada en contenidos. Por ignorancia y desconocimiento se le da poca importancia al valor que tiene la literatura en la formación de seres más humanos y éticos.

El éxito de cualquier proyecto, especialmente de un proyecto de lecto-escritura se debe en gran parte a la actitud del maestro, el conocimiento y dominio que tenga del tema y sobre todo a la selección de los libros. Desde el proyecto se ha comprobado que la escritura, aunque es tan compleja, los estudiantes aprenden a valorarla y disfrutarla; actualmente son los estudiantes los que esperan motivados y ansiosos participar en el semillero de poesía, aprender a hacer ensayos y crear cuentos. Muchos de ellos no se trasladan de la institución argumentando que se quedan porque saben que aprenden en la asignatura de lengua castellana habilidades y conceptos que necesitan para tener un buen desempeño en la Universidad. Se espera en un futuro continuar replicando esta experiencia en otros núcleos y demás estamentos educativos. Llevamos diez y ocho años contribuyendo a formación de comunidades de lectura y escritura en un barrio afectado por la violencia, socialmente marginado y alejado de la cultura del libro.

A continuación encontrarán la evidencia de algunos poemas escritos en el grado noveno, en el año 2.002, para el semillero de poesía.

ABUELO

Libro de la vida...
 Despertar de los miedos...
 Final de un recuerdo...

Al comenzar tu vida
 te vuelves temerario
 y en el ocaso de ella,
 pareces un árbol muerto.

Te mueves...
 Me contemplas...
 Y en tus ojos dice...
 ¡Mi muerte...!
 está muy cerca.

AMANECER

Al arribo del sol,
 Sentada estoy...
 Al lado de un aljibe
 evocando tu amor.
 Te diviso de repente,
 entre las nubes...
 y la zozobra,
 se apodera de mí.

SUEÑO

Ilusión intangible...
 Demencia latente.
 Viso armónico factible.
 Luz...
 intermitente.

“EL CAPATAZ”

Yedison Fabio Palacio
 Premio Secretaría Educación
 año 2002. 15 años

MAR

Estrella azul...
 Imponente luna...
 Fuerte brisa de invierno...

Te comparas con el cielo
 y haces parte de sus deseos.

Bates con furia...
 las grandes penas
 de mi corazón...
 muerto.
 Suly Edisney Castaño
 “Dafne”

Premio. Secretaria de Educación
 año 2002
 15 años

ASILO

Busco un consejo,
 en el quilco
 que rebosa de intelecto.
 Una flor marchita hallé,
 y el taciturno silencio
 me dio a entender...
 Que habías muerto.

TRISTEZA

Imagen tétrica
 de nuestras almas al desnudo.
 Te enredas en mi vida...
 y la destruyes por completo...
 Nada...
 Eres como la nada...

y al final terminas
 destruyendo mi pensamiento.

NOCHE

Oscuridad sutil...
 allí se nos perdió la luna,
 ella nos dejó naufragos
 Y tú...
 mancebo sin escrúpulo
 me dejaste...
 bajo el fulgor de las estrellas
 con el mal sabor...
 de un trozo de mendrugo.

SOLEDAD

Vacío sigiloso...
 sombrío y ocioso...
 inicuo y hostil...
 ruin y ágil.

BIBLIOGRAFÍA

- Allende, F. G. y Condemarin G, M.. (1990).Lectura: teoría, evaluación y desarrollo. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- Barthes, R..(2009).Susurro del lenguaje. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. (1980). Describir el escribir, cómo se aprende a escribir. Barcelona: Paidós
- Cassany, D. (1987). Reparar la escritura, didáctica de la corrección de lo escrito. Barcelona: Paidós.
- Díaz, Á.. (1999)Aproximación al texto escrito. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Estudiantes de la Institución Educativa Fe y alegría el Limonar. (2008). Caliope, Sendero Poético: antología poética. Medellín: Santini Gráfico.
- Estudiantes Institución Educativa Fe y Alegría el Limonar. (2010). Narraciones líricas de suspenso misterio y terror: antología de cuentos. Medellín: Facultad de Comunicaciones, Universidad de Antioquia,.
- Estudiantes de la Institución Educativa Fe y alegría el Limonar. (2011). El eco de sus voces: antología poética. Medellín: Corporación Cultural Diáfora. Extraído el 20 de junio de 2009 de <http://www.frsedehoy.com>: frases célebres de Francis Bacón
- Freire, P. (2004). Pedagogía de la autonomía: paz y tierra.
- Institución Educativa Fe y Alegría el Limonar. (2012).Producción radial, cuentos en radio teatro (CD), seleccionados del libro “Narraciones líricas de suspenso, misterio y terror”. Prado: Ciudad Rural, Corporación Ecológica y Cultural, Medellín.
- Melo, J. O. (1993) Importancia de la lectura y la literatura para la educación y la formación de los niños y el desarrollo social.
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). Lineamientos curriculares: Lengua Castellana.
- Restrepo, E. (2008). Formación de lectores autónomos y escritores juveniles. Medellín: Santini Gráfico.



¿QUÉ APORTE LE BRINDA LA RAZONABILIDAD ESTÉTICA A LA MATEMÁTICA Y LA LITERATURA EN LA EDUCACIÓN BÁSICA, MEDIA Y SUPERIOR?¹

Rubén Darío Henao Ciro²
Clara Cecilia Rivera Escobar³

Resumen

El texto propone incluir en la reflexión sobre lineamientos y estándares, tanto de lengua castellana como de matemáticas, la razonabilidad estética como proceso interhumano que permita establecer relaciones entre la literatura y la matemática u otras áreas del conocimiento, con base en la lógica de la abducción de Peirce (1839-1914) y de seguidores de él como Anderson (1987), Barrera (1971), Nubiola (1953), Zalamea (1959) y Oostra (1966); en la lógica de sentido de Deleuze (1925-1995), el pensamiento complejo de Morin (1921) y el análisis textual de Barthes (1985).

La aplicación de una estrategia didáctica a 300 estudiantes, basada en el relato “Un Descenso al Maelstrom” de Edgar Allan Poe con base en una “Imagen Sonora”, un “Preguntario” y un “Diccionario Semántico”, reveló, en primer lugar, que los estudiantes involucrados en la estrategia presentan dificultades para efectuar procesos deductivos, inductivos y abductivos; así como el desconocimiento de las posibilidades lógicas y creativas que la relación de textos literarios y científicos les puede brindar a su proceso de formación; en segundo lugar se observa cómo la estrategia se constituye en una experiencia estética para los estudiantes al dejarse afectar por el análisis del relato y plantear tanto el hecho sorprendente como la abducción en un contexto diferente. Así mismo nos permite concluir que es posible convertir los espacios académicos en experiencias estéticas, pues la presencia de un texto literario o artístico, no es la única condición para que se produzca un discurso estético; este último comprende dimensiones de lo humano como la capacidad de escuchar, ser escuchado y dejarse afectar por lo que pasa en el aula.

Palabras Clave. Razonabilidad estética, experiencia estética, estrategia didáctica, texto literario, texto científico.

1 Este trabajo se enmarca en los avances de una investigación cualitativa con enfoque hermenéutico; tesis doctoral en la línea Didáctica de la Educación Superior, tutoriado por la Dra. Mónica Moreno Torres.

2 Profesor de la Institución Educativa Normal Superior de Medellín rdhenao55@gmail.com

3 Profesora Institución Educativa Concejo de Medellín claresco07@gmail.com

Introducción

Esta propuesta tiene como objetivo la fundamentación de una estrategia didáctica basada en el análisis de textos literarios y científicos que posibilite potenciar la razonabilidad estética de los maestros en formación del área de las matemáticas. La propuesta se constituye en un aporte a la enseñanza de la literatura y la matemática en Colombia y surge de la relación establecida entre los lineamientos curriculares, nuestra práctica pedagógica y las más nuevas teorías que surgen sobre el proceso de razonabilidad en el aula de clases. Tenemos en cuenta, además, uno de los tópicos del Nodo de lenguaje de Antioquia y la Red Nacional de Lenguaje: “Análisis de experiencias, manuales escolares, prácticas didácticas, en relación con la política pública” y configuramos el texto según los interrogantes: ¿dónde se desarrolla la experiencia?; ¿qué núcleo temático o problema aborda?; ¿desde qué perspectiva teórica?; ¿por qué se origina la experiencia?; ¿qué relación tiene la experiencia con la actual política pública?; ¿qué metodología y acciones se han desarrollado?; ¿cuáles son los resultados? y ¿a qué conclusiones se ha llegado en su desarrollo?

¿Dónde se desarrolla la experiencia?

La estrategia tiene su aplicación en el 2013 con 140 estudiantes del grado sexto de la Institución Educativa Concejo de Medellín, 120 estudiantes del programa de formación complementaria en la IE Escuela Normal Superior de Medellín y 26 estudiantes del curso “Desarrollo de Pensamiento Lógico” en la Universidad de Antioquia. Esta estrategia hace parte de la investigación doctoral “La relación entre el texto literario y el texto científico como medio para el desarrollo de la razonabilidad estética de profesores de matemáticas: una estrategia didáctica en la educación superior”. Así mismo, está inscrita en el trabajo de la Mesa de Literatura del Nodo de Lenguaje de Antioquia, iniciado en 2011, cuya pregunta es: ¿Qué aportes teóricos y prácticos les brindan la teoría de la abducción y las modernas teorías estéticas a una didáctica de las matemáticas y de la literatura interesadas en la formación de estudiantes y profesores investigadores?

¿Qué núcleo temático o problema aborda?

En las clases de matemáticas es poco frecuente la lectura, o se lee sin otorgarle el verdadero sentido a aquello que los estudiantes leen; esto hace ver como si los estudiantes no tuvieran experiencias de vida en su paso por las aulas; es como si la escuela no les aconteciera. Máxime que la bibliografía propuesta por los profesores para el trabajo de clase, sobre todo en áreas científicas, evidencia la poca conexión que puede hacer el estudiante con otras lógicas y con otras disciplinas del conocimiento; no se considera la dimensión estética de la razonabilidad, ni la formación de las personas en esa dimensión estética y menos su mediación a través de los textos literarios.



Así mismo, la formación de maestros ha estado mediada por corrientes formalistas que le otorgan un papel dominante a la lógica clásica con base en principios bivalentes y de enfoque semántico; los formalistas consideran además que las entidades abstractas existen fuera de la mente humana y que es posible su estudio después de la formalización en un lenguaje especializado.

Planteamos entonces la siguiente pregunta de investigación: ¿Tendrán los textos literarios y los científicos elementos lógicos y estéticos posibilitadores comunes que puedan utilizarse en el diseño de una estrategia didáctica que aporte a la razonabilidad estética de estudiantes y maestros en formación?

Se podría reconocer la articulación entre matemática y literatura mediante la lectura de textos literarios, a partir de los cuales se evidencie que la enseñanza de la matemática puede apoyarse en discursos lógicos y estéticos que superen la resolución de ejercicios y problemas tradicionales.

¿Desde qué perspectiva teórica?

En los comienzos del siglo XXI, teorías como la lógica de la abducción de Peirce, la razón creativa de Barrena, la lógica del sentido de Deleuze, el pensamiento complejo de Morin y el análisis textual de Barthes, proponen una mirada dialógica a la verdad, así como el análisis textual interdisciplinario y la necesidad de prepararnos para formular y resolver problemas. Esto requiere que, desde la didáctica de la matemática, se piense una clase dotada de sentido y atravesada por el encuentro de sensaciones y la construcción razonable de la verdad, orientada por un maestro capaz de combinar la lógica con la estética.

Desde Peirce (1965), Anderson (1987), Nubiola (1998) y Barrena (1971) puede pensarse la relación entre el lenguaje y la abducción; ellos aceptan que la abducción surge desde el mismo acto de la comunicación. Peirce dice que hay abducción (indagación aristotélica) en el momento mismo que vemos algo y lo nombramos con el lenguaje.

En esta maravillosa mañana de primavera veo a través de la ventana una azalea en plena floración. ¡No, no!, esto no es lo que veo; pero es de la única manera que puedo describir lo que veo. Esto es una proposición, una frase, un hecho. Pero lo que percibo no es una proposición, ni una frase, ni un hecho sino sólo una imagen que hago inteligible, en parte, mediante una declaración sobre el hecho. Esta declaración es abstracta, pero lo que veo es concreto. Hago una abducción siempre que expreso en una frase lo que veo. La verdad es que la fábrica de nuestro conocimiento, en su totalidad, es un espeso filtro de pura hipótesis confirmada y limada por la inducción. El conocimiento no puede dar ni el más pequeño paso adelante con sólo la observación, debe hacer a cada momento abducciones. (Peirce, 1901)



Necesitamos del lenguaje para razonar; todo cuanto nombramos o decimos necesita de la relación de signos. Así las cosas, la abducción no sólo está presente en la ciencia sino en todas las manifestaciones del lenguaje. “Una abducción es una explicitación de las presuposiciones (de los programas narrativos implícitos) de los conceptos teóricos de nuestro pensamiento” (Mancuso, 200, p.103) Dichas presuposiciones se convierten en conjeturas espontáneas o hipótesis que explican lo ocurrido. La abducción es el proceso mediante el que generamos hipótesis para dar cuenta de aquellos hechos que nos sorprenden (Nubiola, 2001). Según Peirce, la abducción es el único tipo de razonamiento que inyecta nuevas ideas en la ciencia; es la operación lógica por la que surgen hipótesis novedosas.

Para que esto ocurra debe pensarse la abducción como la respuesta a un hecho sorprendente; esas hipótesis no surgen de la nada ni son ajenas al pensamiento; necesitan de la imaginación libre y el instinto creador; requieren del *musement*⁴, éste último no es producto sólo de la mente racional sino de la mente que crea, es una luz en medio de la oscuridad, “el primer paso del razonamiento científico” (Peirce, 7.218) La abducción es una forma de mirar; permite establecer un vínculo con lo que pasa o nos pasa. Parte de los hechos pero de un hecho se infiere un “puede ser” o un “puede no ser”.

“Una abducción es un método para formar una predicción general sin ninguna verdadera seguridad de que tendrá éxito” (Peirce, 1974, p. 40) De aquí que la abducción sea plausible puesto que cabe en la forma modal de la posibilidad. La inferencia abductiva hace plausible un hecho sorprendente al considerarlo hipotéticamente como el resultado de aplicar una regla determinada a un caso concreto (Castañares 1994; De Gortari, 1972) Ejemplo. Regla: todas las personas del grupo A son altas ($p \rightarrow q$), caso: Estas personas son altas (q), abducción: estas personas pueden ser del grupo A (p)

Aquí cabe una aclaración sobre la abducción en relación con la paradoja denominada: “afirmación del consecuente”; esta dice que dada la proposición $p \rightarrow q$, si se afirma q , puede afirmarse p . No obstante la abducción no cae en la paradoja puesto que no sólo valora las distintas hipótesis que pueden surgir sino que se vale de la deducción y la inducción. Aunque Peirce dice que “el ser humano posee una luz natural o instinto que le lleva a preferir la hipótesis correcta y a acertar, si no a la primera, sí prodigiosamente pronto” (Peirce, 2010, p. 23) no cae en la especulación puesto que él mismo dice que la abducción es la primera etapa, de esta surge una conjetura que despierta la duda: “Esa hipótesis, que no proporciona seguridad, ha de ser probada y se entra así en la segunda etapa de la investigación, la deducción. Esta segunda etapa consiste en un análisis lógico para explicar la hipótesis e inferir de ella una serie de predicciones experienciales y que se comprobarán empíricamente en la tercera etapa” (Peirce, 1974, p. 23)

⁴ El *musement* se refiere a tener la mente libre (Peirce, 1908). “Sube al bote del *musement*, empújalo en el lago del pensamiento y deja que la brisa del cielo empuje tu navegación. Con tus ojos abiertos, despierta a lo que está a tu alrededor o dentro de ti y entabla conversación contigo mismo; para eso es toda meditación” (CP 6.461, 1908).



No obstante la abducción no interviene sola en un proceso sino que está acompañada de la inducción⁵, la deducción⁶ y la transducción⁷. Esta última nos lleva a pensar en la analogía como un razonamiento común y útil en el trabajo científico; “la analogía es también uno de los procedimientos más fructuosos para construir hipótesis plausibles que, luego, pueden ser sometidas a la prueba de la experiencia, o bien son fundamentales por otros razonamientos más estrictos” (De Gortari, 1972, p. 189) y según Peirce, nada desconocido puede alguna vez llegar a ser conocido excepto a través de su analogía con otras cosas conocidas (1987, p. 130).

La razón ha estado muy ligada a la deducción y a la inducción; no obstante, el concepto de razonabilidad tiene en cuenta además la abducción y la transducción como formas de razonamiento. Según Barrena (2003, p. 110) “la noción de razón de Peirce, que en este estudio voy a denominar “razonabilidad”, constituye un ideal que se va encarnando de un modo creativo, y ese ideal que va permeando el universo y nuestra propia vida hace que aumenten las posibilidades: paradójicamente el crecimiento trae más crecimiento”.(Barrena, *ibid*) El concepto de razonabilidad está presente en la obra de Peirce, pero es resignificado por Barrena (2003, 2007) y Nubiola (2008) quienes concuerdan en admitir que Peirce busca hacer razonable la actuación humana y para ello la lógica se acompaña de la ética y la estética. “La razón es una facultad del ser humano capaz de establecer relaciones, más allá de la razón, con otras disciplinas (Peirce, 1902); hacer que las ideas sean razonables no sólo es el empeño de un maestro sino que es lo más deseable en la vida. Nubiola (2008, p. 11) afirma que la verdad para Peirce no es lo racional sino lo razonable; y que la experiencia enseña que lo más deseable es hacer que las cosas sean razonables. Más adelante el mismo Peirce agrega: “La esencia de la racionalidad reside en el hecho de que el ser racional actuará de modo que obtenga ciertos fines. Si se le impide que lo haga de una manera, actuará de alguna manera completamente diferente que producirá el mismo resultado. La racionalidad es ser gobernado por causas finales” (citado en Barrena, 2003, p. 370).

Razonar en matemáticas, por ejemplo, implica combinar los conocimientos matemáticos con las leyes de la lógica para producir un resultado; producto de lo cual tenemos o no tenemos razón; la racionalidad tiene que ver con la corrección formal del razonamiento hecho, pero la razonabilidad,

⁵ La inducción es una manera de razonar que conduce al descubrimiento de propiedades o relaciones generales, partiendo de la determinación de casos particulares. La inferencia inductiva es aquella en la cual la conclusión tiene mayor grado de generalidad que las premisas” (De Gortari, 1972, p. 255). “es un razonamiento que parte de los hechos o fenómenos particulares para llegar a leyes o principios universales” (Cohen, 1995, p. 35). En la inducción, la conclusión tiene mayor nivel de generalidad que en las premisas. Según Mill, “es un razonamiento que se funda en el principio de la uniformidad de la naturaleza, es decir, en la regla de que efectos semejantes deben tener causas también semejantes” (Cohen, 1995, p. 35)

⁶ La deducción es una forma de razonamiento que consiste en pasar de una regla general a una particular; es la inferencia de un resultado a partir de una regla y de un caso. El razonamiento deductivo fue adoptado por Aristóteles como silogismo y lo define como “aquel discurso en el que, sentadas ciertas proposiciones, se sigue necesariamente algo otro, distinto de lo previamente establecido” (Tomo 1, 64). Según Peirce, la premisa mayor formula una regla, la premisa menor enuncia un caso sometido a la regla y la conclusión aplica la regla al caso y enuncia el resultado “Toda deducción tiene este carácter; es meramente la aplicación de reglas generales a casos particulares” (CP 2.620, 1878)

⁷ La transducción es una forma de abducción en la cual la conclusión tiene el mismo grado de generalidad o de particularidad que las premisas (De Gortari, 1972, p.181)



en cambio, supera lo racional en tanto tiene que ver con los principios de la racionalidad pero busca el consenso y la aceptación; la razonabilidad es una construcción colectiva que nos define como seres inacabados pero pensantes; es un proceso por medio del cual nos hacemos más humanos.

La razonabilidad, según Barrena (2003, p. 388) consiste en “asociación, asimilación, generalización, en juntar en un todo orgánico, que son tantas formas de considerar lo que es esencialmente la misma cosa”. Esa integración entre lo sensible y lo razonable, entre lo estético y lo lógico no puede darse por fuera del amor. Peirce propone el Agapismo o “ley del amor evolutivo”, una doctrina que dice que la ley del amor es operativa en el mundo y defiende el sentimentalismo, del cual dice que “es un ismo, una doctrina, a saber, la doctrina de que debería tenerse un gran respeto por los juicios naturales del corazón sensible” (Peirce, 2010, p. 62); sostiene, además, que los sentimentalistas son capaces de mirar los hechos y de pensar lógicamente. De allí que la razonabilidad estética, consideramos nosotros, requiere del *musement*, parte de la percepción⁸ en relación con la vivencia⁹ y tiene en cuenta las emociones¹⁰ en el proceso relacional. “La razonabilidad es precisamente eso que proporciona unidad a todas nuestras cogniciones, que hace que se reúnan en una unidad y que las acciones procedan del cuerpo entero de nuestro conocimiento” (Barrena, 2003, p. 408)

Nos proponemos entonces superar la tradición lineal de la razón y establecer conexiones a partir de la abducción para proponer la razonabilidad estética, puesto que “la educación desde el punto de vista de la razonabilidad ha de tener en cuenta también instintos, imaginación y sentimientos” (Barrena, 2003); eso es, inocular la intuición¹¹ y la imaginación¹² como elementos pertinentes para razonar en el aula; así lo considera también el matemático español Claudi Alsina (2000) al decir que “las palabras amor, estimación, enamoramiento, felicidad, como descriptoras de un estado

8 La percepción es la forma como el cerebro organiza la información que recibe del exterior. El pensamiento, según Edward de Bono, es la capacidad de crear nuevas ideas a partir de la percepción. “La capacidad de crear y percibir obras de arte se basa en la aptitud para apreciar de forma estética los fenómenos naturales (Winner, 1982) La percepción por sí sola no basta pero sin ella es imposible; ella permite iniciar la razonabilidad.

9 Algo se convierte en una vivencia cuando además de ser vivido tiene un efecto particular que le confiere un significado duradero (Gadamer, 2002) “El concepto de vivencia constituye la base epistemológica para todo conocimiento de cosas objetivas” (Gadamer, 1997). Las vivencias, según González (2011), poseen una consistencia propia y por tanto pueden fijarse, “cuando la manifestación de la vida ha sido fijada, de modo que siempre podamos volver de nuevo a ella” (Dilthey, 2000, p. 31); se convierten en estructura de sentido y se traducen en un texto.

10 Una emoción es agitación, sentimiento, pasión o reacción del ser humano para adaptarse a una situación relevante; “el término emoción se refiere a un sentimiento y a los pensamientos, los estados biológicos, los estados psicológicos y el tipo de tendencias a la acción que lo caracterizan” (Goleman, 1996, p. 51)

11 “Entiendo por intuición no el testimonio fluctuante de los sentidos, o el juicio falaz de una imaginación que compone mal, sino la concepción de la mente pura y atenta tan fácil y distinta, que en absoluto queda duda alguna sobre aquello que entendemos”. (Descartes, 1996, p. 75) Según los Kneale, “la intuición es clara aprehensión por parte de la mente de lo que ella misma ha construido” (1972, p. 626). La intuición “designa por lo general la visión directa e inmediata de una realidad o la comprensión directa e inmediata de una verdad”. (Ferrater, 1964, p. 988)

12 Imaginar es pensar con imágenes; las imágenes invitan a pensar, y a recrear, el mundo en el cual vivimos; “El segundo requisito para la actividad exitosa de la ciencia - justo después del deseo de aprender - es una imaginación científica y fértil (Barrena, 2003); en el razonamiento está presente en el hombre el proceso general de la invención, puesto que es la única operación lógica que incorpora nuevas ideas. (CP 5.171, 1903)



emocional característico, también pueden ir ligadas al aprendizaje y a la enseñanza de las matemáticas”. En consecuencia, en este trabajo, entendemos la razonabilidad estética como un proceso interhumano y abductivo que le permite a una persona establecer nuevas conexiones dialógicas desde lo que es, lo que siente, lo que lee y lo que piensa. En este proceso, el ser capta el mundo a través de los sentidos, la imaginación y la razón, y se muestra más razonable en sus acciones. Esta, la razonabilidad estética, tiene distintivos dialécticos como: musement, prejuicios, vivencia, perceptos y afectos, imaginación, intuición, hecho sorprendente, abducción y sentido.

Dos aclaraciones merece esto último: una sobre la relación entre hecho sorprendente y experiencia estética y otra respecto al sentido en el marco de la razonabilidad estética.

En cuanto a lo primero, la experiencia no es lo que simplemente pasa sino lo que nos pasa a nosotros mismos; es una afectación individual que no pasa dos veces y requiere de un hecho nuevo; sólo un nuevo hecho inesperado puede proporcionar al que posee experiencia una nueva experiencia (Gadamer, 1999, p. 430); esto es, un hecho sorprendente es un suceso o hecho (anómalo o nuevo) que nos sorprende porque presenta una regularidad inesperada, o bien la rotura de una regularidad esperada, incluso tal vez sólo inconscientemente esperada. Es algo que nos marca, es un hecho muy diferente de todo lo observado (Peirce, 1970, p. 79) El hecho sorprendente requiere un cambio en el hábito racional, es decir, una explicación. En palabras de Peirce, hechos sorprendentes son “hechos muy diferentes de todo lo observado” (1970, p. 79). Así mismo, la experiencia estética está en mí, dado que una experiencia estética es provocada por algo que nos afecta, nos sorprende; una experiencia tiene un funcionamiento estético en la medida en que conlleva su propia cualidad individualizante y su autosuficiencia, basada en poder contar con un patrón y una estructura específicos que se dan bajo una determinada relación. (Dewey, 2008, XIV).

Lo anterior nos permite cambiar la diada: acción y reacción por la triada: acción, reacción y creación y, además, establecer una analogía con las categorías peirceanas: primeridad, segundidad, terceridad. Primero la concepción del ser en tanto emocional y ocasional, es para nosotros el hecho primero; la segundidad es la concepción del otro, de la relación causa y efecto, para nosotros la reacción al hecho primero; y lo tercero es la concepción de la mediación entre lo primero y lo segundo, es el pensamiento, la ley, la regla, es la creación puesto que si el hecho es sorprendente y la reacción es tal que nos afecta, ocurre la transformación derivada de la experiencia estética.

Respecto a la lógica del sentido, decimos, en primer lugar, que el sentido, en relación con el sinsentido, adquiere significación más allá de la lógica tradicional en su relación con el lenguaje; es una entidad susceptible de ser enunciada por medio de una proposición distinguida, según Deleuze (1969, p. 19) por la designación (relación con las cosas), la manifestación (relación con el sujeto que habla), la significación (relación con los conceptos) y el sentido. El sentido para Deleuze; (1969, p. 44) “es lo expresable o lo expresado de la proposición, y el atributo del estado de cosas. Tiene una cara hacia las cosas y otra hacia las proposiciones. Pero no se confunde ni con



la proposición que la expresa ni con el estado de cosas o la cualidad que la proposición designa. Es exactamente la frontera entre las proposiciones y las cosas”. En segundo lugar, el desempeño del maestro tiene que tener sentido; en términos gadamerianos el sentido tiene que ver con el conocimiento y la verdad; y esto nos lleva a pensar en la estrategia didáctica.

Según Moreno (2012), estrategia didáctica es “el proceso de interacción que el docente adelanta con sus estudiantes apoyado en una serie de opciones y decisiones de carácter epistemológico, ontológico, filosófico, estético, político y didáctico”. Esto le implica, por un lado, sumar la dimensión social al proceso educativo (Men, 1998, p. 3) para propiciar una relación dialógica con los estudiantes y con otros profesores en la que se piense la matemática como “un conjunto de verdades que surgen de la relación dialéctica del hombre con el medio, expresadas en conceptos, proposiciones y leyes” (Henao, 2005, p. 46), puesto que “ninguna mente puede avanzar un solo paso sin ayuda de otras mentes” (Peirce, 1974, p. 15). Por el otro, planear situaciones de enseñanza y aprendizaje traducidas en mediaciones didácticas para que en el aula se viva el proceso interhumano y abductivo de que hemos venido hablando; entendiendo mediación, según Not(1992, p. 83), como el proceso de “suministrar al alumno la información de la que no dispone y que no podría procurarse por sus propios medios; después en ayudarlo a transformarla en conocimiento”; dichas mediaciones, en la propuesta que hacemos están dadas por los relatos de ficción, los artículos de investigación, el preguntario para la razonabilidad estética y el diccionario semántico.

En el mismo sentido, Morin (2011) en “La vía para el futuro de la Humanidad” dice que para resolver las crisis que nos envuelven debemos asociar siete “reformas interdependientes” entre las cuales resaltamos tres: a) la del pensamiento: para resolver los problemas no debemos encerrarnos en las disciplinas sino recurrir al pensamiento complejo y relacional; b) la de la educación que establece la necesidad de introducir los problemas vitales, fundamentales y globales en la educación; y c) la de la vida, señala que todas las reformas en la lucha por una vida que mejore nuestras condiciones deben converger, las relaciones con los demás y rescate de aquellas cosas que nos hacen más dignos y nos causan satisfacción.

Para el análisis de los relatos nos basamos en Barthes; este semiólogo dice que “el análisis textual exige representarse el texto como un tejido, como un trenzado de voces diferentes, de códigos múltiples, entrelazados e inacabados a la vez”. (1985, p. 350) y agrega que “un relato no es un espacio tabular, una estructura plana, es un volumen, es una estereofonía”; esto sugiere una suerte de fractalidad multiacústica donde vemos como las líneas vibran en varias dimensiones y frecuencias.

Para el análisis textual propone tres principios, a saber: el de formalización, dice que no se puede analizar un texto en sí mismo; “un análisis del relato (...) tiene que reunir relatos, un corpus de relatos, para intentar extraer una estructura” (Barthes, 1985, p. 288); el principio de permanencia, “el buen analista del relato debe tener una especie de imaginación del contratexto, imaginación de la aberración del texto, de lo que es narrativamente escandaloso; hay que ser sensible a la noción de



escándalo lógico, narrativo” (Barthes, 1985, p. 291); y el principio de pluralidad: requiere indagar la lengua del relato como lugar posible de los sentidos; el texto es plural y el objetivo del analista es “llegar a concebir, a imaginar, a vivir lo plural del texto, la apertura de su significancia” (Barthes, 1985, p. 325); para ello tenemos que abrirnos a la polifonía sorpresiva y discontinua que surge del texto en su tendencia al infinito. Aclara, además, que el sentido es un tipo de correlación que puede remitir a un elemento del relato o a un lugar cultural necesario para leer el relato.

Para este análisis, que no busca registrar una estructura sino “producir una estructura móvil del texto” (Barthes, 1985, p. 324), propone dividir el texto en segmentos continuos y cortos; unidades de lectura que llama Lexias, “una lexía es evidentemente textual” para observar sentidos; esto requiere la segmentación del relato; “una lexía es un segmento en cuyo interior se observa el reparto de los sentidos” (Barthes, 1985, p. 325), la lexía es un significante textual.

En el análisis de un cuento de Poe, Barthes detecta unos códigos, entendido el código no en sentido riguroso y científico, sino como campos asociativos; “un cuerpo de reglas tan empleadas, que las tomamos por rasgos de naturaleza; pero si el relato saliera de ellas, se convertiría muy pronto en ilegible” (Barthes, 1985, p. 348). Barthes dice preferir el código cultural: “es el código del saber, o más bien, de los saberes humanos, de las opiniones públicas, de la cultura” derivada de los libros o de la enseñanza. Asociados a este código cultural, refiere varios subcódigos como el código científico, el código retórico, el código cronológico y el código sociológico. Barthes propone, además, para el análisis las operaciones de segmentación, inventario de códigos y coordinación.

¿Por qué se origina la experiencia?

En nuestro ejercicio como profesores de matemáticas hemos visto como los profesores de humanidades y matemáticas no posibilitan la conexión de lo que enseñan con otras disciplinas ni el acceso a procesos creativos que pueden ser generados, por ejemplo, desde la literatura mediante la mediación en el aula de libros como: “El Diablo de los Números” de Hans Magnus Enzensberger, “El Teorema del Loro” de Dennis Guedj, “Malditas Matemáticas” de Carlo Frabetti, “Matematicuentos” de Mariano Perero, y relatos como “El Aleph” de Jorge Luis Borges, “El Escarabajo de Oro” de Edgar Allan Poe, “El Guardaguas” de Juan José Arreola o “Un Descenso al Maelstrom” de Edgar Allan Poe, entre muchos otros, que llaman profundamente la atención de un estudiante o maestro lector puesto que fueron escritos para menguar la distancia entre el estudiante y la matemática y de paso subvertir la enseñanza de la misma.

Así mismo, percibimos la dificultad que tienen los estudiantes para establecer relaciones entre la matemática como ciencia, el lenguaje literario y los desarrollos que tiene la investigación en esta área del conocimiento. Entonces nos preguntamos ¿Por qué no se ha propuesto una estrategia didáctica que, más allá de las concepciones clásicas y formalistas que tienen los maestros, facilite un proceso creador a partir del texto literario? Esta posibilidad nos permitiría comprender que el



lenguaje es el más bello instrumento que tiene un maestro para declararse vivo en el campo lógico de la matemática; esta y la literatura no son caras opuestas de una moneda; la primera disciplina y la segunda, como arte, elevan el espíritu del ser humano por medio de la imaginación con propósitos artísticos y científicos; este diálogo promueve la formación de un ser creativo. La brecha entre matemática y literatura puede menguarse al promover el ejercicio de lectura y escritura por medio de problemas matemáticos escritos en forma de narraciones, en los cuales se muestra que la enseñanza de la matemática puede apoyarse en recursos estéticos, a la ciencia y a la vida; que superen la resolución de ejercicios y problemas tradicionales.

¿Qué relación tiene la experiencia con la actual política pública?

Tanto el gobierno como los maestros mismos esperamos transformar las prácticas pedagógicas en el aula; no obstante quienes estamos enfrentados permanentemente con la educación somos nosotros; el gobierno provee los estándares, a manera de normas ajenas al trabajo en educación y los lineamientos pretenden ser directrices teóricas que nos sirvan de base y reflexión para nuestro desempeño. No obstante no se ven cambios sustantivos en el trabajo, los maestros siguen con su visión tradicionalista y protagónica y los lineamientos no afectan el quehacer del maestro puesto que no sólo van pasando de moda sino que carecen de relaciones y tejidos acordes con las teorías que emergen relacionadas con la enseñanza, el aprendizaje y la pedagogía del lenguaje. En ellos no se evidencia, además, la relación entre lenguaje y las nuevas tecnologías, no hay una reflexión clara sobre el maestro como sujeto de saber ni sobre la didáctica de la literatura y no se aborda con claridad el papel de las mediaciones didácticas. Hacen falta, entonces, teorías que provean los escenarios pedagógicos de interdisciplinariedad y mejores procesos de razonabilidad que posicionen al maestro como ser dialógico que, a su vez, posibilite el diálogo con los otros y con el medio a favor de la vida; un maestro que se deje afectar por el medio y en la medida que lo que acontece le mueve el eje de equilibrio, posibilite el diálogo razonado y la resolución de situaciones problema del orden literario, científico y social.

¿Qué metodología y acciones se han desarrollado?

Esta investigación es cualitativa y está enmarcada en el enfoque de la experiencia hermenéutica caracterizada por una estructura y un proceder hermenéutico. La estructura tiene que ver con el círculo de la comprensión en el cual se evidencia la relación entre un concepto que abarca el todo (razonabilidad estética) y sus partes (texto literario, texto científico y estrategia didáctica). Este círculo incluye la anticipación de sentidos cuyo propósito fundamental es la comprensión de textos mediante el diálogo entre el pasado, estructurado en la historia de conceptos, y el presente, declarado en el estado de la cuestión. Así mismo el proceder hermenéutico de acuerdo con González (2006) está representado en la PRACCIS (Prejuicios, Reflexión, Análisis, Comparación, Comprensión, Interpretación y Síntesis) que convierte al sujeto en partícipe de una comunidad de indaga-



ción. Las partes de este proceder hermenéutico son: el problema dialéctico, la hipótesis abductiva, la historia de conceptos, el estado de la cuestión, el acopio de la información y la cosa creada.

¿Cuáles son los resultados y las conclusiones?

Con el objetivo de construir la estrategia didáctica, se elaboraron tres instrumentos como mediaciones: una imagen sonora, un preguntario y un diccionario semántico, los tres con base en el relato “Un Descenso al Maelstrom”, así como el artículo “Aproximación Histórica a los Conceptos de Demostración, Intuicionismo y Razonabilidad en el Contexto de la Educación Matemática” preparado para la revista *Ikala* de la Universidad de Antioquia.

Una primera versión de la estrategia ha sido presentada en el “V Congreso Internacional de Modelación y Formación en Ciencias Básicas”, Universidad de Medellín; con el grupo “Lógica” de la Universidad de Buenos Aires, en el “VIII Seminario Taller de la Red Latinoamericana Pedagogía, Lenguaje y Democracia”, en Rio Claro, Brasil; y en el “VII Encuentro Departamental del Nudo de Lenguaje de Antioquia”. Al aplicar la estrategia, en su primera fase, con estudiantes de Licenciatura en Matemática y Física, se evidencia la necesidad que tienen los futuros maestros y sus profesores de acercarse a formas más innovadoras y complejas para la enseñanza de las matemáticas; requieren un pensamiento lógico y creativo que les permita ser más abiertos al razonar y puedan valorar con mayor acierto las implicaciones didácticas de las matemáticas en su formación.

Referencias Bibliográficas

- Alessio, C. (2008). *Lógica y Sentido Común*. San Juan: Universidad Católica de Cuyo.
- Aristóteles. (1982). *Tratados de Lógica (ÓRGANON)*. Tomo I. Madrid: Gredos.
- Aristóteles. (1995). *Tratados de Lógica (ÓRGANON)*. Tomos II. Madrid: Gredos.
- Barrena, S. (2003). *La Creatividad en Charles S. Peirce: Abducción y Razonabilidad*. (Tesis Doctoral) Recuperada del sitio web: <http://www.unav.es/gep/cv-barrena.html>
- Barrena, S. (2007). *La Razón Creativa; Crecimiento y Finalidad del ser humano según C. S. Peirce*. Madrid: Ediciones Rialp.
- Barthes, R. (1977). *Análisis Estructural del Relato*. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo.
- Barthes, R. (1985). *La Aventura Semiológica*. Barcelona: Paidós.
- Bell, E. T. (1949) *Historia de las Matemáticas*. México; Fondo de Cultura Económica.
- Cohen, M. (1995). *Introducción a la lógica*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Collantes, C. (2000). *La Lógica Estoica y Megárica*. Seminario Urotava de Historia de la Ciencia - Año VII. En: *Ciencia y Cultura en la Grecia Antigua, Clásica y Helenística*. Actas, años VI y VII.
- De Gortari, E. (1972). *Lógica General*. México: Grijalbo.
- Descartes, R. (1996). *Reglas para la Dirección del Espíritu*. Madrid: Alianza Editorial.
- Dewey, J. (2008). *El Arte Como Experiencia*. Barcelona: Paidós.



- Ferrater, J. (1964). Diccionario de Filosofía. Buenos Aires: Sudamericana.
- Ferrater, J. (1965). Qué es la lógica. Buenos Aires: Columba.
- Gadamer, H. (2004). Verdad y Método I y II. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Goleman, D. (1996) Inteligencia Emocional. Kairós.
- González, E. (2006). Sobre la Hermenéutica, o sobre las múltiples lecturas de lo real. Medellín: Ed. Universidad de Medellín.
- Henao, R. (2005). Un Viaje literario en la Enseñanza de la Matemática. Medellín: Adida-Comfenalco.
- Henao R. (2012). Un Teorema Literario y otros ensayos de interés en educación matemática. Madrid: Editorial Académica Española.
- Kneale, W. y Kneale, M. (1972) El Desarrollo de la Lógica. Madrid: Tecnos
- Lukasiewicz, J. (1977). La Silogística de Aristóteles desde el Punto de Vista de la Lógica Formal Moderna. Madrid: Tecnos.
- Moreno Torres, M. (2012). Fundamentación de una estrategia didáctica basada en la teoría de la abducción, la hermenéutica y el diálogo de saberes para la formación de profesores investigadores en la educación básica, media y superior. Tesis de Doctorado en Educación. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Centro de Documentación.
- Morin, E. (1994). Introducción al Pensamiento Complejo. Barcelona: Gedisa.
- Morin, E. (2011). La Vía para el Futuro de la Humanidad. Barcelona: Paidós.
- Not, L. (1989). La enseñanza dialogante. Hacia una educación en segunda persona. Barcelona: Herder.
- Nubiola, J. (2008). "Charles S. Peirce y Richard Rorty: Pragmatismos y razonabilidad". Recuperado de: http://www.unav.es/users/pub_cienti.html#lib, el 10 de agosto de 2013.
- Oostra, A. (2009). "La Matemática Intuicionista y sus Conexiones con el Pensamiento de Peirce". En: Cuadernos de Sistemática Peirceana. Bogotá: Nomos.
- Peirce Ch. (2010). El Amor Evolutivo y otros ensayos sobre ciencia y religión. Barcelona: Marbot Ediciones.
- Peirce, Ch. (1968a). La Esencia de la Matemática. En: Sigma El Mundo de las Matemáticas. Barcelona: Grijalbo. P. 155-171.
- Peirce, Ch. (1968b). Escritos escogidos. Madrid: Alianza Universidad.
- Peirce, Ch. (1970). Deducción, inducción e hipótesis. Traducción Juan Martín Ruíz Werner. Argentina: Aguilar.
- Peirce, Ch. (1974). La Ciencia de la Semiótica. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Peirce, Ch. (1987). Obra Lógico Semiótica. Madrid: Taurus Ediciones.
- Peirce, Ch. (2008). El Pragmatismo. Madrid: Encuentro.
- Peirce, Ch. (2012). Obra Filosófica Reunida. México: Fondo de Cultura Económica.
- Platón. (1871). Obras completas. Tomo 4. Madrid: Medina y Navarro Editores.
- Rivera, C. y Molano, A. (2013). El Lenguaje narrativo como modalidad de aumento de comprensión en contexto matemático: Una propuesta metodológica. Tesis de Magíster en educación matemática. Universidad de Medellín.
- Roble, J. (1995). Historia de la lógica, en Alchourrón y otros (ed.) Lógica, 1ª ed., Madrid: Editorial Tecnos.
- Tamayo, R. (2003). Razonamiento y Argumentación Jurídica; El paradigma de la racionalidad y la ciencia del derecho. México: UNAM.



LA EXPERIENCIA ESTÉTICA EN EL DIÁLOGO ENTRE LA LITERATURA Y LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS: ESBOZOS DE UNA ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA LA FORMACIÓN DE LECTORES EN LA EDUCACIÓN MEDIA, MEDIA-TÈCNICA Y SUPERIOR.

Norberto de Jesús Caro Torres¹

“—Te parece muy bien —dijo Oliveira—. ... Yo diría para empezar que esta realidad tecnológica que aceptan hoy los hombres de ciencia y los lectores de France-Soir, este mundo de cortisona, rayos gamma y elución del plutonio, tiene tan poco que ver con la realidad como el mundo del Roman de la Rose. Si se lo mencioné hace un rato a nuestro Perico, fue para hacerle notar que sus criterios estéticos y su escala de valores están más bien liquidados y que el hombre, después de haberlo esperado todo de la inteligencia y el espíritu, se encuentra como traicionado, oscuramente consciente de que sus armas se han vuelto contra él, que la cultura, la civiltà, lo han traído a este callejón sin salida donde la barbarie de la ciencia no es más que una reacción muy comprensible. Perdón por el vocabulario.

—Eso ya lo dijo Klages —dijo Gregorovius.

—No pretendo ningún copyright —dijo Oliveira—. La idea es que la realidad, aceptes la de la Santa Sede, la de René Char o la de Oppenheimer, es siempre una realidad convencional, incompleta y parcelada. La admiración de algunos tipos frente a un microscopio electrónico no me parece más fecunda que la de las porteras por los milagros de Lourdes. Creer en lo que llaman materia, creer en lo que llaman espíritu, vivir en Emmanuel o seguir cursos de Zen, plantearse el destino humano como un problema económico o como un puro absurdo, la lista es larga, la elección múltiple. Pero el mero hecho de que pueda haber elección y que la lista sea larga basta para mostrar que estamos en la prehistoria y en la prehumanidad. No soy optimista, dudo mucho de que alguna vez accedamos a la verdadera historia de la verdadera humanidad.

Va a ser difícil llegar al famoso Yonder de Ronald, porque nadie negará que el problema de la realidad tiene que plantearse en términos colectivos, no en la mera salvación de algunos elegidos. Hombres realizados, hombres que han dado el salto fuera del tiempo y se han integrado en una suma, por decirlo así... Sí, supongo que los ha habido y los hay. Pero no basta, yo siento que mi salvación, suponiendo que pudiera alcanzarla, tiene que ser también la salvación de todos, hasta el último de los hombres. Y eso, viejo... Ya no estamos en los campos de Asís, ya no podemos esperar que el ejemplo de un santo siembre la santidad, que cada gurú sea la salvación de todos los discípulos”.

(Cortázar, 1963, p. 396).²

¹ Profesor de cátedra Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia e Institución Educativa José Miguel de Restrepo y Puerta del Municipio de Copacabana. Magister en Docencia. Este trabajo hace parte de los avances de la tesis doctoral: Diálogos de la literatura y la enseñanza de las ciencias a partir de la experiencia estética con textos literarios (cuento y novela) en la educación básica, media. norberto.caro.torres@gmail.com.

² Dentro del corpus de cuentos y novelas seleccionadas para la creación e implementación de la estrategia didáctica en la educación Media, Media-técnica y Superior, se encuentra esta novela del escritor argentino Julio Cortázar por su carácter

Resumen

El texto propone incluir en el marco referencial de los Lineamientos Curriculares para el área de Lengua Castellana (1998) la literatura como mediación puesta en diálogo con la enseñanza de otras ciencias del currículo; esto es, dentro del marco de la estética, la experiencia estética y la educación literaria, pensamos que la literatura puede ser una mediación para la enseñanza de otros saberes presentes en el currículo escolar; por lo tanto, tendría una finalidad dialógica e interdisciplinaria.

Asimismo, expone el análisis de experiencias didácticas con base en los siguientes interrogantes: ¿dónde se desarrolla la experiencia?; ¿qué núcleo temático o problema aborda?; ¿desde qué perspectiva teórica?; ¿por qué se origina la experiencia?; ¿qué relación tiene la experiencia con la actual política pública?; ¿qué metodología y acciones se han desarrollado?; ¿cuáles son los resultados?; y ¿a qué conclusiones se ha llegado en su desarrollo? Esta estructura responde a las recomendaciones de la Red Colombiana de Lenguaje, en el contexto de la discusión nacional en relación con las políticas públicas en el área de lenguaje.

Palabras clave: literatura, estética, experiencia, experiencia estética, educación literaria, diálogo de saberes, interdisciplinariedad, integración.

Introducción

En este texto se pone en escena mi experiencia y mi vivencia en las aulas de clase desde mi ingreso a ellas como estudiante y profesor de Humanidades, Lengua Castellana que he sido permeado por los discursos de la didáctica y la pedagogía.

Desde hace un tiempo me he dedicado a la observación, reflexión, análisis y sistematización de lo que sucede con los procesos de lectura y escritura de quienes participamos en ellos. En este sentido, ha emergido el interés por el tema de la recepción de los textos leídos por parte de los receptores o perceptores de los mismos; y han surgido las preguntas ¿Qué tanto nos hemos dejado decir de las tramas, las experiencias y las vivencias presentadas por los autores a través de los narradores de las obras? Estas vivencias y experiencias ¿cómo emergen en los discursos y formas de ver el mundo por parte nuestra?

Esto me ha llevado al estudio de las modernas teorías literarias que han pensado en la trascendencia del lector en el acto de leer (Iser, 2005), desde la recepción y la experiencia estética que habita ese perceptor de la obra (Jauss, 1972, 1977); Gadamer, 2004, 2007) y cómo vive la experiencia de la lectura (Larrosa, 2003). Desde esta perspectiva me he venido centrando en el concepto de experiencia estética como posibilidad de vivir estéticamente la literatura y cómo, a través de esta, se va observando el diálogo entre la literatura y la enseñanza de las ciencias como otra posibilidad

cosmopolita, revolucionario y por la forma en la que aborda al ser, a la ciencia y la tecnología nacientes en la década de los años sesenta.



de mirar la ciencia en relación con la obra literaria, concretamente el cuento y la novela y cómo sus problemas y tratamientos sobre algún punto del universo se cruzan en los textos, en los discursos y en las explicaciones sobre las cosas, tal como lo dice Roland Barthes (1967, p. 14): “no hay una sola materia científica que, en un momento dado, no haya sido tratada por la literatura universal”.

¿Dónde se desarrolla la experiencia?

El proyecto se adelanta desde mis comienzos por las aulas como docente, desde 1992 en diferentes instituciones educativas de carácter público y privado y se mantiene hasta hoy, más depurado y con objetivos un poco más claros debido, quizá, a la perseverancia, a la esperanza de que las cosas puedan cambiar y a mi continua formación. En la actualidad se lleva a cabo en la educación media en los grados décimo y undécimo de la Institución Educativa José Miguel de Restrepo y Puerta, del municipio de Copacabana, con un total de 160 estudiantes. En la educación superior y en el marco de los estudios doctorales se está trabajando con estudiantes de Nutrición y Dietética y de Medicina Veterinaria de la Universidad de Antioquia.

Además, este proyecto hace parte de la investigación que la Mesa de Literatura del Nudo de Lenguaje de Antioquia³ viene adelantando desde 2011, cuya pregunta es la siguiente: ¿Qué aportes teóricos y prácticos les brindan la teoría de la abducción y las modernas teorías estéticas a una didáctica de las matemáticas y de la literatura interesadas en la formación de estudiantes y profesores investigadores?⁴ A esta pregunta, se une la siguiente hipótesis: ¿Es posible crear una estrategia didáctica que apoyada en la teoría de la abducción y las modernas teorías estéticas, potencie la formación de estudiantes y profesores investigadores del área de las matemáticas y la literatura, en la educación media, media-técnica y superior?

¿Qué núcleo temático o problema aborda?

³ Esta mesa la integran: Maryory Ramírez, profesora del colegio Teresiano de Envigado; Mónica Moreno Torres, profesora de didáctica de la literatura, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, quien sugiere ampliar desde los resultados de su tesis doctoral, el concepto de la dialogicidad de la Espiral Comprensiva de la Experiencia de Investigación en el Aula –Ecedia–. Clara Rivera Escobar, Rubén Darío Henao Ciro y yo.

⁴ La inclusión de la matemática en la pregunta de investigación, obedece a la presencia de los profesores Rubén Darío Henao Ciro y Cecilia Rivera Escobar, quienes se desempeñan como profesores de dicha área en la Escuela Normal Superior de Villa Hermosa y en la Institución Educativa Concejo de Medellín, respectivamente. La profesora espera aportar a la investigación de la mesa las relaciones entre la semiótica peirceana y el lenguaje literario. El profesor también es catedrático de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia en el programa de Matemáticas y Física. Adelanta en esta última institución, sus estudios doctorales en la línea Didáctica de la Educación Superior. El diseño de su estrategia didáctica se fundamenta en el desarrollo de la “razonabilidad estética” de los futuros maestros de matemáticas. Sus reflexiones en relación con la teoría peirceana y la didáctica de las matemáticas hacen parte de las discusiones de la mesa.



Tal como hemos dicho en los párrafos precedentes, el núcleo temático o problema que se aborda en este texto es la experiencia estética de los perceptores de los textos literarios y el diálogo que se puede establecer de una manera natural entre estos y la enseñanza de las ciencias básicas o experimentales y, sobre esta base, nos acercamos a la interdisciplinariedad e intertextualidad del saber. Para avanzar en nuestro propósito, es necesario hacer un trabajo crítico y analítico que dé cuenta del estado del arte en relación con la presencia de estos elementos en los documentos de política educativa del país, en especial, en relación con la enseñanza de la lengua y la literatura en los últimos treinta años.

Los Marcos Generales de los Programas Curriculares (MGPC) publicados en 1984 por el Ministerio de Educación Nacional establecían, de manera prescriptiva, las formas y los contenidos para trabajar en las aulas con los niños, es decir, se ofrecía y se prescribía⁵ lo que había de darse en cada grado: temas, textos, actividades, tiempos, etc., donde había pocas posibilidades para la creatividad y las salidas de los maestros hacia otras alternativas; a su vez, el libro de texto aparecía como una de las mediaciones más cercanas.

A diferencia de los MGPC, los Lineamientos, se entienden como líneas de trabajo, como espirales de sentido abiertos para la imaginación y el conocimiento de los maestros; es de anotar que estos, se sustentaron en las bases existentes en esos momentos cruciales de la historia de los países latinoamericanos, en tanto fueron precedidos por la convocatoria de la Asamblea Nacional Constituyente, la construcción de la nueva Constitución Política de Colombia (1991), la creación de la nueva Ley General de Educación (1994), la escritura de los indicadores de logros (1996), y la aparición, también, en el mundo oficial, de los estándares de lenguaje.

De esta manera, los Lineamientos Curriculares se construyen y se convierten en un punto de referencia que abre el camino hacia la democratización del saber en tanto, por medio de estos, los maestros tras las luces dadas por los profesores universitarios, expertos en cada uno de los temas y problemas presentes en la escuela en relación con la lengua, la literatura, los procesos de lectura y escritura, sumados al enfoque de la significación y por competencias, pueden indagar e implementar sus propias estrategias en las aulas de clase.

En este sentido, el trabajo personal e institucional y desde la mesa de literatura, se ha centrado en la enseñanza de la literatura, sobre el eje referido a los procesos culturales y estéticos asociados al lenguaje: el papel de la literatura y, como parte de estos procesos vivenciales con los textos literarios, nos acercamos a los procesos de lectura y escritura con sentido y sus relaciones con las ciencias.

El profesor e investigador Fabio Jurado Valencia (1998) expresa la relación lenguaje y literatura en la escuela; le da una gran importancia a la educación, a las artes y a las ciencias (1998, p. 15) y

⁵ Muy parecido a lo que ocurrió en 2006 con la aparición de los estándares de lenguaje en los cuales hay una marcada tendencia prescriptiva en aras de estandarizar los contenidos de la enseñanza de lengua y literatura.



aborda algunos autores que han reflexionado sobre estas relaciones, como Alfonso Reyes, quien expresa que se necesita formar personas sensibilizadas para construir sociedad.

Jurado (1998, p. 22) aborda también a Juan José Arreola para quien los libros deben servirle al sujeto para comprender y repensar el mundo; asimismo, repensar y enfrentar los problemas cotidianos y prácticos; esto es, que los libros y la escuela en general le permitan al sujeto, a la vez que el encuentro con la ciencia, el arte, la memoria, el encuentro con el mundo de la vida, el pasado como instancia necesaria para comprender el presente, y el desarrollo de la sensibilidad como ser humano. De esta manera Arreola (citado por Jurado, 1998, p. 23), aboga por una formación autodidacta y autónoma del sujeto en tanto este es capaz de debatirse en el mundo con criterios y argumentos claros y distintos; esto le permite vincular la escuela con la vida; en el caso contrario, si la escuela limita la iniciativa y el deseo del sujeto por auto-aprender, lo justo es criticar la escuela desde las exigencias de la vida.

Por su parte, al citar a Ernesto Sábato, Jurado nos pone de manifiesto a un autor latinoamericano que tuvo las condiciones propicias para establecer las relaciones entre el arte y la ciencia porque este estudió física y matemáticas en la Universidad de la Plata y tuvo participación en investigaciones sobre radiaciones atómicas en el laboratorio Curie; Jurado lo compara con el caso del norteamericano Ray Bradbury, como el científico que busca como si fuera artista; el artista que busca como si fuera científico. En este sentido, para Sábato, el conocimiento no es una suma de compartimentos o anaqueles, sino por el contrario, una gama dialéctica de preocupaciones y de búsquedas permanentes que desbordan el mero sentido de la erudición (Jurado, 1998, p. 24). Sábato, entonces, critica a la escuela por su afán de erudición y su olvido del verdadero sentido del conocimiento.

En este sentido, la enseñanza y el aprendizaje de la literatura cobran un papel realmente importante porque, según Jurado (1998, p. 24), un aspecto fundamental para un hombre de letras, amante de la pintura, la escultura, la estética, la filosofía, las teorías sobre el lenguaje, la política y de ciencia, como lo fue Sábato, es criticarla inutilidad de la repetición sin sentido de listados de nombres, es decir, la memorización de datos que realmente no llevan a ninguna parte. De ahí que se infiera que para Sábato (citado por Jurado, 1998, p. 25) un aspecto fundamental en el aula es la experiencia de la lectura de los textos, como la experimentación en el laboratorio, esto es, la experiencia que el sujeto tiene con la cosa misma y que lo lleva a apropiarse de los conceptos esenciales sin caer en la trampa de la memorización.

Lo anterior nos lleva a pensar con Jurado en los asuntos de la recepción literaria, esto es, en el papel del lector o receptor de la experiencia con los textos y, por ende, en los procesos de comprensión e interpretación que conlleva la lectura directa de las obras literarias, cuando dice que: "... la posibilidad de vivenciar el asombro, en el reconocimiento de lo que somos, con la lectura crítica de unas cuantas obras" (Jurado, 1998, p. 25). Ahora bien, tanto para Sábato y Arreola, como para



Jurado, un tema vital que debe abordarse en la escuela y en la vida es la vivencia con los textos; esto es, la cercanía y el acercamiento directo a las obras literarias.

Jurado también retoma a José Ortega y Gasset para quien es de suma importancia, así como para Sábato, desarrollar la sensibilidad por la ciencia y también por el arte. Ortega argumenta mediante la comparación del científico y el que estudia la ciencia: el científico conoce la necesidad de la ciencia y busca el conocimiento; en el estudiante no existe ninguno de los dos.

Según Jurado, el argumento de Ortega y Gasset se sustenta en que las ciencias han alcanzado su desarrollo porque quienes llevaron sus riendas lo hicieron desde una necesidad. Mientras que el científico obra mediado por dicha necesidad y la búsqueda de respuestas a sus propias preguntas, a sus problemas, el estudiante, lo hace desde otra perspectiva. Jurado hace la comparación con los textos y plantea que sólo en la medida en que en estos se desentrañen sus múltiples sentidos y se coteje permanentemente, se podrá dar respuesta a las preguntas iniciales para continuar en el proceso de búsqueda e indagación por algo que realmente le interese a ese lector buscador de sentidos; es la experiencia vital con aquello que nos ocupa y nos preocupa tanto en el mundo de la vida, como lo plantea Husserl, como en el mundo escolar; es la experiencia con los textos.

Jurado (1998) en términos de Ortega y Gasset, nos dice que existe un gran abismo entre el estudiante y la ciencia y, por ende, entre el estudiante y el científico. Este pensador colombiano plantea que quien investiga tiene unas guías que son las conjeturas y un ritmo que es la persistencia; mientras que el estudiante, encuentra la ciencia ya hecha, por lo tanto no ha tenido ni la necesidad ni el deseo de buscarla; en suma, todo se lo han entregado, se lo han dado. En cambio el científico no desea un conocimiento, siente la necesidad de resolver un problema y como quiere colmar una necesidad, se da a la tarea de indagar, pesquisar y correr riesgos; de ahí que para Ortega y Gasset (1966) (citado por Jurado, 1998, p. 27): “El deseo no existe si previamente no existe la cosa deseada, ya sea en la realidad, ya sea, por lo menos, en la imaginación. Lo que por completo no existe aún, no puede provocar el deseo”.

Vemos que los cuatro autores iberoamericanos citados por Jurado (1998): Reyes, Arreola, Sábato y Ortega y Gasset le dan relevancia a la experiencia de los sujetos con las cosas, esto es, con los textos, con los instrumentos de laboratorio, con el mundo de la vida y ponen en diálogo la teoría con la praxis, pero también, la ciencia con el arte. Esto es de suma importancia para nosotros porque nos pone en una posición privilegiada en cuanto a lo que pensamos y hacemos en la escuela.

Así, mientras Reyes avala el sentido de las teorías y su relación con la praxis y nos dice a los maestros que no le tengamos miedo a la primera porque es el motor de la segunda; además reconoce la importancia de la experiencia de la lectura, la experiencia de los perceptores de los textos; asimismo, para Arreola, el sentido de la autoformación, como autodidacta, de las personas y la importancia de que los libros tengan un lugar y una relación bien estrecha en sus vidas cotidianas.



Con Sábato y la presencia de un escritor literario y a la vez como hombre de ciencia se vislumbra fácilmente el estrecho vínculo entre literatura y ciencia y nos muestra las posibilidades de dicho vínculo: la literatura en diálogo con la ciencia y la ciencia en diálogo con la literatura, la vivencia y la experiencia directa con estas mediaciones de la cultura y no como listados de los hechos literarios y científicos.

Aunado a esto, Jurado culmina esta parte, al expresar que:

Posiciones tan fundamentales como éstas conducen a repensar también el rol del arte literario en los ámbitos académicos, porque tampoco la literatura como tal es enseñable sino su necesidad en el universo del deseo: algo esperable en los contextos académicos. Para ello es de gran importancia que el escritor vuelva a la escuela e interactúe con los jóvenes. (1998, p. 28).

¿Desde qué perspectiva teórica?

Tal como se ha esbozado hasta ahora y con base en los planteamientos de los Lineamientos Curriculares (1998) la experiencia se sustenta teóricamente desde varios tópicos:

Las modernas teorías estéticas que abogan por la recepción, esto es, las teorías que sustentan que el lector juega un papel preponderante en los procesos de lectura y que repercute necesariamente en la vida y en los procesos escriturales de ese sujeto lector. Para esto resulta importante abordar el concepto de experiencia estética desde el filólogo alemán Hans Robert Jauss (1972) y analizar un poco las categorías desde las cuales la sustenta.

En efecto, Hans Robert Jauss (1972; 1976; 1977) desde las décadas del sesenta y setenta en sus diversas publicaciones desarrolló la teoría literaria de la recepción estética; para él, el lector cobra la mayor importancia porque es en el proceso de lectura en el que este se vincula con el texto y desde sus expectativas, junto con las expectativas del autor y el contexto, establece la fusión de horizontes del pasado con el presente de ese lector que vive y tiene la experiencia con el arte; esto es, con la trama, la historia, los personajes; es lo que en términos de Larrosa (2003) significa el viaje con el texto o en términos de Johan-Carles Mélich (2002) el padecimiento; padecer el texto no como sufrimiento, sino como experiencia vital; de atravesar el alma (Larrosa, 2003).

En efecto, Jauss⁶, (1972) parte de la oposición: trabajar y disfrutar; de ahí que no diferencie la actitud de goce con el arte y la reflexión científica, histórica o teórica sobre la experiencia estética; su tesis:

La actitud de goce, que desencadena y posibilita el arte, es la experiencia estética primor-

⁶ Las citas que aparecen pertenecen al texto: Pequeña apología de la experiencia estética; en adelante lo nombraremos: PAEE, con el ánimo de resumir un poco la referencia.

dial; no puede ser excluida, sino que ha de convertirse de nuevo en objeto de reflexión teórica, si actualmente es importante para nosotros justificar ante sus detractores la función social del arte y de la ciencia a su servicio, tanto frente a los intelectuales como frente a los iletrado (Jauss, 1972, p. 31).

El filólogo entonces se da a la tarea de escudriñar en la historia de la palabra gozar (Geniessen) y se remite al *Fausto* de Goethe que, para la experiencia estética, se expondría al reproche de banalidad, o de satisfacción de las meras necesidades de consumo. Así, para Jauss (1972, p. 33) “alegrarse de una cosa” remite al significado culto hasta el clasicismo alemán de la palabra gozar. Asimismo, en la poesía religiosa del siglo XVII, esta palabra aludía a “participar de Dios”; en el pietismo, dice Jauss (1972, p. 34) “se asociaba a los significados de goce y participación” en un acto, el creyente se cerciora de la presencia de Dios; la poesía de Klopstock conduce a un goce intelectual; en Herder, dice Jauss, el concepto de placer espiritual funda la certeza de sí mismo en un originario tenerse: un tener el mundo (*la existencia es placer*). En Goethe el concepto de goce se extendió a todos los niveles de la experiencia “hasta el más elevado anhelo de conocimiento” (Jauss, 1972, p. 34): goce vital del ser; goce de la acción; goce consciente; goce de la creación.

Era el reconocimiento del goce como modo de apropiación del mundo y autoconciencia que legitimaba el trato con el arte; sin embargo, dice Jauss que estos significados ya no se reconocen y la experiencia estética se considera genuina “sólo si deja tras de sí todo placer y se eleva al ámbito de la reflexión estética” (Jauss, 1972, p.34). En este contexto cita a Adorno⁷ quien considera banal a todo aquel que busca y halla placer en las obras de arte y compara el gusto placentero en el arte con los productos culinarios y la pornografía.

Igualmente Adorno establece el vínculo entre el placer artístico y la reacción burguesa contra la espiritualización del arte y el fundamento para la naciente industria cultural “en el estrecho círculo de la necesidad dirigida y de la satisfacción estética sustitutoria, sirve a los ocultos intereses dominantes” (citado por Jauss, 1972, p. 35). Así, burguesía, arte exuberante y vida ascética se conjugan desde la perspectiva de Adorno y cobran legitimación a partir de la oposición, dice Jauss, al arte de consumo de los modernos medios de masas; sin embargo, dice el filólogo, Adorno encuentra límites a toda experiencia artística ascética al hacerse la pregunta por el para qué de la existencia de las obras de arte, si se extirpara la última huella de placer.

No obstante para Jauss (1972, p. 36) el problema del placer estético interesó a la filosofía hermenéutica con Gadamer bajo el aspecto de una crítica a la conciencia estética responsable del imaginario artificio de una subjetividad capaz de disfrutar de sí misma pero contrapuesta al acontecimiento estructural de una comprensión receptora; de esta manera se defiende, dice Jauss al citar a Gadamer, la experiencia de la verdad que ofrece la obra de arte, frente a la teoría estética que se constriñe por la idea de verdad de la ciencia. La experiencia con el arte se aleja de la búsqueda de la verdad, propia del mundo científico.

⁷ Para Jauss (1972, p. 35), Theodor W. Adorno es el precursor de la estética de la negatividad.



Para Jauss, desde Brecht, puede hablarse del efecto y la recepción de la literatura con un fin como el de “educar al sujeto contra su inclinación al placer estético y transformar su empatía e identificación en una actitud reflexiva y crítica” (Jauss, 1972, p.37). Asimismo para este autor (1972, p. 41) la actitud de goce estético donde la conciencia imaginativa se despega de la coacción de las costumbres e intereses, libera al hombre de su quehacer cotidiano y le da cabida a otra experiencia, esa es la experiencia con el arte, con la literatura, con el texto que funge como mediación entre el ser y el mundo; de ahí que la tesis de Jauss consista en que la liberación por medio de la experiencia estética se puede efectuar en tres planos; por la conciencia colectiva, “al engendrar el mundo como su propia obra”; por la conciencia receptiva “al aprovechar la posibilidad de percibir el mundo de otra manera”; finalmente, la subjetividad se abre a la experiencia intersubjetiva cuando “se aprueba un juicio exigido por la obra o en la identificación con las normas de acción trazadas y que ulteriormente habrá que determinar” (Jauss, 1972, p. 41).

La experiencia estética es para Jauss siempre liberación de y liberación para, en tanto es vista como actitud distinta posibilitada por el arte; es el goce de lo bello, dice Jauss (1972, p. 42) “sea en temas trágicos o cómicos”. Para Jauss los conceptos fundamentales de la tradición estética son poiesis (creación), aisthesis (recepción) y catharsis (liberación, satisfacción estética, conducción hacia la identificación comunicativa u orientadora de la acción) (Jauss, 1972, p. 43).

Jauss (1972, p. 60) cita y se vale de la teoría estética de Paul Valéry de 1894 en la cual retoma la imagen de Leonardo Da Vinci como prototipo de la actividad creadora del espíritu universal, así, retoma el concepto de poiesis, en tanto anticipa el viraje del antiguo al moderno concepto de conocimiento entendido como construir (construire) y que presupone un saber que implica más que una reflexión y contemplación de la verdad “un conocimiento que depende del poder, de la acción tentativa, de modo que comprender y producir convergen” (Jauss, 1972, p. 58); lo que en términos kantianos, dice Jauss, es la mediación entre la razón teórica y la razón práctica.

En este mismo sentido, Valéry, en Eupalinos o el arquitecto (1921, citado por Jauss, 1972, p. 59), se dio cuenta de que el arte socrático no corresponde al connaitre, es decir, al conocimiento conceptual sino al construire, a la producción estética; es decir, a la poiesis como creación poética. De ahí que la diferencia entre construire y connaitre, entre la actividad del primero y el segundo “es que la actividad del artista es una acción que lleva consigo su propio conocimiento” (Jauss, 1972, p. 59). La forma del construire o capacidad poiética es la arquitectura y la música en tanto posibilitan la producción de obras libres “de toda vinculación paradigmática con el cosmos, la idea o la naturaleza”; la existencia de las reglas se evidencia en la producción misma de la obra y no como un modelo previamente dado; Valéry le confiere un rol importante al espectador de la obra porque lo que este debe hacer es involucrarse en el movimiento que la obra le despierta y acreditar su libertad frente a lo dado, frente a lo percibido por el mismo y no frente a lo que el autor quiere que éste perciba.



En cuanto a la aisthesis o percepción estética, desde el mismo Paul Valéry, Jauss (1972, p. 64) plantea que este describió la función cognoscitiva de la percepción estética como un proceso de aprendizaje. Ahora bien, la aisthesis, de acuerdo con Jauss, recupera la función cognoscitiva perdida en el platonismo; pero también posee las funciones crítica, creativa de la percepción estética y cosmológica de la experiencia del mundo.

El tercer aspecto de la experiencia estética es la función comunicativa, es decir, la catharsis “como propiedad esencial de la experiencia estética... es un espacio de juego para la libertad; es la liberación del espectador frente al mundo de los objetos a través de la imaginación” (Jauss, 1972, p. 77).

En otro texto: *Experiencia estética y hermenéutica literaria* (1977), Jauss se plantea las preguntas: “¿qué significa experiencia estética?, ¿cómo se ha manifestado en la historia del arte?, ¿qué interés puede tener para la actual teoría del arte? Aquí Jauss establece la conexión entre la teoría estética y la hermenéutica literaria porque este problema se encuentra en el camino entre ambas; por eso dice:

En la filosofía del arte actual todavía sigue vigente la tantas veces discutida herencia platónica; por ejemplo, cuando a la verdad que se inserta en la obra por medio del arte se le concede más valor que a la experiencia del arte, en la que lo que se enajena es la actividad estética como obra del hombre. De ahí que la cuestión de la praxis estética que considera todo el arte como una actividad productiva, receptiva y comunicativa esté aún sin aclarar y exija un nuevo replanteamiento (Jauss, 1977, p. 11).

Así, después de pasar por los estudios retóricos; la polémica contra el arte de los Padres de la Iglesia; la doctrina de las emociones de la filosofía moral; la psicología del gusto; la sociología de las artes y la teoría de los medios de comunicación, la experiencia estética y la hermenéutica llegan a las dos grandes excepciones dentro de la tradición filosófica, esto es, la poética aristotélica en la antigüedad y la *Kritik der Urteilskraft* de Kant en la modernidad; sin embargo, dice Jauss, no se ha producido una teoría de la experiencia estética “amplia y capaz de generar una tradición” (1977, p.12).

Así las cosas, seguimos encontrando sentidos a las teorías de la recepción estética y en especial al concepto de experiencia estética como estrategia didáctica en la educación básica, media y superior.

¿Por qué se origina la experiencia?

La experiencia se origina en los inicios de mi práctica pedagógica. Me ha llamado mucho la atención cómo la estadía en la escuela puede ser lo bastante cómoda como para quedarse en lo más fácil y sencillo: repetir, transcribir, llevar libro de texto, de que todo pase y “no me pase” como experiencia vital en mi ser, tal como lo plantea Jorge Larrosa (2003), aunque desde las mismas políticas públicas y de quienes las regulan (Ministerio de Educación Nacional, Secretarías de Educación,



administradores de las Instituciones Educativas) surjan discursos mediados por sus visiones sobre la educación y la formación; por una parte, un discurso que conduce a la laxitud, al facilismo y cobija la cobertura como eje central de sus políticas de turno; por el otro, un discurso que propende por el cambio de paradigmas en el cual la construcción, la búsqueda de múltiples posibilidades de solución, el error, el desafío con los textos y el diálogo de saberes se abren tanto para el docente como para el estudiante.

Es sobre estos discursos y voces y de la formación de sujetos más sensibles, críticos, analíticos, con capacidad de entender, comprender, interpretar, argumentar, proponer asuntos que favorezcan “el cuidado de sí mismos, del otro y de lo otro”⁸, educados en la incertidumbre como lo dice Morín y en la búsqueda de posibilidades explicativas y no de verdades eternas y paraísos inexistentes como lo diría Estanislao Zuleta (1982) y de alguna manera Hans Georg Gadamer (2006; 2007) sobre los que se mueve esta experiencia.

¿Qué relación tiene la experiencia con la actual política pública?

Desde la publicación de la ley General de Educación (1994); de la Resolución 2343 (1996) en la cual se destacan los indicadores curriculares; de los Lineamientos curriculares de Lengua Castellana (1998), hemos estado muy atentos a las propuestas desde la política pública y las hemos tratado de implementar; por ejemplo, compartimos elementos como: las concepciones sobre los procesos de pensamiento: leer, escribir, hablar, escuchar (p. 48).

Compartimos el concepto del acto de leer: “como un proceso de interacción entre un sujeto por-

⁸ Desde finales del año 2006 emprendimos en nuestra Institución Educativa José Miguel de Restrepo y Puerta del municipio de Copacabana la construcción de un modelo pedagógico que respondiera a las necesidades de la comunidad educativa; como no queríamos copiar ningún modelo existente en otras instituciones, conformamos equipos de trabajo interdisciplinario con estudiantes, padres de familia, docentes y administradores. Luego de muchas reuniones y discusiones académicas, en tanto todas estaban mediadas por la lectura y la escritura de los participantes, se fue construyendo un modelo ecléctico que confluyó en cuatro elementos; digo cuatro porque partimos del concepto no de modelo sino de dispositivo pedagógico desde las teorizaciones del profesor Alberto Echeverri; la enseñanza para la comprensión, las inteligencias múltiples y el pensamiento crítico. Después de todas las discusiones quedó así: Dispositivo pedagógico Enseñanza para la comprensión, las inteligencias múltiples y el desarrollo del pensamiento crítico; la estrategia que venimos implementado es la del proyecto de aula; así que uno de los proyectos de aula que se viene desarrollando en la Institución es el del cuidado de sí mismo, del otro y de lo otro como posibilidad de reconocernos como sujetos responsables de nosotros mismos, de la otredad y del medio en el cual nos desenvolvemos; esto es, la formación de seres distintos, formados en la civilidad, en la ciudadanía como ciudadanos del mundo y cuidadores del planeta. Desde los Lineamientos curriculares se plantea la autonomía del maestro: “construcción de un proyecto de aula, ojalá de carácter investigativo” (1998, p. 80), este apuntaría al desarrollo de competencias.

tador de saberes culturales, intereses, deseos, gustos, etcétera” (1998, p. 49). Entendido como un proceso significativo y semiótico, cultural e históricamente situado, complejo, que va más allá de la búsqueda del significado y que en última instancia configura al sujeto lector. Las prácticas de lectura en la escuela deben dar cuenta de esta complejidad de variables. La teoría pragmática cobra un gran valor en tanto permite tomar los actos de significación y los actos de habla como unidades de análisis en las estructuras, por ejemplo, narrativas.

Asimismo, la noción de texto: “...como el soporte, portador de un significado, de una perspectiva cultural, política, ideológica y estética particulares, y que postulan un modelo de lector...” (1998, p. 49). En consonancia con lo anterior, nos unimos al concepto de escritura como: “(...) un proceso que a la vez es social e individual en el que se configura un mundo y se ponen en juego saberes, competencias, intereses, y que a la vez está determinado por un contexto socio-cultural y pragmático que determina el acto de escribir: escribir es producir el mundo” (ibid).

Paralelo a estos procesos están las tipologías textuales entre las que se encuentran los textos periodísticos, narrativos, científicos, explicativos. (1998, p.61), que implican procesos de pensamiento tales como: comprender, interpretar, analizar y producir diferentes tipos de textos según las necesidades. (ibid). Se pueden pensar tres tipos de procesos: referidos al nivel intratextual, intertextual y extratextual (p. 62).

De igual forma, se comparte el desarrollo de competencias en el campo de la literatura, concretamente cuando se aborda el concepto de competencia literaria: “entendida como la capacidad de poner en juego, en los procesos de lectura y escritura, un saber literario surgido de la experiencia de lectura y análisis de las obras mismas, y del conocimiento directo de un número significativo de éstas” (1998, p. 51).

La competencia poética: “Entendida como la capacidad de un sujeto para inventar mundo posibles a través de los lenguajes, e innovar en el uso de los mismos. Esta competencia tiene que ver con la búsqueda de un estilo personal” (ibid).

Podemos decir que Jurado (1998, p. 80) hace una crítica y es el permanente uso del manual o libro de texto como único referente orientador del área de Humanidades, Lengua Castellana; asimismo a la lectura fragmentaria y de resúmenes de las obras literarias.

En este mismo sentido, se observan los paradigmas: estético; historiográfico, sociológico y semiótico; las dimensiones: literatura, cultura y estética; literatura y discursos de las ciencias; literatura, oralidad, historia, autores y obras (p.79). Sin embargo, desde la Mesa de literatura, hemos realizado las siguientes propuestas para la escuela:

Se hace necesario entender la literatura en diálogo con otras áreas del currículo, disciplinas y ciencias con criterios como: La vivencia (H. Gadamer) y la experiencia estética (J. Dewey, J. Larrosa)

del creador y del perceptor (H. Jauss, W. Iser).

La concepción del texto literario como hecho sorprendente que detona la abducción (Ch. Peirce); la potenciación de la sensibilidad del sujeto (ético, ecológico, lógico y político) que lee y escribe al establecer relaciones dialógicas (M. Bajtín). Pensamos que un texto puede ser leído a partir de los componentes lógico y analógico que configuran el conocimiento (A. Cárdenas).

El maestro construye estrategias didácticas como sujeto investigador desde todos los niveles y ciclos académicos (M. Moreno).

El trabajo con la literatura no es sólo leer textos a niños y jóvenes sino constituirnos como comunidad que entabla discusiones sobre los textos leídos (Mendoza, F. Jurado, T. Colomer).

¿Qué metodología y acciones se han desarrollado?

En la Institución Educativa José Miguel de Restrepo y Puerta con los estudiantes de la educación media hacemos lectura y relectura: experiencia de lectura y escritura.

Dialogicidad: experiencia en el desarrollo de la oralidad.

Escritura y reescritura.

Socialización y oralidad.

Publicación.

De igual forma en la Mesa de literatura hemos diseñado unas mediaciones; una de ellas es el Preguntario; en éste se recrea y se aplica el concepto de experiencia estética; asimismo, creamos una imagen sonora en la que intentamos reconstruir la historia con nuestras voces. Lo vivenciado por los estudiantes se puede ver en las producciones escritas y orales (ver anexo).

¿Cuáles son los resultados y las conclusiones?

Nos construimos como sujetos de saber que lenta y paulatinamente nos iremos convirtiendo en sujetos críticos, analíticos, reflexivos para ir más allá de los simples y fríos convencionalismos y sobre todo, en términos de Freire (1978), que podamos ser sujetos políticos y seres pensadores de nuestro entorno y de nuestra realidad para que lentamente la ayudemos a transformar a través de nuestra praxis cotidiana. Esto implica alcanzar cierto grado de sensibilidad estética frente a lo que nos rodea. Muy observada esta situación en todos nosotros cuando nos dejamos y nos permitimos el aprendizaje; así nos hacemos conscientes de nuestras falencias y entonces, nos dejamos enseñar.

Existe la conexión entre el PEI con la propuesta. En este son fundamentales los procesos de lec-

tura y escritura para acceder al conocimiento y a la cultura; también con el modelo pedagógico o Dispositivo Pedagógico institucional que presenta tres componentes: La Enseñanza para la comprensión, las inteligencias múltiples y el desarrollo del pensamiento crítico, está en consonancia con nuestra propuesta. Podemos decir que asumimos estos procesos de escritura, reescritura, lectura y relectura como prácticas socioculturales, situadas en un contexto real y con la convicción de que se escribe para alguien y para algo; es decir, con intenciones comunicativas: comunicar, informar, exponer, persuadir, disuadir, entre otras.

Bibliografía

- Barthes, R. (1985). *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y de la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Cortázar, J. (1985). *Rayuela*. Buenos Aires: Círculo de Lectores.
- Freire, P. (1985). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI.
- Gadamer, H. G. (2004). *Verdad y Método II*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Gadamer, H. G. (2007). *Verdad y Método I*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Jauss, H. R. (1972). *Pequeña apología de la experiencia estética*. Barcelona: Paidós.
- Jauss, H. R. (1977). *Experiencia estética y hermenéutica literaria*. Madrid: Taurus.
- Jurado V., F. (1998) "A manera de diagnóstico: lenguaje, literatura y educación". En Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos curriculares Lengua Castellana* Bogotá: Ministerio de Educación Nacional y Magisterio, pp. 15-28.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México: F.C.E.
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos curriculares Lengua Castellana* Bogotá: Ministerio de Educación Nacional y Magisterio.
- Mélich, J. C. (2002). *Filosofía de la finitud*. Barcelona: Herder.
- Moreno, M. (2008c). "El controvertido desarrollo de la didáctica general, las didácticas específicas y su aporte a la didáctica universitaria". *Pedagogía y Saberes* No. 28, pp. 115-121. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Moreno, M. (2008f). *El taller de literatura investigativa como estrategia didáctica. Redlecturas 3. Un espacio para la escritura y el diálogo razonado*. Universidad de Antioquia, Facultades de Educación y de Comunicaciones, Secretaría de educación para la cultura de Antioquia, Secretaría de Educación de Medellín, Fundación Universitaria Luis Amigó. Litoimpresos, Medellín-Colombia, pp.170-180.



APORTES DE LA DIDÁCTICA DE LITERATURA Y LA SECUENCIA DIDÁCTICA ABDUCTIVA A LA FORMACIÓN DE MAESTROS INVESTIGADORES EN LA EDUCACIÓN MEDIA Y SUPERIOR

Mónica Moreno Torres¹

Hermínsul Jiménez Mahecha²

Maryory Ramírez Franco³

Resumen

Esta ponencia propone incluir, en el marco referencial de los Lineamientos Curriculares para el área de Lengua Castellana (1998), a la didáctica de la literatura como un proceso dialógico e investigativo. En consecuencia con esta perspectiva, en lugar de Estándares de Lenguaje (2002), se recomienda brindarle al maestro de literatura una opción teórico-práctica mediante la “investigación dialógica” pues, a partir de ella, pueden surgir iniciativas didácticas que, al ser contextualizadas en el currículo, promueven la formación de ciudadanos críticos, creativos y propositivos. Este propósito, se puede evidenciar por medio de la experiencia didáctica que se adelanta con un grupo de estudiantes de educación media del Colegio Teresiano de Envigado y maestros en formación de la Licenciatura en Humanidades, Lengua Castellana de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Las evidencias se organizan con base en las preguntas dirigidas por la Red Colombiana de Lenguaje a los diversos integrantes de nodo del país.

Palabras clave: didáctica, literatura, abducción, formación docente e investigación.

Introducción

En función de política pública, los Lineamientos Curriculares para el área de Lengua Castellana representaban el desarrollo de la Constitución Política de 1991 y de la Ley General de Educación (1994); por lo cual, en su fundamentación, se apeló al sentido y función de la pedagogía en el siglo XXI, que establecía un desarrollo curricular descentralizado, con la participación de las comunidades y sus actores, en lugar de “una programación curricular central rígida” (MEN, 1998: 13) cuya

1 Profesora de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. luna3910@hotmail.com

2 Profesor de la de la Facultad de Ciencias de la Educación la Universidad de la Amazonia (Florencia); miembro del grupo de investigación Desarrollo Institucional Integrado. herminsulj@yahoo.com

3 Profesora del Colegio Teresiano de Envigado-Medellín. maryorymaryo@gmail.com



calidad dependería de la relevancia de la posición crítica y analítica del docente frente al trabajo del aula, más que al seguimiento de un programa definido sin su participación. Estos lineamientos recogieron intereses defendidos desde el Movimiento Pedagógico de los años '80 por comunidades académicas y grupos de maestros comprometidos con una proyección formativa y democratizadora de su labor docente.

Los lineamientos representaban una actualización de los fundamentos disciplinarios reunidos para fortalecer la perspectiva curricular adoptada desde la anterior reforma (Renovación Curricular de 1984) en torno al enfoque semántico-comunicativo; de esta manera, se postula la superación de la competencia lingüística, de Chomsky, por la competencia comunicativa, de Dell Hymes, con la prioridad dada a la “competencia significativa” (MEN, 1998, p. 51) que agrupa a otras siete competencias. Según la presentación de los lineamientos, estos, en la parte conceptual, se sustentan en planteamientos de desarrollo del currículo, y en la textolingüística, la psicología cognitiva, la pragmática, la semiótica, “principalmente los trabajos desarrollados en estos campos en Colombia” (p.14).

En resumen, la promulgación de los Lineamientos de Lengua Castellana centró la mirada en la formulación de los referentes pedagógicos y disciplinarios para orientar la enseñanza de la lengua desde una perspectiva teórica que postula, como una de sus bases, el estudio de los usos sociales de la lengua; para buscar que se trabaje sobre la lengua como mediación de la comunicación, se apeló al uso del concepto de competencia comunicativa postulado por Dell Hymes.

Frente a los avances en la apertura, autonomía y participación que constituyen los Lineamientos, los estándares representan una re-elaboración (paradójica palabra, en este caso) muy empobrecida de los referentes conceptuales propuestos en los lineamientos, con tergiversaciones y simplificaciones señaladas por distintos miembros partícipes de la Red de Transformación de la Formación de docente de lenguaje. Por ejemplo, se señalan los desaciertos de los estándares al proponer una enseñanza de la literatura nuevamente desde un enfoque historiográfico “que hace énfasis en el conocimiento memorístico de los géneros, movimientos literarios, épocas y recursos retóricos más que en el estudio de las obras literarias propiamente dichas” (Grupo Textualidad y Cognición, 2003, p. 41), a diferencia del enfoque dialógico-intertextual propuesto en los lineamientos; en otro momento, a través de la clave discursiva en que formulan los estándares -un (supuesto) documento de estudio, pero con una clara intención de obligatoriedad en su aplicación-se evidencia la ambigüedad de las actitudes con las cuales el Ministerio de Educación convoca a la comunidad académica y a los investigadores para discutir la política pública (Grupo de Lenguaje, Universidad Nacional, 2003, p. 69). Resulta evidente que los estándares fueron formulados a la luz del espíritu evaluativo que prefiere la exactitud de los datos cuantitativos y las verdades que se miden exclusivamente en dinero, a las realidades más pertinentes al trabajo en las aulas, impregnadas de valores cualitativos, espacios vitales y aspectos humanos no fácilmente estandarizables, como por ejemplo las diferencias sociocognitivas derivadas de contextos socioeconómicos distintos.

En el contexto antes descrito, la propuesta que nutre esta ponencia se identifica con el espíritu que inspiró la formulación de los Lineamientos Curriculares, en particular, para señalar nuevos espacios en los cuales los saberes disciplinarios, didácticos y profesionales (experienciales) de los docentes de lengua y literatura pueden fungir como factores de resistencia frente a la concepción del mundo social centrado en la eficacia, la efectividad, la competitividad y la reproducción del capital. Frente a la estandarización como criterio central de la hetero-evaluación, los docentes interesados en promover la formación humana a través de la didáctica de la literatura deben tomar conciencia de sus propias exigencias y posibilidades en la búsqueda del sentido, en un diálogo infinito con otros que aprenden y enseñan convencidos de su compromiso solidario con la vida.

¿Dónde se desarrolla la experiencia?

En lo que respecta a la educación media, el desarrollo del proyecto de aula se adelanta desde 2012 con 75 estudiantes del Colegio Teresiano de Envigado. Y en la educación superior, con 17 maestros en formación de la Licenciatura en Humanidades, Lengua Castellana, de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.⁴ Estos proyectos de aula hacen parte de la investigación que la Mesa de Literatura del Nodo de Lenguaje de Antioquia viene adelantando, desde 2011, cuya pregunta es la siguiente: ¿Qué aportes teóricos y prácticos les brindan la teoría de la abducción y las modernas teorías estéticas a una didáctica de las matemáticas y de la literatura interesadas en la formación de estudiantes y profesores investigadores?⁵ A esta pregunta, se une la siguiente hipótesis: ¿Es posible crear una estrategia didáctica que apoyada en la teoría de la abducción y las modernas teorías estéticas, potencie la formación de estudiantes y profesores investigadores del área de las matemáticas y la literatura, en la educación básica, media y superior?

¿Qué núcleo temático o problema aborda?

La perspectiva de Viau et al. (2007) señala que la escasa formación epistemológica de los maestros de educación básica del área de las ciencias influye en su desconocimiento de los modelos didácticos. Por tanto, propone un “modelo didáctico analógico” que familiarice a los estudiantes

4 Los maestros en formación participaron del curso “Didáctica de la lengua y la literatura II”, durante el semestre 2013-1.

5 La inclusión de la matemática en la pregunta de investigación, obedece a la presencia de los profesores Rubén Darío Henao Ciro y Clara Cecilia Rivera Escobar, quienes hacen parte de la mesa de literatura y se desempeñan como profesores de dicha área en la Escuela Normal Superior de Villa Hermosa y en la Institución Educativa Concejo de Medellín, respectivamente. El profesor Henao también es catedrático de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia en el programa de Matemáticas y Física. Asimismo, el profesor Norberto Caro Torres realiza estudios doctorales en la misma línea y en su investigación se pregunta por las relaciones entre la literatura y la ciencia como un proceso posibilitador de una experiencia estética con estudiantes de la Institución Educativa José Miguel de Restrepo y Puerta, y estudiantes universitarios. En lo que respecta, a la profesora Mónica Moreno Torres, una de las conclusiones de su tesis doctoral, sugiere ampliar el concepto de la dialogicidad de la Espiral Comprensiva de la Experiencia de Investigación en el Aula –Ecedia-. Y en el caso del profesor Hermínsul Jiménez Mahecha, desde su indagación en relación con la teoría deweyana y su experiencia en los talleres de creación literaria del Caquetá, le han permitido a los integrantes de la mesa sostener un diálogo de saberes por medios virtuales y presenciales (seminarios de la línea doctoral).

con aquellos conocimientos de la ciencia que les son inasequibles y les ayude a recuperar y procesar información (previa y nueva). En este mismo contexto, García y García (1993) señalan que si la investigación cualitativa en el aula tiene como punto de partida la red conceptual de la disciplina enseñada por el docente, estas serían algunas de sus características: el problema de investigación formulado por los estudiantes puede surgir a modo de hipótesis o conjetura; el proceso de investigación estaría representado por medio de “una organización en espiral” basada en dos dimensiones: una dimensión horizontal, en la que se encuentra la red conceptual, y otra dimensión vertical, cuyo movimiento expresa la profundización creciente que adquieren los estudiantes de cada concepto.

En el caso de la didáctica de educación superior, Díaz (1999) considera que uno de sus problemas consiste en que esta no es aceptada como una ciencia, aun por los mismos docentes; este desconocimiento lo expresan en su resistencia a reconocerle su fundamentación teórica y cuando creen que el conocimiento de la disciplina es suficiente para su desempeño docente. Una manera de resolver estas dificultades consiste, de acuerdo con González (2005), en el desarrollo de competencias investigativas o “científicas” del docente en la universidad, puesto que su cognoscibilidad científica debe convertirse en una de las variables de su método didáctico; dichas competencias incluyen las siguientes habilidades: inducción, deducción y abducción, con sus respectivos sistemas de competencias.

¿Desde qué perspectiva teórica?

Los estudios y las experiencias relacionadas con la didáctica general y específica, en la mayoría de los casos, dejan de lado la dialogicidad que caracteriza al proceso de enseñanza y aprendizaje de las diversas disciplinas, ciencias, técnicas y artes. Por ello, un campo teórico-práctico como la didáctica de la literatura es uno de los más llamados a reconocer el diálogo de saberes⁶ que promueve la puesta en escena de un relato de ficción.⁷

Cuando se analiza la puesta en escena de un relato, bien sea en la educación básica, media o superior, casi siempre aparecen las teorías literarias como el dispositivo encargado de la comprensión e interpretación del texto. Si bien el saber literario del maestro es clave para potenciar las relaciones entre lector-texto-y-contexto, en la educación básica y media, y en los programas de curso de pregrado, se evidencian la recurrencia en el análisis lingüístico de la obra, la prevalencia del estructuralismo en la aproximación a los texto literarios, y el ejercicio de estas dos perspectivas

⁶ Entendemos el diálogo de saberes en la perspectiva de Zuluaga (1996, p. 157-159), cuando advierte que una cosa es la apropiación de un saber y otra su inclusión en la producción de conocimiento o investigación. Un saber se apropia cuando un enfoque tiene sentido para una institución educativa y los equipos docentes interesados en su desarrollo. En este caso, estaríamos hablando de un saber institucionalizado que debe pasar a una segunda fase, su producción por medio de la escritura reflexiva (de allí nuestra propuesta del incluir el proyecto de aula y la secuencia didáctica abductiva como estrategias para la investigación en aula). Y en relación con la inclusión o inserción de un saber en la producción de conocimiento, esta consiste en tener una propuesta basada en una idea, una práctica, un referente teórico. Esta propuesta debe generar un movimiento productivo representado en la capacidad del profesorado o el investigador para sustentar sus ideas en forma oral y escrita.

⁷ Del conjunto de relatos de ficción, los enigmáticos y policíacos le brindan al lector y al maestro la posibilidad de establecer un juego conjetural que pone a prueba sus saberes y su experiencia estética.

sin entrar en diálogo con la didáctica de la literatura. Al respecto, Jurado (1998) expresa que existe una tendencia del maestro a focalizar el análisis de la obra en “lo normativo/prescriptivo: es decir, enfatizan en la competencia lingüística, según los parámetros instruccionales del libro de texto” (p.87). Con la idea de superar esta concepción, considera que:

La literatura puede ser comprendida en tres dimensiones, así: como representación de la (s) cultura (s) y suscitación de lo estético; como lugar de convergencia de las manifestaciones humanas, de la ciencia y la otras artes; como ámbito testimonial en el que se identifican tendencias, rasgos de la oralidad, entre otros. De estas dimensiones surgen tres paradigmas, como son: desde la estética, la historiografía y la sociología y la semiótica. El énfasis de una de ellas habrá de definir tanto la concepción pedagógica del maestro como la concepción del arte literario (Lineamientos Curriculares, 1998, p. 79-80).

En el ámbito de la educación superior, Moreno y Carvajal (2009a, p. 64-65) señalan que la educación literaria del futuro maestro, “al estar centrada en el estudio estructural de la obra les impide reconocer las posibilidades que brindan otros enfoques de la teoría literaria”. Por tanto, consideran que

[...] Es necesario reconocer la incursión de las nuevas teorías estéticas en la escuela, y de estas últimas analizar la manera como pueden convertirse en una opción crítica de la investigación en didáctica de la literatura. Asimismo, [consideran] que las reflexiones de los teóricos de la literatura comienzan a mostrar las bases para una epistemología e historia de la lectura literaria, el lector, el escritor y el público. Aspectos que también deben ser abordados por la investigación en didáctica de la literatura (Moreno y Carvajal, 2009b, p. 31).

Los autores llaman la atención en relación con los aportes que las modernas teorías estéticas, como la recepción estética y la semiótica narrativa, pueden realizar a la práctica pedagógica y la didáctica de la literatura. Si a esta visión se unen las estrategias de lectura que contribuyen con la comprensión del texto, como la predicción, la inferencia y el muestreo, potenciadas por el conocimiento previo que el lector [y el maestro] posee de los temas que lee (Jurado, 1998, p. 74-75), el diálogo entre las teorías literarias y la didáctica de la literatura puede ser aún más fructífero, en la medida en que así aparece, en el maestro de literatura, la pregunta por el tipo de estrategias didácticas que debe implementar en el aula con miras a dar mayor potencia a los procesos de comprensión, interpretación y producción crítica de lo leído por sus estudiantes.

Cuando hablamos de estrategias, en el contexto de la didáctica de la literatura, consideramos que su diseño e implementación no es un asunto instrumental. Pues, así como Jurado dice que la opción teórica del maestro por un determinado enfoque literario expresa su concepción pedagógica y estética, lo mismo ocurre con las estrategias didácticas: su elección debe estar precedida por la concepción de la didáctica del docente.



Si entendemos la didáctica de la literatura como una disciplina reconstructiva, esto es, un campo abierto del que participan diversas ciencias, disciplinas, artes, saberes y experiencias, la estrategia es una manera de optar por el diálogo entre dichos enfoques. En ella, los procesos relacionados con la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación funcionan como sus conceptos articuladores. No obstante, cuando un maestro está interesado en adelantar un proceso de investigación en el aula, además de tener en cuenta el diálogo entre el saber disciplinar (conocimientos literarios) y el saber didáctico (teorías de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación), debe propender por encontrar un elemento nuevo a partir de su saber experiencial.⁸

Este elemento, aunque puede surgir a modo de *insight* sin que el maestro previamente tenga mucha conciencia de ello, lo puede convertir en un deseo de saber a largo plazo. Bien sea que la investigación surja de un elemento espontáneo o haga parte de un proceso intencionado, la secuencia didáctica abductiva se convierte en una estrategia de investigación, capaz de ayudarle a ordenar sus ideas en busca de un aspecto novedoso. Este deseo de saber, además de interperlar las vivencias y saberes del docente, se extiende hasta sus estudiantes en la medida en que la puesta en escena de un relato enigmático se convierte en la bisagra que articula el deseo de saber en ambos sujetos.

La anomalía se convierte en el detonador abductivo capaz de potenciar las vivencias y los saberes de los maestros y sus estudiantes siempre y cuando puedan dar cuenta de la manera cómo llegaron al *descubrimiento* de un elemento nuevo; es decir, las anomalías deben ser tratadas con el apoyo de una teoría capaz de hacer consciente lo intuitivo. Esa teoría es la abducción. El método abductivo, al surgir de la insatisfacción, se convierte en una de las reglas de la lógica. Por ello, para que una inducción tenga cierta validez, debe provocar una duda o una pregunta, convirtiéndose esta última en un indicio de que no sabemos algo y, motivados por nuestro deseo de conocerlo, lo experimentamos por medio de tres modos de razonamiento, así: *la abducción*, en la que interviene un elemento novedoso y lleva al sujeto a la necesidad de formular una hipótesis. *La deducción* que consiste en desarrollar las consecuencias posibles de la hipótesis inicial; aquí, el investigador debe adelantar una pesquisa bibliográfica con la idea de saber si la anomalía ha sido analizada. Y *la inducción*, considerada por Peirce (1901), como la tercera etapa del método científico y supone la comprobación en la práctica de esas consecuencias, bien sea para confirmar, o reformular la hipótesis abductiva.

⁸ Para Tardif (2004), los saberes experienciales del docente buscan cierta objetividad. Esto se presenta cuando el profesorado sistematiza su experiencia con la idea de lograr ciertas certezas subjetivas, las cuales sirven como punto de referencia a otros colegas.

¿Por qué se origina la experiencia?

En los procesos de formación de maestros de la licenciatura a la que nos hemos referido en este texto, la práctica pedagógica le brinda al estudiante la posibilidad de elegir un asesor de práctica y de trabajo de grado. Por ello, en 2009, para realizar mi trabajo de grado, escogí la línea de investigación de Didáctica de la literatura que tenía como coordinadora, para ese entonces, a Mónica Moreno y quien la enfocaba en el método abductivo propuesto por Charles Sanders Peirce. Desde ese momento comencé a pensar en cómo sería posible que lo propuesto por este autor se les llevara a estudiantes de séptimo grado, de modo que se acercaran a la literatura como investigadores. De esta manera, nació mi interés por ahondar en dicho autor y en su teoría, por ello continuó en la mesa de literatura del Nodo del lenguaje Antioquia.

Respecto a la profesora Mónica Moreno, su inquietud por el método abductivo comienza en el pregrado cuando descubre el desinterés de sus compañeros de clase por las didácticas de la lengua y la literatura. Uno de los argumentos de sus pares consistía en señalar que las teorías literarias tenían más sentido para su formación que las relacionadas con el saber didáctico. Por ello, cuando terminé el pregrado (1997) y realicé una especialización y me percaté de que el texto policiaco podía ayudar a establecer el puente entre lo literario (saber disciplinar) y lo educativo (saber didáctico), mis estudios y experiencia docente se dedican a la construcción de una estrategia didáctica basada en dicho método y a la investigación dialógica en la educación básica, media y superior.

¿Qué relación tiene la experiencia con la actual política pública?

Como quedó planteado en el párrafo final de la introducción a esta ponencia, la actual política pública para la enseñanza de la lengua castellana y la literatura se caracteriza, en general, por las tensiones entre: por un lado, una posición impulsada por el conocimiento profesional de los investigadores y docentes del área de las ciencias del lenguaje que se identifica más con los lineamientos curriculares de 1998; y, por otro, la posición de otros actores cuya preocupación es atender, prioritariamente, los procesos de evaluación de la calidad de la educación a través de estándares internacionales y para lo cual se promueve el discurso de las competencias, entre las cuales, de forma simplificada para todo el sistema educativo, se mencionan las competencia comunicativa, matemática, científica y ciudadana.⁹

En primer lugar, en los lineamientos, se habla del trabajo con los textos literarios, de la concepción pedagógica de los docentes (1998, p. 80), se alude a algunos rasgos de las acciones de los profesores en las aulas, pero no se menciona nunca la condición de la didáctica de la literatura como un campo específico de enseñanza y de indagación. Posiblemente esto se deba a la asimilación de la lectura de textos literarios a un proceso de comprensión de lectura por niveles de complejidad, que permiten pen-

⁹ Véase de Moreno (2003), el artículo “Estándares y formación de nuevas generaciones”.



sar los mecanismos de evaluación (desde lo literal, inferencial y crítico-intertextual), y que se insinúe su posible evaluación a través del desarrollo de la argumentación oral y escrita (p. 81).¹⁰

Al respecto, es dable mencionar la investigación de Jiménez, H., Rojas, G. y Vela, M, (2013), quienes señalan que una manera de comprender la aproximación a la lectura de textos literarios en las aulas es la propuesta por Marie Louis Rosenblatt (2002, p. 59 ss) a través de sus conceptos de lectura eferente (dirigida a fines de orden práctico, por ejemplo, el desarrollo de las competencias) y de lectura estética (dirigida a un encuentro afectivo, emocional, desde el cual el estudiante explora las posibilidades de transacción con el texto, en desarrollo de la experiencia estética postulada en los trabajos de John Dewey). Igualmente podrían considerarse otras orientaciones teóricas que parten del papel activo del lector.

En segundo lugar, las afirmaciones de los lineamientos sobre la aproximación estética a los textos literarios en las aulas (como un posible enfoque, junto a la historiografía y la sociología, además de la semiótica) se limitan a señalar algunas acciones que sugieren el ludismo, la inclusión del juego, o introducir variaciones que involucren al lector en comunicaciones posibles con los personajes de las narraciones o con el autor (1998, p.80). No obstante, la experiencia abductiva, a partir de la valoración de la importancia del diálogo entre las teorías literarias -en especial las que centran la mirada en el papel activo del lector frente al texto- y la didáctica de la literatura, plantea un aprovechamiento de algunos de los referentes conceptuales y metodológicos de esas teorías estéticas para construir un sistema de actividades, una secuencia didáctica, en y a través de la cual pueda organizarse la actuación del docente y la interacción comunicativa con sus estudiantes, en las aulas.

En tercer lugar, las estrategias metacognitivas, sociocognitivas, críticas y propositivas de los estudiantes, impulsadas por la secuencia didáctica abductiva postulan el proyecto de aula como un escenario social privilegiado para la investigación formativa y la investigación en sentido riguroso (Restrepo, 1996); visión que de acuerdo según los lineamientos curriculares, parecía una condición, implícita en la metodología por proyectos. En el proyecto de aula como escenario de aprendizaje compartido en investigación resulta más factible la actuación del docente y del estudiante como críticos literarios (MEN, 1998, p. 88). En suma, nuestra propuesta enriquece la dimensión discursiva del trabajo de aula, de forma que se posibilita la participación de los estudiantes mediante la escritura desde su experiencia de lectura (sustentación de una hipótesis abductiva), del ejercicio de la valoración colectiva de los textos (comunidad de lectores) y desde la escritura de la experiencia de los docentes.

¹⁰ Durante quince años desde la expedición de los lineamientos, se han hecho esfuerzos por parte de miembros de la Red Colombiana para la Transformación de la Formación docente en Lenguaje, de grupos de investigación y de docentes independientes, para fortalecer el campo de la didáctica de la literatura como una didáctica específica; entre los múltiples ejemplos que se podrían citar (p. ej.: el proyecto La intertextualidad en la enseñanza de la literatura (Jiménez, H., Rojas, G. y Vela, M, 2013), se ha avanzado en precisar, como lo hace esta ponencia, cuáles son las posibilidades que tiene la experiencia estética y la lectura abductiva de los estudiantes con los textos literarios.



Por su parte, esta experiencia hace un cuestionamiento a los estándares, en cuanto a su secuencialidad sustentada por grados y grupos de grados, para facilitar su correlación vertical y horizontal, justificada en cuanto se busca “garantizar el desarrollo de las competencias del lenguaje, en afinidad con los procesos de desarrollo biológico y psicológico del estudiante” (2006, p. 31). Ante esta concepción, que oculta la condición histórico-cultural de los procesos educativos, la experiencia de secuencias abductivas en la didáctica de la literatura promueve una recuperación del sentido vital de cada persona, desde la pluralidad y el dialogismo de los contextos sociales y discursivos de los que provienen los estudiantes y en relación con los diferentes géneros y tipos discursivos que representan los saberes, las ciencias y las artes que llegan a expresarse en las aulas, en los talleres, como manifestaciones de sistemas complejos de interacción social. En este mismo sentido, el desarrollo de investigación en el aula y la implementación de innovaciones curriculares basadas en la pedagogía por proyectos (con sus problemas auto-detectados, los diferentes niveles de correlación de contenidos, la atención a los intereses de los estudiantes) plantean una concepción más flexible, participativa y pluralista de los procesos educativos, a diferencia de la condición homogénea y sin anclajes sociales diferenciadores que supone la evaluación estandarizada.¹¹

Por lo antes anotado, la experiencia de secuencias didácticas abductivas en el marco de la didáctica de la literatura para la formación investigativa de docentes, entre otras experiencias basadas en la investigación de los docentes sobre sus prácticas, busca aportar al desarrollo de la política pública en educación desde la incorporación de la evaluación dialógica como una categoría de la didáctica que involucra la voluntad, el deseo y el compromiso de los participantes como parte de los mecanismos de su autorregulación social.

¿Qué enfoque metodológico se asume?

Si bien el diseño de la secuencia didáctica abductiva funge como el horizonte de sentido hacia el que se dirige el maestro con sus estudiantes, su puesta en escena debe incorporar el Proyecto Didáctico de Investigación –PDI–,¹² que tiene en cuenta los criterios de la investigación dialógica.

¹¹ Es dable precisar que la pedagogía por proyectos es una modalidad de proyectos, pues en la actualidad existen otras nominaciones y enfoques del concepto. Uno de los proyectos con menos difusión en el ámbito educativo es, precisamente, el “Proyecto didáctico de investigación” de corte dialógico. Este proyecto retoma postulados de la pedagogía por proyectos, como por ejemplo tener en cuenta los intereses de los estudiantes, pero pone especial cuidado en las preguntas clave de la didáctica dialógica de corte deweyano como son: el por qué y el para qué, no solo del que enseña, sino del que aprende. Tiene en cuenta los intereses de las personas, su conexión vital con la realidad cultural y comunicativa de las comunidades, y las similitudes entre la experiencia creativa de las actividades artísticas y del desarrollo del pensamiento (Dewey, 2008, p. 85).

¹² Un ejemplo de Proyecto Didáctico de Investigación y su relación con la secuencia didáctica abductiva se puede encontrar en el archivo digital de la Licenciatura en Humanidades, Lengua Castellana de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Su autora es Daniela Cardona Gómez, maestra en formación, de dicha licenciatura.



Esto significa que el maestro se debe apoyar en un enfoque de investigación denominado, en nuestro caso, “investigación cualitativa con enfoque hermenéutico” –ICEH–. Al respecto, González (2010) considera que la experiencia hermenéutica tiene como fundamento un Proceso, una Estructura y un Procedimiento.¹³ A esta perspectiva hemos agregado el carácter experiencial y dialógico de la investigación en el aula, concentrando nuestra reflexión teórico-práctica en el componente “hipótesis abductiva” del “procedimiento” recomendado por González para el desarrollo de la –ICEH–.

Así las cosas, la investigación dialógica se desarrolla con base en cuatro criterios a los que se integran unos medios y estrategias didácticas. Dichos criterios, son (1) la investigación como experiencia dialógica; (2) la interacción pedagógica por medio de la conversación hermenéutica; (3) el conocimiento de la ciencia y la cultura basado en el diálogo de saberes; y (4) la evaluación como un proceso social, estético, político e interhumano (Moreno, 2012). Una síntesis de lo anterior, es la siguiente:

Criterios	Medios	Estrategias didácticas
1	La clase	Aula-Taller
2	La palabra	Diálogo de saberes
3	El texto literario	Secuencia didáctica abductiva y el Preguntario
4	Las tareas	Evaluación dialógica

De acuerdo con lo anterior, una de las pretensiones de la didáctica general y específica es convertir los medios (lo dado) en estrategias (lo posible). Así, cuando **la clase** de literatura asume la estrategia del aula-taller, estudiantes y profesor están dispuestos a “dejarse decir” cosas del texto, esto es, formular un hecho sorprendente y convertirlo en un proceso de indagación (hipótesis abductiva). Las hipótesis formuladas por los estudiantes deben ser nombradas por medio de **la palabra**, por tanto, esta y aquellas deben facilitarles la ampliación de sus horizontes (de vida y académicos) por medio del diálogo de saberes. El **texto literario** funge como el medio discursivo que hace posible el desarrollo de la secuencia didáctica abductiva (la cual se explica más adelante), y el Preguntario. Este último consiste en un conjunto de interrogantes que el estudiante resuelve con base en sus conocimientos previos, su enciclopedia cultural y el diálogo que sostiene con sus compañeros de clase y el profesor.¹⁴ Finalmente, la valoración de las diferentes **tareas** realizadas por el docente y

¹³ Los componentes del Proceso son: Prejuicios, Reflexión, Análisis, Comprensión, Comparación y Síntesis –PRACCIS–. Por su parte, en la Estructura, tenemos: todo y partes, fusión de horizontes, investigador y saber. Y en el Procedimiento: problema dialéctico, hipótesis abductiva, historia de conceptos, estado de la cuestión, acopio de la información, creación de la cosas, conversación con autoridades, construcción de acuerdos (González, 2010).

¹⁴ El Preguntario se ha construido al interior de la Mesa de Literatura del Nodo y lo hemos implementado en las institucio-

sus discentes encuentra en la evaluación dialógica la síntesis entre lo esperado y lo alcanzado, lo sospechado y lo abducido de manera creativa y razonable.

En suma, la investigación como experiencia dialógica es un proceso interhumano y heurístico que posibilita el desarrollo de la autonomía y el trabajo en equipo entre los estudiantes y de estos con su docente. Es continua, porque se pone en contacto con las vivencias de los estudiantes; cognitiva, porque es el estudiante quien se acerca a los problemas de la ciencia a partir de un hecho sorprendente; y significativa porque se reconstruye con base en el horizonte de expectativas de los estudiantes y sus hallazgos en las perspectivas conceptual y cultural del objeto de su indagación.

¿Cuáles son los resultados?

Miremos que ha pasado con el Preguntario en el Colegio El Teresiano de Envigado-Medellín. A comienzos de este año (2013), se les propuso a las estudiantes del grado 10-A y B responder las dieciocho preguntas que integran el Preguntario, 15 de las cuales vamos a mostrar los resultados de la 3 y la 16, cuyos enunciados son respectivamente: ¿Qué relaciones se pueden establecer entre este texto literario y otros textos?; y construya una situación nueva en la cual usted sea el personaje principal de la historia.

Al respecto, Sara Grajales Tamayo, en relación con la pregunta 3 responde lo siguiente:

La relación que hay entre este texto y otros del mismo autor es que Poe utiliza elementos de la naturaleza para crear terror como por ejemplo en “El corazón delator”, en el que podemos observar un caso de esquizofrenia. El usa todos estos casos que se pueden encontrar en la vida real y los convierte en un relato terrorífico en el cual inserta elementos sobrenaturales que hacen que las interpretaciones de los lectores sean diferentes como en el caso de este texto [“Un descenso al Maelström”] en el cual no se sabe si el viejo se volvió viejo en seis horas o si su vejez es algo simbólico, o en el caso de “El retrato oval” del mismo escritor, que no se sabe si la mujer muere por amor o por alguna otra cosa. Además, estos textos la mayoría de las veces tienen que ver con la muerte que es algo a lo que las personas le tienen mucho miedo

nes educativas (básica y media) y de pregrado donde laboramos. Su estructura teórica comprende cuatro conceptos, así: experiencia estética, semiótica narrativa, abducción y didáctica dialógica. Estos conceptos se agrupan en dieciocho preguntas. También lo hemos llevado a los talleres del Nodo, la Red Colombiana de Lenguaje (2010 y 2013) y el VIII Seminario Latinoamérica realizado en Brasil (2013). Se han trabajado tres relatos, como son: “El móvil”; “Un descenso al Maelström”; y “Noticia de los cuatro mensajeros”. Las evaluaciones realizadas por los asistentes a los diversos talleres, se pueden consultar en el blog del Nodo en la pestaña “Mesas”.

15 El Preguntario se diseña con base en el relato de Edgar Allan Poe “Un descenso al Maelström” (1999). Las preguntas pueden ser consultadas en el blog del Nodo (www.ayura.udea.edu.co/nodoantioquia), en la pestaña “Mesas”.

Por su parte, en la pregunta 16 escribe la siguiente historia:

Lo que voy a contar a continuación es un hecho sorprendente del que solo yo he sobrevivido para contarlo. [...] pasó un lunes 30 de junio, mi quinteto y yo fuimos llamados para un concierto al aire libre, el contrabajista y la violista reprocharon ya que el sonido se perdería y los instrumentos se desafinarían, sin embargo accedimos ya que la paga era muy buena y pediríamos que pusieran micrófonos. [...] Cuando llegamos al lugar no había nadie, solo un escenario con micrófonos y varias hileras de sillas dispuestas frente a nosotros. [...]. El calor era insoportable y el sudor hacía que la ropa se pegara al cuerpo, sobre uno de los atriles había una nota que decía que tocáramos así no hubiera nadie además de un cheque con la paga, esperamos a que el calor bajara un poco, cosa que no se dio, y decidimos empezar a tocar. [...] Comenzamos con la suit de Holberg pero cuando ya llegábamos al desarrollo del preludio comencé a sentirme ansiosa [...], en ese momento las cuerdas de todos comenzaron a reventarse con una violencia perturbadora [...] un olor a chamuscado empezó a llenar el ambiente y noté que la hierba que nos rodeaba se había convertido en fuego, los atriles comenzaron a adoptar un color rojizo y las partituras que estaban sobre ellos se prendieron también [...], tosiendo corrí hacia la muralla de fuego y me tiré al piso, la atravesé rodando y corrí por varios minutos hasta que encontré un edificio, me metí en el vestíbulo y esperé lo que parecieron eternidades, más tarde escuché el sonido de las sirenas que iban a apagar el incendio y me pregunté qué había sido de mi pobre compañera violinista. Al día siguiente me di cuenta de que ese día hubo una gran oleada de calor que se produjo en el momento en que nosotros estábamos tocando, y que había causado muchos incendios. Yo me recuperé de las quemaduras que había dejado aquel muro de fuego pero nunca volví a tocar el violín.

Un análisis de lo anterior nos muestra que la estudiante, además de haber leído varias obras de Poe, ha logrado identificar la estrategia discursiva de la narración cuando señala la esquizofrenia de algunos personajes, la presencia de elementos sobrenaturales, la incursión de signos-símbolo reflejados a modo de síntoma en los sujetos ficcionales y el tema de la muerte, como un campo semántico recurrente en la obra del escritor estadounidense. Estas lecturas no sólo han sido proporcionadas por el Plan lector del Colegio, pues en el historial de lectura de Sara, su familia ha cumplido una labor importante. Por ello, el estímulo a los procesos de lectura se vuelve más significativo cuando familia, sociedad y escuela toman conciencia de que “dar de leer” es un compromiso ciudadano, pues les permite a los estudiantes ampliar su horizonte sociocultural y estético.

Por su parte, en la historia narrada, se confirma que la educación literaria de los estudiantes no debe limitarse a la enseñanza de movimientos y figuras literarias, pues la promoción de una escritura creativa, apoyada en una estrategia didáctica como el Preguntario, potencia las emociones de las estudiantes y se convierte en una experiencia de vida significativa. Por ejemplo, el relato de Sara integra su pasión por la música y la literatura, de forma que el mundo de las posibilidades facilitado por sus lecturas literarias y no ficcionales nutre su capacidad imaginativa al punto de que es capaz de conjugar, de forma verosímil, lo cotidiano con el mundo posible de su relato asumiendo, a la vez, elementos sugeridos en el Preguntario, por ejemplo: crear un hecho sorprendente. En este

caso, el lector se preguntará acerca del incendio. ¿Se trató de un hecho “sobrenatural” o humano? ¿El personaje estaba soñando?

Finalmente, en lo que respecta a la secuencia didáctica abductiva, mostraremos la estructura de la misma, y apreciaciones de maestros en formación de la licenciatura en Humanidades, Lengua Castellana (semestre 2013-1), en relación con esta estrategia didáctica.

Secuencia didáctica abductiva

Momentos	Actividades de interacción (maestro/a perceptores del texto literario)	Objetivos para el desarrollo de la clase (preferiblemente, el taller)	Diálogo de saberes entre la profesora del curso y los maestros en formación (o estudiantes)	Secuencia didáctica abductiva por unidades Unidades Didácticas de Investigación UDI ¹⁶
0: Proceso de motivación para poner en escena el relato	Caracterización de los sujetos de la interacción comunicativa.	Objetivos generales y específicos del aula-taller	Procesos dialógicos para activar saber previos y la construcción de nuevos aprendizajes (basados en el relato propuesto)	Desarrollo de los tres modos de razonamiento abductivo.
1: Formulación del hecho sorprendente y una pregunta	¿Qué reacciones corporales, cognitivas y estéticas podría movilizar el texto literario?	Retome uno de los objetivos específicos del aula-taller, tenga en cuenta la UDI de este momento.	¿Cuáles serían los procesos dialógicos?	Análisis de los hechos sorprendentes nombrados por los estudiantes.
2: Construcción de la hipótesis abductiva	Elija con los estudiantes una hipótesis y póngala en discusión con la comunidad de lectores.	Retome uno de los objetivos específicos del aula-taller, tenga en cuenta la UDI de este momento.	¿Cuáles serían los procesos dialógicos?	Apóyese en las características de una abducción para darle el tratamiento de verosimilitud con la comunidad de lectores.

¹⁶Las UDI tienen como una de sus funciones, desagregar los temas relacionados con el saber por enseñar del docente, el cual se articula a los aprendizajes de los estudiantes. En términos didácticos, las UDI se inspiran en el “modelo de investigación del medio” propuesto por Zabala (2008). Este modelo se recontextualiza, así: motivación (creación o presentación de un problema), en nuestro caso, hecho sorprendente; preguntas (relacionadas con el problema), o hipótesis; selección de las fuentes de información y planificación de la investigación, o deducción; generalización de las conclusiones, o inducción; expresión y comunicación (o difusión de los hallazgos), o comunidad de lectores.

3: La escritura de la deducción con base en la consulta extratextual.	Realice con los estudiantes ejercicios de consulta extratextual.	Escriba el objetivo más adecuado para este momento.	Converse con sus estudiantes de los modos de acercamiento, comprensión e interpretación que tienen en relación con la búsqueda de información.	Escriba el conjunto de argumentos que con base en la consulta extratextual sustenta la hipótesis
4: Inferencia abductiva (conclusión posible)	Llegados a este punto, los estudiantes pueden haber identificado relaciones entre lo que dicen otras disciplinas en relación con la hipótesis.	El objetivo, podría incluir la identificación de las recurrencias (reglas) y las ocurrencias (las vivencias) de los perceptores del relato.	Los diálogos pueden ser más significativos, ya que podrían hablar de nuevas vivencias, no sólo en términos de aquello que los atraviesa, sino también de su relación como sujetos sociales, políticos, estéticos, entre otros.	Escriba la inferencia abductiva, que posiblemente le permita a la hipótesis un mayor grado de verosimilitud. Ponga la hipótesis en otro contexto diferente y construya una regla, un caso y un resultado con el apoyo del profesor y sus compañeros de clase.

Una de las apreciaciones de los maestros en formación, es la siguiente:

Luego de todos los temas vistos y tratados en el curso de didáctica de la lengua y la literatura sumado a las lecturas efectuadas y el trabajo en equipo, puedo decir que me encontré con un proceso agradable que cambió por completo la forma de abordar lo literario, la interacción de los diferentes métodos como el abductivo con el cual se puede abordar los textos desde una manera más investigativa, rigurosa pero significativa; favoreciendo la capacidad de entender lo nuevo, lo enigmático y lo interesante que puede llegar a ser cualquier texto y lo aplicable al momento de llevarlo al aula de clase (Carlos Miguel Estrada Ruíz).

¿Cuáles son las conclusiones?

La revisión de la política pública para la enseñanza de la lengua castellana y la literatura pone en evidencia una tensión entre los dos documentos (lineamientos y estándares), como síntoma de la disyuntiva entre la atención a los fines formativos de los estudiantes, las preocupaciones didácticas e investigativas de los docentes que quieren encontrar un mayor sentido a sus prácticas de aula, por un lado; y la atención a los fines de la evaluación estandarizada y de implantación de un currículo basado en el discurso de las competencias, por otro. Sobre ese análisis, la ponencia hace una apuesta a favor de la recontextualización de los saberes de la didáctica de la literatura,

la abducción, la experiencia estética y el diálogo de saberes conjugados en la secuencia didáctica abductiva para la formación de docentes investigadores como una manera de encontrar nuevos caminos para el desarrollo profesional y vital de los futuros profesores del área y de los lectores de literatura en la educación básica y media. El proceso está en curso y habrá que contrastar los logros y las innovaciones en el aula frente a los horizontes de expectativas de los distintos actores.

Llevar el preguntario al salón de clases como una estrategia para el análisis de textos literarios fue positiva, pues les permitió a las estudiantes de la educación media profundizar en sus procesos de comprensión y producción de textos. El Preguntario se convirtió en una innovación en el área de Plan Lector puesto que, antes, no se habían trabajado los cuatro ejes temáticos que lo constituyen, como son: la “razonabilidad estética”, la experiencia estética, la semiótica narrativa, y la didáctica dialógica.

La puesta en escena de la secuencia didáctica abductiva debe responder a los siguientes criterios: la selección del texto literario preferiblemente enigmático, debe partir del horizonte de expectativas de los estudiantes; la lectura del relato debe estar dirigida a la búsqueda de un hecho sorprendente; después de que los diversos perceptores han lanzado, como mínimo, tres conjeturas respecto del hecho sorprendente, pueden acudir a los tres tipos de razonamiento con la idea de descartar o afianzar las sospechas (o conjeturas); y finalmente, cuando hayan identificado una hipótesis abductiva que los satisface, debido a su consistencia teórica, pragmática y los argumentos expuestos por la comunidad de lectores (grupo-clase y docente), deben poner dicho enunciado en un contexto diferente al que le dio origen.

Bibliografía

- Bustamante Z., G. (2002) La moda de las “competencias”. En Bustamante Z., G. et al. *El concepto de competencia II*. Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía y Alejandría.
- Cardona G., D. (2013). “La formación de lectores literarios un camino para la formación de ciudadanos, pensando en los clubes de lectura “Jóvenes viajando por el mundo” de la Corporación Estanislao Zuleta. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Licenciatura en educación básica, con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana. Archivo digital de la licenciatura.
- Dewey, John. (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós.
- Díaz, H. D. (1999). La didáctica universitaria: referencia imprescindible para una enseñanza de calidad. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2 (1), pp. 107-116. Disponible en: <http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/99-vnl.htm>[Consultado:3 de diciembre de 2011].
- González A., E. M. (2005). El desarrollo de competencias científicas en la educación superior. En: *Lectiva*, No. 10. Medellín: Producciones Colombianas.
- González A., E. M. (2010). Sobre la experiencia hermenéutica o acerca de otra posibilidad para la construcción de conocimiento. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Doctorado en Educación [inédito].
- Grupo Textualidad y Cognición. (2003). Una mirada crítica sobre los estándares para la excelencia en la edu-

- cación en particular en el área de lenguaje. En Red para la transformación de la formación docente en lenguaje. *Frente a los estándares curriculares. El caso de Lengua Castellana y Literatura*. Bogotá: Magisterio, pp. 3-44.
- Grupo de Lenguaje - Universidad Nacional. (2003). El discurso sobre los “estándares de excelencia en educación”. En Red para la transformación de la formación docente en lenguaje. *Frente a los estándares curriculares. El caso de Lengua Castellana y Literatura*. Bogotá: Magisterio, pp. 67 - 81.
- García, J. E., y García, F. F. (1993). *Aprender investigando: una propuesta metodológica basada en la investigación*. Sevilla: Díada
- Jiménez, H., Rojas, G. y Vela, M. (2013). *La intertextualidad en la enseñanza de la literatura*. Florencia: Universidad de la Amazonia.
- Larriba N., L. F. (2001). La investigación de los modelos didácticos y de las estrategias de enseñanza. *Revista Enseñanza* N.º19, pp.73-88. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca,. Disponible en: http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:20427dsID = investigacion_modelos.pdf [consultado el 18 de marzo de 2011].
- Michel, A. (1996). La conducción de un sistema complejo: la educación nacional. *Revista Iberoamericana de Educación*. N.º. 10, Madrid: OEI. Disponible en: <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie10a01.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lengua Castellana. Lineamientos Curriculares*. Bogotá: Magisterio.
- Ministerio de Educación Nacional. (1994). *Ley General de Educación*.
- Moreno T., M. (2003). Estándares y formación de nuevas generaciones. En *Revista Magisterio. Educación y pedagogía*, Vol 2, pp.11-12
- Moreno T., M. (2012). Fundamentación de una estrategia didáctica basada en la teoría de la abducción, la hermenéutica y el diálogo de saberes para la formación de profesores investigadores en la educación básica, media y superior. Tesis para optar al título de Doctora en Educación. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Centro de Documentación.
- Moreno T., M. y E. Carvajal C., E. (2009a). Aportes y límites de la teoría literaria en la formación del licenciado en lengua y literatura. En: *Unipluridiversidad*, 1, (9), pp. 63-72. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación.
- Moreno T., M. y E. Carvajal C., E. (2009b). El estructuralismo en literatura: aportes y límites a las nuevas teorías estéticas y a la investigación en didáctica de la literatura. *Enunciación*, 14 (2), pp. 21-32. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Moreno T., M., Henao C., R., Caro T., N., Rivera E., C., y Ramírez F., M. (2013). “Preguntario para una experiencia estética con textos literarios”. En: www.ayura.udea.edu.co/nodoantioquia, Mesa de literatura.
- Peirce, C. S. (1901). El tratamiento apropiado de las hipótesis (Capítulo preliminar para un examen del argumento de Hume, con los milagros, en su lógica y en su historia). Traducción R. de Narváz (2009). Disponible en: <http://www.unav.es/gep> [consultado el 30 de marzo de 2010].
- Peña, Margarita. (1999). Los sistemas de evaluación de la calidad: Un vistazo al panorama internacional. *La alegría de enseñar*, N.º. 38, Cali: FES.
- Poe, E. A. (1999). “Un descenso al Maelström”. En *Narraciones Extraordinarias*. Traducción Juliana Borrero. Santafé de Bogotá, Panamericana Editorial. pp. 149-173.
- Rosenblatt, L. M. (2002). *La literatura como exploración*. México, F. C. E.



- Restrepo Gómez, B. (1996). *Investigación formativa e investigación productiva de conocimiento en la universidad*. Módulo 7. Investigación en Educación. Programa de especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social. Icfes. Disponible en: http://200.26.134.109:8080/endeporte/hermesoft/portal/home_1/rec/arc_1355.pdf / [consultado el 14 de diciembre de 2010].
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Tiana, A.. (1996). La evaluación de los sistemas educativos. *Revista Iberoamericana de Educación*. N°. 10, Madrid: OEI. Disponible en: <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie10a02.pdf>
- Tobón, Sergio. (2006). *Competencias en la educación superior. Políticas hacia la calidad*. Bogotá: ECOE.
- Viau, J. E., R.O. Zamorano, H.M. Gibbs y L.E. Moro. (2007). El modelado en la educación científica, su relevancia en la formación de profesores. *I Jornadas Nacionales de Investigación Educativa. Las perspectivas, los sujetos y los contextos en Investigación Educativa*. (3 y 4 de mayo). Mendoza. Disponible en: http://www.feeye.uncu.edu.ar/web_posjornadasinve/area4/Formacion%20docente%20y%20evaluacion%20en%20la%20formacion%20docente/197%20-%20Viau%20y%20Otros%20-20UN%20Mar%20del%20Plata.pdf [consultado el 8 de noviembre de 2010].
- Zabala Vidiella, A. (2008). Las secuencias didácticas y las secuencias de contenido (cap. 3). En *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Barcelona: Graó, pp.53-90.
- Zuluaga Garcés, O. L. (1996). Investigación y experiencias en las escuelas normales. *Educación y Pedagogía* 8 (16), segunda época, Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, pp. 154-162.

LA LITERATURA EN LA EDUCACIÓN INICIAL, UN LINEAMIENTO CURRICULAR DECISIVO EN LA PRIMERA INFANCIA

Mg. Elvia Adriana Arroyave Salazar¹

*Podrás tener numerosas riquezas tangibles:
Cofres con joyas y baúles de oro.
Pero más rico de lo que soy no podrás ser;
Tuve una madre que me leyó.
Strikland Guillian, "The Reading Mother".*

Cada vez que veo tu rostro sonreír y escucho tu voz, tu dulce voz contar uno de los tantos cuentos que lees con tan sólo tus tres años de vida, mi corazón se hincha... beso tus mejillas (me como tus mejillas) y pienso... los niños si leen.

Antes de ser mamá, fui maestra, soy maestra. Amaba, amo mi profesión; pero hoy la amo con un amor diferente, con un amor que sabe a mamá y a maestra... antaño en mis cursos de literatura les decía a mis estudiantes: 'los niños comienzan a leer desde que están en la panza de sus mamás y continúan leyendo después de nacer'; buscaba maneras disímiles de enseñarles a mis maestras en formación distintos modos de leer a los niños pero siempre quedaba en mí ser un espacio vacío e innombrable.

Repasábamos casi que de memoria, además de la teoría literaria, los estándares de la lengua castellana y con ellos insistía no sólo en el papel de la literatura en la educación, sino también en la importancia de su enseñanza en la primera infancia.

Cuando mi panza empezó a crecer, empezó también a gestarse en mí un modo de leer diferente, de leer ya no sólo para mí, sino del mismo modo de leer para el diminuto ser que en mí se reproducía. Autoras del campo de la pediatría como Ana Campos (Fiesta del libro 2011) sostiene que los bebés en periodo de gestación no necesariamente precisan de una estimulación intrauterina. Contrario a ella hay un gran número de autores que plantean posturas diferentes, por ejemplo Susan Ludington-hoe (1990) expone en su obra, que la estimulación intrauterina no reside en hostigar con un sinfín de estimulaciones al bebé en gestación o apresurar su desarrollo; al contrario, dentro de los objetivos primordiales figuran los de fortalecimiento de los vínculos afectivos entres los papás y los gestantes y con ello ampliar, posteriormente, el aprendizaje del niño.

¹ Mg. Elvia Adriana Arroyave Salazar. Docente investigadora. Facultad de Educación. Fundación Universitaria Luis Amigó –FUNLAM–. elvia.arroyavesa@amigo.edu.co

—Los fetos responden a los latidos del corazón de la madre y a su voz, cuando aún están en el vientre.

—A partir de seis semanas antes del nacimiento, los fetos usan activamente sus sentidos del gusto, tacto, oído y el movimiento.

(...) frente a la estimulación, el feto responde cambiando los patrones de las ondas cerebrales, aumentando los latidos del corazón, volteando su cuerpo y moviendo sus brazos y sus piernas. (Ludington-hoe, 1990, p. 5, 20-21)

Eso, era precisamente lo que hacía mi hija en mi vientre cuando escuchaba mi voz, cuando yo le leía de diferentes formas y fue en ese preciso momento cuando encontré lo que no sabía nombrarle a mis estudiantes. Los bebés cuando están en la panza de sus mamás y ellas les leen, ellos responden con el movimiento de su cuerpo o con el movimiento de sus manos o sus pies, ellos están “leyendo” (Cabrejo Parra, 2003, p. 2) si se quiere de otra manera... al escuchar a su mamá.

Con el nacimiento de mi hija, nació también la necesidad de saber más sobre el lenguaje en los niños, sobre cómo la literatura infantil si puede potenciar el desarrollo de su pensamiento y de su construcción como ser social ¿cómo enseñarle el maravilloso mundo de la literatura? Pensé ¿qué lee una bebé de tan sólo días de nacida? Cabrejo, en su artículo “La lectura comienza antes de los textos escritos”, da a conocer que

El primer libro de un bebé es el rostro de su madre, la voz de sus padres. (...) esas primeras lecturas movilizan el pensamiento de los bebés y por qué respetarlas y nutrirlas con nuevas historias es permitirle al bebé construirse como sujeto... Leer es una modalidad necesaria de la actividad síquica general. (...) la importancia del intercambio con los otros, de la compañía, del acto de señalar, de compartir lecturas con los niños. (Cabrejo, 2003, p. 1)

Sí, mi hija además, de encontrarse con su primer libro, se encontró también con la posibilidad de empezar a gestar su primer libro simbólico, el que está “guardado en cada uno de nosotros” (Cabrejo, 2003, p. 3) porque

Desde muy pequeño, el niño sabe distinguir perfectamente entre ficción y realidad. Pero su imaginario, que se nutre de imágenes y palabras, colorea la realidad circundante. La transforma y le brinda un interés nuevo. En los más pequeños, el placer del texto provoca un verdadero trabajo mental. Les da material para pensar. (Patte, 2011, p. 86)

En siguiendo la línea de Patte, somos partícipes del “nacimiento espontáneo de algo vital” (2001, p. 86): la literatura en los niños es una manifestación más que sensible porque ella en sí compone la naturaleza misma de la vida en su “ingenua pureza” (2001, p. 86), en su infinitud y en su multiplicidad.

Al ver el júbilo que provoca en ellos la lectura de un álbum, la escucha de una historia, nos conmovemos y maravillamos y nos sentimos llenos de respeto por eso que existe ya en ellos, la fuerza de los deseos expresados vigorosamente y sin ambages y ese potencial que

va a desplegarse a lo largo de toda su vida, una vida en la cual la cultura del libro y la lectura tendrá su justo sitio. De hecho nuestra emoción frente a esos pequeñísimos lectores es la misma que sentimos cuando contemplamos, en un bebé, lo que ya es su vida y el misterio de la promesa por venir. Su confianza y su fragilidad apelan a nuestra responsabilidad y nos asignan un lugar único junto a él. (Patte, 2011, p. 86)

Leemos con ellos para degustar, Leemos con ellos para empezar a nutrir su libro simbólico, Leemos con ellos para acompañarlos (porque precisan de nosotros), leer con ellos para que nos escuchan, para que ellos lean nuestros gestos, nuestros movimientos y nuestras maneras de sentir y de vivir, leer con ellos para ser partícipes de sus progresos motrices, de sus procesos cognitivos, de sus procesos afectivos.

Estos y otros lazos abren en los niños mundos mágicos, puertas desconocidas que sólo su curiosidad les permite, porque su curiosidad no tiene límite. Literalmente se comen los libros y gustan el dulce sabor del cartón; los tocan, los miran una y otra vez, los tiran y finalmente los vuelven parte de sí porque, con el tiempo, escogen su libro favorito, el que por imitación y asociación empiezan a leer y releer, hasta el punto de generar nuevas versiones, nuevas tramas vinculares; tramas sociales, afectivas y significativas. La literatura en los niños empieza a representar nuevas experiencias, nuevas emociones y un placer que sólo ellos saben descubrir cada vez que pasan la página de un álbum.

Esta primera relación afectiva: familia-literatura-niño confiere a la educación un primer eslabón en el proceso de formación escolar en la primera infancia. Los niños en sus hogares ya han generado nuevas maneras de significar y con ellas han descubierto “patrones de sucesos, personajes, ideas, imágenes (...) lenguajes intercalados en el texto” (Chambers, 2007, p. 19). Este primer encuentro familiariza al niño no sólo con el libro, sino también con la imagen, con los textos cortos, con el tiempo que ellos empiezan a dedicar a la lectura.

Una vez que ha disfrutado de la experiencia varias veces, gradualmente van aprendiendo cuánto tiempo y esfuerzo deben invertir para poder recibir a cambio el placer que hace que leer valga la pena. [...] este proceso de construcción de experiencias placenteras y de extender el tiempo de concentración depende de una práctica regular con los libros, que compensa el esfuerzo. Dar tiempo para la lectura y ayudar a quienes aprenden a leer a poner atención en los libros valiosos por periodos de tiempo cada vez más largos es una parte importante del trabajo de facilitación del adulto. (Chambers, 2007, p. 19)

Estos tiempos detenidos en los libros (tiempos más largos para los niños), se procuran en estos una riqueza invaluable en los múltiples lenguajes que no sólo el libro sino también su vecindad más cercana les proporciona; es decir, el cumulo de manifestaciones a las cuales tienen acceso: el arte de jugar con las palabras y de crear con ellas nuevos significados que son especialmente sensibles y sonoros; el desarrollo de sus múltiples sentidos y la necesidad que surge en ellos de ser “nutridos, envueltos, arrullados y descifrados con palabras y símbolos portadores de emoción y afecto” (Fandiño G. y Reyes, 2011)

Y es precisamente este eslabón el que empieza a amarrar lo que en nuestras políticas educativas se nombra como estándares y lineamientos en el área de lenguaje para la primera infancia. A partir de aquí nombraríamos además el segundo eslabón, la segunda relación: maestro–literatura–niño en su primera etapa escolar.

El documento base para la construcción del Lineamiento Pedagógico de Educación Inicial Nacional (Fandiño G. y Reyes, 2011) propone, en el numeral 4, la construcción de una propuesta intencionada alrededor de los pilares y dentro de los pilares aparece el Pilar de la Literatura y este pilar, a su vez, desarrolla: lo que significa ofrecer literatura en la educación inicial, el papel de los adultos en la literatura, qué significa “leer” en la educación inicial, entre otras.

Las voces que allí aparecen compilan una serie de conceptos que están relacionados con lo que implica leer y en los cuales me encuentro identificada desde mi postura como maestra; pero, en este documento, pretendo ir un poco más allá del concepto literal acerca de la lectura; procuro insinuar a las comunidades académicas, políticas, administrativas, familiares de cómo la literatura podría convertirse en un lineamiento curricular decisivo para la primera infancia y lo hago desde mi postura como mamá, desde mi postura como maestra que forma maestras en educación preescolar, desde mi postura como maestra investigadora, pero sobre todo, desde mi postura de alteridad y de responsabilidad no sólo con mi hija sino también con todos los niños que inician su etapa escolar.

Hablar entonces de un lineamiento es hablar de orientaciones epistemológicas y pedagógicas y la literatura, en este sentido, pasa por lo epistémico y lo pedagógico. Con el primer concepto se encuentra a partir de la construcción del mundo simbólico en los niños, de la construcción de significados y como estos están mediados por sus herencias narrativas y con ellas, de manera paulatina, el niño empieza a relacionar la familia, el juego, los libros, la interacción con el otro y el intercambio de nuevos lenguajes; elementos que en conjunto corresponden a su realidad, a la edificación de sus propias maneras de conocer. Y con el segundo, la literatura se sirve de los padres, los adultos cuidadores y los maestros que llevan a los niños de la mano para guiarlos en todo lo que concierne a su educación y desarrollo integral. Cuando hago alusión al término “decisivo” hago alusión a cómo la literatura puede ayudar a las maestras de primera infancia a resolver los múltiples entresijos que aparecen en ese pequeño espacio social-cultural que conocemos como el aula de clase; y digo resolver múltiples entresijos porque la literatura tiene un sentido fundamental y avasallador: toca el sentido humano.

[...] lo importante de la literatura es que tiene que ver con uno de los pocos atributos que nos hacen humanos: el lenguaje en sí, pues los pájaros y los delfines parecen tener algún tipo de lenguaje - incluso puedo decir por experiencia propia que alguna criaturas pequeñas como las abejas también lo tienen-, sino el lenguaje usado de esa manera particular que nosotros llamamos narrativa, en la que incluyo los relatos, poemas y dramas, así como todo tipo de escritos que intenten decir qué sucedió a quién y por qué.



[...] el lenguaje es una condición del ser humano; la literatura es un derecho de nacimiento. El ejercicio de este derecho implica que cada niño nazca en un ambiente en donde sea posible, esté a su disposición y sea un regalo deseado (Chambers A., 2008, p. 15-26)

La pregunta entonces sería ¿cuál es el lugar de la literatura en los lineamientos establecidos para Colombia? ¿Dónde está el derecho a la literatura en los niños? Los lineamientos curriculares propuestos para la educación preescolar, en nuestro país, se sustentan en cuatro numerales rectores: 1. Significado y sentido de la educación preescolar. 2. Marco de referencia del nivel de preescolar. 3 La visión del niño desde sus dimensiones de desarrollo y 4. Abriendo caminos con y desde el preescolar. Cuando hago la lectura del mismo modo encuentro en lineamiento que si existe una correspondencia desde lenguaje, mas no así en la literatura, tema central en este escrito. El numeral tres mencionado líneas arriba, en su introducción, plantea:

Actualmente las diferentes disciplinas que propenden por el proceso de formación integral del niño, reconocen la importancia del sentido que adquiere para su desarrollo lo que él construye a través de la experimentación, reflexión e interacción con el mundo físico y social, lo cual lleva a afirmar, que el niño debe compartir, actuar y disfrutar en la construcción de aquello que aprende. En esta línea podría definirse el desarrollo como la integración de conocimientos, de maneras de ser, de sentir, de actuar, que se suscitan al interactuar consigo mismo, con sus padres, con sus pares, docentes, con los objetos del medio como producto de la experiencia vivida.

Como ser humano, el niño se desarrolla como totalidad, tanto su organismo biológicamente organizado, como sus potencialidades de aprendizaje y desenvolvimiento funcionan en un sistema compuesto de múltiples dimensiones: socioafectiva, corporal, cognitiva, comunicativa, ética, estética y espiritual. El funcionamiento particular de cada una determina el desarrollo y actividad posible del niño en sus distintas etapas. Desde un punto de vista integral, la evolución del niño se realiza en varias dimensiones y procesos a la vez, estos desarrollos no son independientes sino complementarios (MEN, s.f, p. 17)

A esta complementariedad se une la lectura como “[...] el corazón de la educación; en la escuela el conocimiento de casi todos los temas fluye a partir de la lectura” (Trelease, 2001, p. 21), la lectura de libros de texto se une de manera intrínseca a estas dimensiones planteadas por el MEN pero la misma no aparece formulada en la introducción de las dimensiones de desarrollo de los niños, al respecto podrá suscitarse un asomo de ambigüedad porque hay una dimensión comunicativa planteada en los lineamientos ¿qué pasa entonces?, cito la misma para establecer claridad en mi discurso. Cito entonces la dimensión comunicativa en aras de constatar como la literatura no es tenida en cuenta por lo menos de manera explícita.

Dimensión comunicativa

La dimensión comunicativa en el niño está dirigida a expresar conocimientos e ideas sobre las cosas, acontecimientos y fenómenos de la realidad; a construir mundos posibles; a establecer relaciones para satisfacer necesidades, formar vínculos afectivos, expresar emociones y sentimientos. En la edad preescolar el interés por el mundo físico y de los fenómenos se profundiza y no se limita a las propiedades sensoriales de los objetos, sino a cualidades más esenciales que no logra a través de los sentidos; para descubrirlas, comprenderlas y asimilarlas, necesita de un interlocutor, quien aparece ante el niño como dinamizador de sus discusiones y confrontaciones, esta posibilidad de comunicación se la brindan sus pares, familias y docentes encontrando solución a tareas complejas.

Para el niño de preescolar, el uso cotidiano del idioma, su lengua materna en primera instancia, y de las diferentes formas de expresión y comunicación, le permiten centrar su atención en el contenido de lo que desea expresar a partir del conocimiento que tiene o va elaborando de un acontecimiento, constituyéndose el lenguaje en la forma de expresión de su pensamiento. Por tanto, las oportunidades que facilitan y estimulan el uso apropiado de un sistema simbólico de forma comprensiva y expresiva potencian el proceso de pensamiento.

Toda forma de comunicación que establece el niño se levanta sobre las anteriores, las transforma en cierta medida, pero de ninguna manera las suprime, a mayor edad del niño, con mayor flexibilidad utiliza todos los medios a su alcance. Entre más variadas y ricas son sus interacciones con aquellos que lo rodean y con las producciones de la cultura, más fácilmente transforma sus maneras de comunicarse, enriquece su lenguaje y expresividad e igualmente diversifica los medios para hacerlo mediante la apropiación de las nuevas posibilidades que le proporciona el contexto.

Mientras las primeras comunicaciones en el niño consisten en el establecimiento de contactos emocionales con otras personas, en el niño de preescolar (tres a cinco años) se van complejizando y ligando a su interés por relacionarse y aprender, gracias a las estructuras y formas de conocimiento que ya ha logrado o que están en pleno proceso de construcción.

La dimensión comunicativa en el niño está dirigida a expresar conocimientos e ideas sobre las cosas, acontecimientos y fenómenos de la realidad (MEN, s.f, p. 20)

Retomo unas líneas de la cita que realicé en la página seis, de este escrito “(...) el lenguaje es una condición del ser humano; la literatura es un derecho de nacimiento”(Chambers A. , 2008, p. 15); apruebo con respeto cuando los lineamientos expresan que dicha dimensión está dirigida a la “construcción de los mundos posibles” de los niños, a sus diferentes maneras de “interacción”, al establecimiento de “ diferentes contactos emocionales”; pero del me queda un sinsabor porque las herencias narrativas de los niños no aparecen registradas, no están contempladas en los lineamientos y esta ausencia se multiplica hoy de manera excesiva en nuestras aulas de clase de preescolar;

es tan difuso el panorama que la literatura misma llega a confundirse con la promoción de lectura y la promoción de lectura propuesta por un bibliotecólogo puede abordarse de cuatro formas:

- » Captación de individuos que no leen habitualmente para formar en ellos el hábito de la lectura.
- » Captación de lectores que no utilizan la biblioteca para leer e incidir en su actividad de lectura.
- » Trabajo con los lectores habituales que utilizan la biblioteca para guiar su actividad de lectura.
- » Trabajo con los que asisten a las bibliotecas y que no leen habitualmente para convertirlos en lectores (Arcís, 2004, p. 9)

De lo que podría concluir que del mismo modo dicha promoción puede ser vista entonces como una actividad direccionada a la formación de hábitos de lectura adecuados; hábitos que se logran con una orientación planificada a una población de lectores determinada en cuanto a qué leer, cuánto leer y cómo leer.

Contrario a lo que la literatura propone

(...) en todas sus formas (poesía, cuentos, novelas, teatro, diarios, (...) ensayos - siempre y cuando estén escritos, trabajados -, etc.) aporta un soporte remarcable para despertar la interioridad, poner en movimiento el pensamiento, relanzar una actividad de simbolización, de construcción de sentido (Petit, 2003, p. 14)

Esta construcción de mundo está ligada a su proceso de significación, es decir, el niño tiene sus maneras iniciales de interpretación narrativa a partir de lo que lee y de lo que escucha, a partir de sus herencias narrativas, de su contexto de interacción social.

El relato es la gramática fundamental de todo pensamiento y comunicación. Al contarnos qué sucedió, a quién y por qué, no sólo descubrimos a nosotros mismos y al mundo, sino que nos cambiamos y nos creamos a nosotros y al mundo (...) el relato refleja, captura, encuentra significados, incluso crea significados en relación con el mundo en que vivimos (...) la persona que recibe la historia: el lector (...) debe "apoderarse del relato", debe reinventarlo dentro de sí (...) siempre que se cuenta una historia cada quien enfatiza de modos levemente distintos (...) haciendo de cada lectura una entre una diversidad de entendimientos sutilmente diferentes (Chambers A. , 2008, p. 102)

A estas maneras de contar se suma la ganancia en el desarrollo del lenguaje que van teniendo los niños cuando hay una estrecha relación con la literatura porque sus construcciones dialógicas empiezan a ser mayores, porque sus formas de concebir su mundo superan los límites narrativos; construyen y de construyen en milésimas de segundos los personajes con los cuales han tenido contacto, asumen roles, generan diálogos y preguntas, se vuelven observadores y estéticos; los niños que ejercen su derecho a la literatura son diferentes simple y llanamente porque tienen maneras plurisignificativas de componer y nutrir su mundo simbólico. ¿Cómo negarle entonces el placer de leer?



¿Qué lugar puede ocupar la lectura en la vida de un niño, y más aún, en la vida de un ser humano? Antes de reflexionar sobre la selección de libros, sobre la vida de la biblioteca, sobre nuestro papel como adultos, esta es la pregunta que hay que hacerse. De manera paradójica, una respuesta clara y fuerte proviene de los más pequeños. Como no saben leer todavía del modo habitual de la palabra, nos obligan a acercarnos a ellos. Tomamos el tiempo de proponerles libros, de leerlos, de escucharlos, de observarlos. Su actitud nos ilumina, a nosotros, padres, maestros o bibliotecarios. Nos hacen entender que la lectura descubierta de esta manera enriquece su vida íntima, su vida con los demás y su conocimiento del mundo. (Patte, 2011, p. 85)

Es menester entonces ocuparnos no sólo de su acampamiento en la literatura sino asimismo de pensar, para los lineamientos, una dimensión literaria, de crear dentro de los mismos una dimensión literaria que acompañe a las demás dimensiones: socioafectiva, corporal, cognitiva, comunicativa, ética, estética y espiritual, una dimensión que vaya más allá de la hora del cuento (hora que con el tiempo adquiere la investidura de requisito) porque los niños, cuando se enfrentan a un álbum, a un libro de imágenes, a un libro informativo, a un libro de texturas, a un libro de tela, se vuelven algo así como una especie de demiurgos.

Los niños muy pequeños nos enseñan mucho sobre sus maneras de leer, sus preferencias, cómo y por qué una historia los conmueve, cómo pone en movimiento su inteligencia, su sensibilidad, su psique. Nos ofrecen posibilidades poco frecuentes para observar con precisión lo que pasa en ellos, aun cuando se reserven siempre una parte de misterio. Junto a ellos encontramos nuestro sitio de mediadores y testigos. Debemos tratar de entender lo que se esconde tras la insistencia de regresar siempre a ciertos libros, o quedarse mucho tiempo en ciertas páginas. Los comentarios espontáneos de los niños son rápidos, pero iluminadores. Nos interesa mucho saber si algo les gustó un poco, mucho, apasionadamente, con locura o nada. A esa edad, no se busca complacer a los demás: las respuestas son sinceras (Patte, 2011, p. 97)

Tan sinceras que nos sorprenden cada vez leen, nos sorprenden porque su curiosidad no declina; adivinan los acentos, los ritmos; inventan significados. Esta capacidad creativa y sensible en la primera infancia no se puede limitar sólo a una hora, la del cuento; no se puede convertir en un hábito, no; a literatura debe convertirse en los niños en una función vital como comer o dormir. Las maestras de educación preescolar tienen la responsabilidad de mantener las tramas vinculadas que generan los niños en los hogares; las maestras de preescolar tienen la responsabilidad de otorgarle a los niños el derecho a la literatura si por algún motivo les ha sido negado; las maestras de educación preescolar están en la obligación de propiciar ambientes aptos para el encuentro con la literatura... por ambientes aptos para conversar en torno a la literatura.

Concluyo el hecho de considerar una dimensión literaria para los lineamientos en educación preescolar es otorgarle por antonomasia un lugar protagónico al niño en la construcción de su mundo simbólico.



Pienso de nuevo en el rostro de mi hija y con él en el poema de Margarita Robleda Moguel,

TE REGALO LA PALABRA

Hija mía:
te regalo la palabra.

Que tú sí sea sí,
si así lo quieres;
que tu no sea no,
por tú decisión.

Que tu quiero
sea ¡quiero!
y no por favor...
que tu no quiero,
sea ¡no quiero!
y no tengas por ello
que pedir perdón.

Hija mía:
te regalo la palabra...
me ha costado sangre
conseguirla;
y sé que tu abuela,
su madre,
toda nuestra dinastía,
por tenerla,
han dado la vida.(Robleda, 2007)

Porque la palabra, hija mía, es lo único que nadie podrá arrebatarte, porque la palabra será en ti el pretexto para encontrarte con la construcción de tu propio mundo.



Bibliografía

- MEN, M. d. (s.f.) Preescolar - Ministerio de Educación Nacional. Recuperado el 10 de agosto de 2013, de Lineamientos curriculares en preescolar: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf10.pdf
- Arcís, D. C. (2004). Libros para la vida: un proyecto para la promoción de la lectura en la sala de pediatría del Instituto Nacional de Oncología y Radiobiología. *Acimed: revista cubana de los profesionales de la información y la comunicación en salud*, 12(5), 9.
- Campos, A. (2011). Fiesta del libro. Conferencia. Medellín.
- Cabrejo Parra, E. (2003) La lectura comienza antes de los textos escritos. Disponible en: http://www.leeren-familia.com/bebes_articulo01_evelio.htm. Recuperado el 25 de agosto de 2013
- Chambers, A. (2007). El ambiente de la lectura. México: F.C.E
- Chambers, A. (2008). Conversaciones. Escritos sobre la literatura y los niños. México: F.C.E
- Fandiño G. Reyes, Y. e. (s.f de julio de 2011). Documento base - Colombia Aprende. Recuperado el 23 de agosto de 2013, de UNA PROPUESTA PEDAGÓGICA PARA LA EDUCACIÓN DE LA PRIMERA INFANCIA. Documento Base para la Construcción del Lineamiento Pedagógico de Educación Inicial Nacional: http://www.colombiaprende.edu.co/html/familia/1597/articles-310603_docu2.pdf
- Ludington-hoe, S. (1990). Como despertar la inteligencia de su bebe. Barcelona: Medici.
- Patte, G. (2011). ¿Qué los hace leer así? Los niños, la lectura y las bibliotecas. En G. Patte, & M. Medina (Ed.), 4. Los pequeños son grandes lectores. México: F.C.E
- Petit, M. (2003). I Jornadas Aragonesas de Bibliotecas Escolares y Promoción de la Lectura. 10º Aniversario de «Leer juntos». de La lectura, íntima y compartida. Ponencia marco: «Lectura y desarrollo social»: <http://www.catedu.es/bibliotecasescolaresaragon/images/documentos/actividades/PLan/ib%20ponencias.pdf> Recuperado el 27 de agosto de 2013,
- Robleda, M. M. (2007). Te regalo la palabra (poema) en: <http://margaritarobleda.blogspot.com/2007/03/te-regalo-la-palabra-poema.html> Recuperado el 30 de agosto de 2013
- Strikland, G. "The Reading Mother". En Felleman, H. (comp.) Best Loved Poems of the american people.
- Trelease, J. (2001). Manual de la lectura en voz alta. (J. L. Juan Pablo Hernández C., Trad.) Colombia: FUNDALECTURA.

2

Lectura, escritura, oralidad y escucha como proceso áulico y transversal al currículo en diversos niveles de educación (inicial, básica, media y superior (formación de maestros)).

Diálogo de saberes

El segundo panel contó con la participación de los siguientes profesores: Rubén Darío Hurtado Vergara de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, Mario Ospina Chica del Instituto Tecnológico Metropolitano (ITM), Elvia Adriana Arroyave Salazar de la Facultad de Educación de la Fundación Universitaria Luis Amigó (FUNLAM) y Yeimy Arango Escobar, de la Fundación Taller de Letras Jordi Sierra i Fabra.

Interlocución entre los panelistas y los asistentes

Inicialmente, se preguntan ¿cuál es la relación entre la significación y la comprensión en los procesos de lectura y escritura?

Al respecto, los panelistas señalan que la lectura y la escritura son prácticas lingüísticas y sociales que están mediadas por los sujetos y sus contextos. Como prácticas, incluyen una serie de enfoques como el etnometodológico y el interaccionismo simbólico que, sustentados en corrientes sociales, entienden la lectura y la escritura como prácticas psicolingüísticas y sociolingüísticas.

También se precisa la diferenciación entre el método y el enfoque. Mientras el primero señala los pasos a seguir en un determinado proceso, el segundo analiza los principios y las orientaciones de éste. En los Lineamientos curriculares, por ejemplo, se expone un enfoque semántico comunicativo que se estudia con base en la perspectiva de la significación. Ésta última entendida como un proceso de mediación entre las experiencias del niño (uso de la lengua) y su relación con el lenguaje (aprendizaje de la lengua).



Otra de las preguntas es la siguiente: ¿tendría lugar la significación en aquellos casos en los que el docente acude al método silábico para la enseñanza de la lengua en la primera infancia? Se afirma que ello depende del enfoque. Cuando el docente opta por la significación, está privilegiando la comprensión, la automatización, hasta que el niño llegue a una etapa de mecanización de la lengua; este procedimiento hace posible en el infante la construcción de significados y sentidos.

Sumado a lo anterior, se dice que el contexto no está por fuera del método ni del enfoque que asume el docente. El maestro no puede quedarse solamente en un proceso silábico o de decodificación de la lengua, pues ello no posibilitaría el desarrollo de la imaginación del niño(a). Así, el uso de diferentes métodos en el aula es clave para la adquisición y uso de la lengua, puesto que cada sujeto aprende de diferentes maneras.

Finalmente, se concluye que los lineamientos no amplían una reflexión que aborde la pedagogía y la didáctica del lenguaje pues, si bien aparecen algunas alusiones, es necesario actualizar los marcos de referencia y las experiencias que sustentan el desarrollo de estos campos de estudio en la escuela y fuera de ésta.

Lugar donde se realizó el panel: Universidad de San Buenaventura,
Sede San Benito
Día: 26 de abril de 2013
Número de asistentes: 60

RECOMENDACIÓN

En el siguiente enlace
<http://www.youtube.com/watch?v=b5F0jtXIYTw>
usted puede ver a los protagonistas del diálogo de saberes.



Error didáctico, fracaso pedagógico en la enseñanza, del lenguaje escrito

Mario Ospina Chica
Jérémy Pérez Calderón
Sebastián Jurado Guisao
Érika Johana Figueroa Durango
Santiago Mesa Restrepo

La significación y la cultura escrita en la universidad

Mario Ospina Chica
Yudy Elena Arroyave Madrigal
Jorge Armando Restrepo Gómez
Lina Oquendo Galeano
Macheily Hernández Fernández

Prácticas letradas en la escuela

Margarita Monsalve Uribe
Mario Ospina Chica.

Lectura y escritura con Adultos y Adultos Mayores

Yensys Moreno Márquez
Yeimy Arango Escobar

La lectura y la escritura dentro de algunos documentos de políticas públicas de educación en Colombia: una mirada a lo ideal y lo real desde las prácticas pedagógicas en la educación básica

Kamila Alarcón Muñoz
Juan Fernando Díaz Muñoz
Mariana Moreno Pérez
Ana María Restrepo

La enseñanza de las habilidades comunicativas en la educación preescolar y la básica primaria

Rubén Darío Hurtado
Dora Inés Chaverra

La literatura en la educación inicial, un lineamiento curricular decisivo en la primera infancia

Claudia Janet Morales



ERROR DIDÁCTICO, FRACASO PEDAGÓGICO EN LA ENSEÑANZA DEL LENGUAJE ESCRITO

Mario Ospina Chica

Jeremy Pérez Calderón

Sebastián Jurado Guisao

Érika Johana Figueroa Durango

Santiago Mesa Restrepo¹

Resumen

La ausencia de una propuesta didáctica en los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (1998) y la concentración en los procesos pedagógicos para la enseñanza del lenguaje en los Estándares Básicos para las Competencias en Lenguaje (2006), son los motivos de esta ponencia, en la que la lectura y la escritura modelan como actividades para el ejercicio del lenguaje escrito. Se abordan a manera de perspectiva los conceptos de lenguaje, pedagogía, lengua y otros sistemas simbólicos, con el objetivo de aportar acerca de la naturaleza conceptual que los identifica, para así aproximarnos a las prácticas de lectura y escritura, tan necesarias en el ámbito académico y de tan difícil acceso para los estudiantes que en la actualidad ingresan a los estudios superiores. Se muestran los resultados de pruebas diagnósticas realizadas en el Instituto Tecnológico Metropolitano y una propuesta de trabajo didáctico apropiada para que los estudiantes desarrollen mejores niveles en la comprensión como la producción de textos escritos.

Palabras clave: Didáctica, contexto, comprensión, producción, significación, estándares.

Introducción

¿Se debe incluir en los lineamientos Curriculares de Lengua Castellana el componente didáctico, que oriente las actividades de la lectura y la escritura en el marco del lenguaje escrito? ¿Es la significación un componente aún efectivo para la pedagogía de la lengua y la de otros sistemas simbólicos? ¿Es necesario establecer una diferencia entre una pedagogía del lenguaje o un lenguaje de la pedagogía, en el marco de la enseñanza del lenguaje escrito?

La dirección de esta ponencia está centrada en el problema que representa la baja calidad que tienen los estudiantes en las prácticas de lectura y escritura, detectada una vez que ingresan a los estudios superiores. Así lo confirman los análisis que se han hecho no solo a nivel local, sino también nacional e internacional².

1 Docente y estudiantes del semillero Lengua Materna, adscrito a la Facultad de Artes y Humanidades, el Centro de Idiomas y al grupo de investigación Gnomon en la línea Innovaciones Educativas. Contactos: ospinachica@gmail.com, jre_90@hotmail.com, sebastian.tx088@gmail.com, johanitafigue@hotmail.com, santiagowe1529@gmail.com.

2 Para un acercamiento al estudio de esta dificultad académica a nivel local, podemos acceder a los trabajos presentados



Lo que hace más grave el asunto es que la lectura y la escritura son dos actividades que tienen gran alcance en el acceso al conocimiento como a la difusión del mismo; de la misma manera como procesos y actividades que contribuyen a la autonomía cognitiva y a una participación que haga más visible la presencia del estudiante que se perfila a liderar procesos profesionales en la sociedad.

Marco teórico

La didáctica y la pedagogía se han mantenido en el punto cúspide como ciencias de la educación, al relacionarse con la enseñanza y el aprendizaje³. Como otras nociones, conforman una unidad conservando cada una su naturaleza aportando a la otra complementariedad. Así lo podemos entender cuando el maestro Luis Ángel Baena explicó el acto educativo como un acto de coagentividad (1989), superando el paradigma comunicativo con la propuesta de la significación, con la que el maestro y el alumno, en una relación horizontal, recorren el mismo camino cada uno en los niveles y procesos por los que transitan lo psicológico, lo lógico y lo ideológico, mediados por el lenguaje en la búsqueda de sentido de transformación de la experiencia del mundo objetivo ético, estético y lógico.

Si esta relación entre la didáctica y la pedagogía establece una fusión de coagentividad, ¿por qué los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (1998) dejaron huérfana a la pedagogía con la ausencia de una didáctica que orientara los procesos y las directrices que requieren los procesos de significación?

La misma inquietud está en dirección hacia los Estándares en Competencias del Lenguaje (2006) y con mayor razón cuando en estos plantean la orientación escolar de las prácticas de la variedad de sistemas signícos, de los comportamientos éticos y estéticos y de las prácticas de producción y comprensión textual.

Efectivamente, los componentes ético y estético para la dirección de la lengua castellana junto con los procesos de comprensión y producción textual, hacen parte de los estándares, explicados cada uno de ellos como constituyentes de la significación en la medida de su relación con el lenguaje; incluso, su perspectiva cobra sentido una vez que la práctica en uno de ellos hace parte del entendimiento de la naturaleza de quien lo antecede o lo continua. Estos ejes de la significación

En diferentes Encuentros Departamentales del Nodo del Lenguaje de Antioquia, desde el año 2003, disponibles en ayura.udea.edu.co/nodoantioquia. Para los que han asumido esta problemática a nivel nacional, sirven de guía algunas preguntas hechas en el marco de las reflexiones hechas en las mesas pertenecientes a ASCUN-REDLEES: “¿Cuál es el lugar que le corresponde a la lectura y escritura en las universidades?; ¿Cuál es el lugar que le corresponde a la lectura y a la escritura en las profesiones y en las disciplinas, cómo han de disponerse las prácticas en la lectura y escritura en esta formación?” (2013, p.21).

De la misma manera, para el conocimiento del análisis internacional acerca de esta problemática, ver Martos, Eloy y Rösing, Tania M. K. Prácticas de lectura y escritura. Disponible en: universidadeslectoras.org/docs/practicas_lectura_y_escritura.pdf, y también la Cátedra Unesco para la lectura y la escritura.

³ En el Nodo de Lenguaje de Antioquia, Redlecturas 2 (2007), se presentan propuestas didácticas bien desarrolladas para la didáctica de la literatura, pero apenas mencionada para la didáctica de la lengua.



permeaban todas las actividades curriculares. A su manera tiene lugar la estética del lenguaje, o sea, la dimensión literaria de la lengua; la ética de la comunicación, es decir, el componente pragmático de la lengua que contribuye a la comprensión de la ideología con sus correspondientes virtudes desde una apropiación de la argumentación; y también la lectura y la escritura como herramientas para acceder al aprendizaje global del conocimiento.

La carencia conceptual de la significación, tal como lo propuso Baena (1989) puede ser una de las causas del bajo rendimiento o la dificultad para la generación de sentido de las realidades sociales, naturales y psicológicas y su respectiva interpretación.

Por eso, la no consideración de estos aspectos de la significación dan como resultado el fracaso pedagógico, el cual está representado en el despeñadero de la deserción escolar representado en los que abandonan las aulas, y por otra parte, en el bajo rendimiento representado por aquellos que se quedan viviendo la incertidumbre de una experiencia con escaso sentido, soportada entre quienes coagencian la educación: maestros y estudiantes.

Como causa de estos resultados aparece más visible el deterioro de un contexto deplorable en el que convive una sociedad entre espacios urbanos sin ninguna planeación estética; en una convivencia sin miramientos hacia el respeto ético por el prójimo, ahogada en la miseria económica; y quizá lo más grave, poblaciones sumidas en rituales reiterativos soportados en modelos caracterizados por la seducción y la fascinación de mundos que configuran representaciones alejadas de toda realidad posible de ser transformada en sentido lógico, ético y estético.

Si la significación debe cumplir el papel de formación de los individuos y de transformación de la sociedad desde la educación, tanto los Lineamientos (1998) como los Estándares (2006) deben integrar en este complejo compromiso el papel que cumple una didáctica de la lengua y no solo una pedagogía del lenguaje⁴. La orfandad de la una con la exclusión de la otra, deja incierto y borroso el papel y la determinación que desempeña el lenguaje y el sistema de la lengua, como proceso e instrumento en la comprensión y apropiación de los productos de la cultura en una sociedad caracterizada por los cambios de paradigmas religiosos, económicos, sexuales, artísticos y que se filtran en la educación. Si bien es arduo pedagogizar el lenguaje como se ha pretendido desde los Estándares desde una pedagogía de la lengua, una pedagogía de la literatura y una pedagogía de otros sistemas simbólicos, más difícil se hace llevarlo a cabo sin una metodología adecuada a los contextos y propia del lenguaje en términos de pensarlo como una facultad que optimiza los códigos desde lo “representacional”, es decir, aquello de lo que hablamos; lo lógico, o sea, la manera

⁴ Es posible pensar en la conclusión que hiciera Benveniste cuando propone una superación del signo saussureano, en la que por medio del análisis intralingüístico se integra el nivel del discurso, y un análisis translingüístico de los textos, se construiría una teoría de la enunciación. Como resultado se obtendría una semiología de segunda generación “cuyos instrumentos y métodos podrán concurrir asimismo al desenvolvimiento de las otras ramas de la semiología general”.(1994, p.17) El discurso entraría a formar parte de una didáctica de la lengua, en cuyo seno, discurso y lengua, germinaría la semántica de la enunciación rastreada en el lenguaje escrito.

como juzgamos las cosas de las que hablamos; y lo sociocultural, es decir, las razones por las que hablamos de las cosas (Bustamante, 2001, p.19)

El fracaso pedagógico en la enseñanza del lenguaje, como resultado del error didáctico de cercenar la significación polarizada hacia la pedagogía, se ha hecho visible en las dificultades que tienen los jóvenes en su ingreso a los estudios superiores (Carlino, 2004, 2007; Henao y Castañeda, 2000, 2005), llegando así con un escasa identidad educativa y una desventaja en la concepción de la realidad académica, básicamente cuando se trata de abordar la cultura escrita en la universidad, entendida como la producción y la comprensión del texto escrito portador del conocimiento difundido en la comunidad académica. Así se viene conociendo este deplorable hecho en el Instituto Tecnológico Metropolitano a través del estudio y análisis de las pruebas de comprensión lectora realizadas al ingreso a sus estudios superiores (Ospina Chica, et al., 2012). Lo mismo los informes presentados por la subdirectora de Análisis y Divulgación del ICFES

30 junio 2011

Estudiantes colombianos no leen bien en internet

Es la conclusión de una evaluación que hizo PISA en el 2009, cuyos resultados se conocieron esta semana. De 19 países evaluados, Colombia es última en la lista. Esta semana se conocieron los resultados de la evaluación en comprensión y lectura de textos digitales que realizó PISA en el año 2009. Colombia participó junto con otros 18 países que hicieron parte de esta prueba internacional. Los resultados no son alentadores: el país se ubicó último en la lista.

“Se dice popularmente que los jóvenes ya tienen el ‘chip’ para manejar las tecnologías. Sí, son distintos a nosotros, pero lo que dicen estas pruebas es que es necesario que los colegios les den la orientación y les enseñen estas competencias”, explica Isabel Fernández, subdirectora de Análisis y Divulgación del ICFES.

“No es que no sepan hacer un ‘clic’. Tienen habilidades para navegar, para encontrar la información, pero según PISA, no son suficientes. Por ejemplo, son muchachos que tendrían dificultades para calificar la información, que consiste en valorarla, en poder definir con criterio si lo que está leyendo es correcto y si les sirve”, explica la experta del ICFES. (Semana, 2011)

Una especie de contradicción tienen que vivir los jóvenes que ingresan a los estudios superiores. La educación básica les ofrece un contenido y la superior les demanda otro muy diferente.

En el año 2003, el Nodo del Lenguaje de Antioquia y desde sus diversas temáticas a través del diálogo razonado, facilita el escenario para el debate público sobre las políticas educativas. En este año el profesor y asesor educativo Mauricio Pérez Abril (Redlecturas 1) en su apartado “El terreno de la didáctica” propone un enfoque sobre el lenguaje y unas orientaciones didácticas, considerando “La didáctica como un ámbito de las decisiones sobre cómo organizar la enseñanza, el aprendizaje y la interacción” (p. 73).



El docente propone tres entradas para organizar el trabajo didáctico: lingüística, psicológica y comunicativo–discursiva. Al resalta la importancia de tener presente dos de ellas, independientemente de la perspectiva que sea seleccionada, él ha propuesto la comunicativo–discursiva en primer lugar, tomando distancia de la “atomización curricular propia de una organización derivada estrictamente de la disciplina lingüística”.

La realidad ha mostrado que sigue polarizado el enfoque o la perspectiva. En vez de subordinar dos de ellos a la elección de uno, se puede más bien integrar los unos con los otros, como sistemas de significación. En estas condiciones es más propio acudir a la pregunta del papel que juegan los diferentes sistemas codificados en el conjunto de los sistemas sociales de significación. La lengua, igual que los otros sistemas, también es un aparato social, solo que es el más circulante independiente del usuario, con el que también se establecen juegos para que la escuela no quede incomunicada. (Villa, 1991, p. 327)⁵

Perspectiva uno: pedagogía del lenguaje o lenguaje de la pedagogía

El estudio del lenguaje es bastante amplio, las indagaciones van desde la psicología, la sociología, la neurología, la semiología, la etnografía. Con cada una de estas disciplinas se han formado híbridos acuñando perspectivas nuevas y fecundas en el estudio de la naturaleza humana y social: psicolingüística, sociolingüística, neurolingüística, semiolingüística, etnolingüística. Y no podía faltar la pedagolinguística.

En este último híbrido se ha concentrado la propuesta curricular, su centro de interés es la significación; su sentido debe ser en la dirección que cumple las condiciones para su enseñanza y el aprendizaje: de lo ético, lo estético y lo lógico. No podemos desconocer que tal tarea requiere de una agenda que tematice la complejidad de la significación, más cuando los Estándares así lo presenta: el lenguaje ha sido uno de los temas preferidos y necesarios en el estudio de la naturaleza humana individual y social, valor subjetivo y valor social, según Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje (2006, p.18). Ello ha generado una riqueza conceptual pero a la vez una dificultad para establecer la diferencia de la pertinencia y adecuación de los mismos conceptos en cada disciplina que acude al mismo lenguaje.

En otros lugares, correspondientes al estudio de la naturaleza del lenguaje, su aprecio está dado por su gran facultad y poder de optimización, consistente en la capacidad para satisfacer las condiciones de expresión de otros sistemas simbólicos como se expresa en los Estándares (p.20):

⁵ Existen varios trabajos que amplían desde este autor una perspectiva, compleja por cierto, del papel que juega el sistema de la lengua en la cualificación de la educación desde su didáctica: “La escuela incomunicada”; “Cultura y comunicación escolar”; “El lema educacional y sus operaciones discursivas”; “La intercomunicación lingüística en el aula de clase”; “Didáctica, lenguaje y sociedad”, (1991).



Como se ha planteado, el lenguaje es una capacidad humana que permite, entre otras funciones, relacionar un contenido con una forma, con el fin de exteriorizar dicho contenido. Esta exteriorización puede manifestarse de diversos modos, bien sea de manera verbal, bien sea a través de gestos, grafías, música, formas, colores... En consecuencia, la capacidad lingüística humana se hace evidente a través de distintos sistemas de signos que podemos ubicar en dos grandes grupos: verbales y no verbales.

No basta con clasificar en los sistemas simbólicos lo verbal y lo no verbal, si se pierde de vista la diferencia que marca una orientación en la enseñanza de la lengua con respecto a una enseñanza de los otros sistemas simbólicos que harían parte de las otras ramas de la semiología general. Esta mezcla indiferenciada pierde de vista la forma de conceptualizar las experiencias para luego transformarlas en sentido ético, estético y lógico y su consiguiente representación. Además dificulta el entendimiento de la estructura de los discursos, entre ellos el de la política, cuya importancia tiene que ver con los consensos propios de la argumentación; el discurso publicitario, cuyo diseño de la propaganda deteriora hoy día la identidad de los jóvenes; el discurso científico, el cual nos permite romper las barreras del conocimiento; y el mismo discurso artístico, con el cual podemos percibir el mundo con otras miradas que no son explicable de otro modo.

Perspectiva dos: pedagogía de la lengua Se apela a la enseñanza y el desarrollo de la competencia comunicativa, básicamente en el desarrollo del discurso en los siguientes términos:[...] impulsar así un enfoque que siga propiciando la potenciación de múltiples formas de comprensión y de producción discursivas desde una perspectiva holística.”; y también: “...el estudio de la gramática desde las exigencias que plantea la construcción de discurso. (p. 24-25)

La escuela no ha cumplido este propósito, pues los estudiantes no han desarrollado la competencia argumentativa en la comunicación; se nota como les queda difícil identificar e interpretar el mundo de las falacias que envuelve el discurso político, el ámbito de las responsabilidades pertinentes a la relación afectiva y la inteligencia para detectar la seducción del discurso periodístico. Cada vez es más notable la indiferencia ante la situación política del país en cabeza de dirigentes que inescrupulosamente malogran el presupuesto público, lo cual ha generado el incremento de actores de un conflicto que desangra al país; nuestros barrios y comunas están inundados de gente joven que ha perdido la credibilidad en los programas institucionales, entre ellos, el educativo; como respuesta encontramos jóvenes atomizados y sin una identificación de su prójimo, pues las modalidades de supervivencia en medio de amenazas y extorsiones así lo demuestran. Como respuesta a ello está el incremento de la deserción escolar, y el bajo rendimiento académico. Este problema se viene exponiendo desde los mismos trabajos del Nodo por Yepes Osorio:

Caldo de cultivo

Hoy día, muchos barrios y urbanizaciones tienen un ambiente tal, que es fácil hacerse ruin. Sus esquinas y recovecos, sus negaciones y limitaciones, sus ofertas y provocaciones, sus dificultades e imposibilidades, la pobreza y la droga, el miedo y la muerte, el esquivo



empleo, la distante salud, la mísera vivienda y el encierro casi perpetuo, conforman un paisaje y ambiente que permite gestar el asesino más refinado y temerario, o también el ser más frustrado y humillado.

Se requiere entonces de otros paisajes, de nuevos ambientes en los cuales los seres se conviertan en ciudadanos y, por qué no, en los más exquisitos y audaces lectores. Ambientes para retar la sensibilidad y la inteligencia, Inclusive para enfrentar la pobreza espiritual y material. Por fortuna en la actualidad existe un extraordinario instrumento para hacerle frente a la adversidad: la palabra escrita, hoy día consignada en gran variedad de formatos (2002, p. 1).

Afectivamente se ha deteriorado la capacidad de una relación sana con el otro; se sostiene el afecto en medio de mentiras y sin la capacidad de responder ante situaciones tan delicadas como la procreación. Por su parte, sucede lo mismo con la propaganda periodística, donde lo que más interesa es crear consumidores para mantener imágenes impuestas por modelos desechables.

Perspectiva tres: pedagogía de otros sistemas simbólicos

Es reconocida la incidencia que tienen los medios masivos de comunicación en la formación de representaciones colectivas e individuales. En estos medios circulan las voces de quienes detentan los poderes ocultando más de las veces las intenciones de sus programas. Los mensajes que elaboran los conocedores de la sicología social saben del impacto que produce la imagen, los sonidos, los colores, los gestos y demás signos semiológicos desde un discurso que a veces silencia la conciencia de la juventud y otras veces produce un ruido ensordecedor opacando la capacidad de diálogo e interacción con los semejantes.

Perspectiva cuatro: la complejidad del desarrollo del lenguaje

Haciendo un balance de la propuesta leída hasta este apartado, se encuentra, pues el énfasis en la formación de competencias en lenguaje desde la lengua, la literatura y otros sistemas simbólicos. La realidad ha mostrado que los estudiantes no han logrado el nivel ascendente. Si bien manejan el código de la lengua, lo hacen en ausencia de la escritura, ya que esta actividad es lenta y demanda una alta dosis de coparticipación, en cambio el ritmo que implementa la pedagogía moderna es rápido y más de las veces disuelto. Literatura es lo que más se lee contando con el apoyo de otras manifestaciones, como el teatro, el dibujo, la música, otros. O sea, literatura y otros sistemas simbólicos son dos formas que van de la mano y caminan acompasadamente, tal vez en lo que se ha denominado la “promoción de la lectura” y tal vez “la promoción del arte”. Creemos que el arte y la lectura no se promueven, se promueve un producto, se promueve una moda. El efecto de esta actividad con una equivocada interacción y comunicación ha dejado a muchos jóvenes en el limbo de la comprensión e interpretación con una escasa conceptualización de los significados que generan las diversas prácticas significantes que distribuye la élite social.



Cuando se expone la complejidad del desarrollo del lenguaje, hay un elemento de gran fortaleza que igualmente marca un indicador de la ausencia en la escuela, y es la capacidad de despertar la argumentación en los estudiantes. La importancia de su naturaleza está dada en el sentido que requiere discernir sobre la funcionalidad pragmática que juegan los diversos sistemas simbólicos en el orden social, para ello necesitamos inevitablemente razones para argumentar. Así lo presentan los estándares:

En la Educación Media se recomienda profundizar en la consolidación de una actitud crítica del estudiante a través de la producción discursiva (oral y escrita) y un mayor conocimiento de la lengua castellana, de manera que le permita adecuarla a las necesidades que demandan el interlocutor y el contexto comunicativo. (2006, p. 28)

Por lo tanto el conocimiento de la lengua castellana requiere en su estudio ir más allá de simples paliativos, inclusive ir verdaderamente al discurso como una teoría que contribuye enormemente a la crítica desde los procesos de comprensión como de producción del lenguaje.

Los estudiantes que llegan al Instituto Tecnológico Metropolitano, que apenas serían una muestra de la generación que hoy día culmina sus estudios secundarios, dejan ver que esta problemática aún subsiste a pesar que se reconozca la importancia de la producción y comprensión textual como soportes en el uso del sistema lingüístico (Estándares, p. 24)

Según las metas que aquí se han esbozado, formar en lenguaje plantea el reto de propiciar el desarrollo de las competencias que requieren las y los estudiantes para participar con éxito en las situaciones comunicativas que le ofrecen a diario la institución educativa, la región, el país y el mundo, teniendo presente que ser competente en lenguaje supone tanto el manejo de unos saberes referidos al sistema lingüístico, la producción y la comprensión textual, los contextos y la intencionalidad de los interlocutores, los universos emocionales de quienes se comunican, la cultura propia y las construidas por otros seres humanos, y los recursos ideológicos de que hace uso toda elaboración de discurso, como la adopción de una postura ética frente al discurso, los contextos y los individuos.

Perspectiva cinco: Comprensión y producción

La comprensión y producción son los dos grandes procesos de la actividad lingüística según los Estándares de Competencias del Lenguaje (p. 20-21), independientemente de su naturaleza verbal o no verbal.

Estos dos procesos han formado parte de un largo capítulo de la psicolingüística, cuyo énfasis se ha hecho acerca de los mecanismos mentales que subyacen cuando hacemos uso del lenguaje natural. Para los otros lenguajes o sistemas de códigos, se estableció el estudio de la semiología, en cuyo ámbito se establece una búsqueda de la naturaleza de los elementos propios de cada sistema o dominio sígnicos: música, pintura, artes. La dificultad para hacer una intervención didáctica



y pedagógica con el sistema de la lengua y con los otros sistemas simbólicos nace de no hacer la consulta por el lugar que ocupan en el seno de la vida social, y las condiciones que rigen los principios propios de todos los sistemas simbólicos sociales. El caso de la comprensión de lectura y la producción escrita, se presenta como una preocupación, debido a la dificultad de encontrar las relaciones adecuadas entre la escritura y la lectura con el aprendizaje. No basta con que los estudiantes escuchen o tomen apuntes como únicas condiciones que propone el maestro en todas las asignaturas (Carlino, 2005, p.11).

El ingreso al Instituto Tecnológico Metropolitano —ITM— de las generaciones que cada semestre aspiran a cursar sus estudios de Ingenierías y Tecnologías deja un sinsabor manifiesto en la dificultad para responder pruebas de comprensión de lectura y de la misma forma para la producción escrita. La tabla que sigue apenas es una muestra de esta situación.

La propuesta es aplicada en la asignatura de lengua materna y está diseñada por una prueba de 35 preguntas, las cuales son analizadas desde los procesos genéricos, enunciativos, organizacionales, textuales y discursivos. Se presupone que los estudiantes traen estos conocimientos adquiridos desde sus estudios de secundaria, pero los resultados muestran lo contrario. Un aspecto que complementa la dificultad es la desigual distribución del tipo de preguntas; el dato claro es que no se incluyen preguntas genéricas ni discursivas, mientras que abundan las textuales.

LMX14-10		% total	Aprobaron	porcentaje	desaprobaron	Porcentaje
Genérica	0	0	0	0	0	0
Enunciativa	9	36	113	44.8	139	55.2
Organizacional	5	20	55	39.3	85	60.7
Textual	11	44	144	46.8	164	53.2
discursiva	0	0	0	0	0	0
LMX14-34		% total	aprobaron	porcentaje	desaprobaron	porcentaje
Genérica	0	0	0	0	0	0
Enunciativa	9	36	153	44.7	189	55.3
Organizacional	5	20	73	38.4	117	61.6
Textual	11	44	195	46.7	223	53.3
discursiva	0	0	0	0	0	0
LMX14-38		% total	aprobaron	porcentaje	desaprobaron	Porcentaje
Genérica	0	0	0	0	0	0
Enunciativa	9	36	116	39.6	177	60.4
Organizacional	15	20	44	27.3	117	72.7
Textual	11	44	128	35.4	234	64.6
discursiva	0	0	0	0	0	0
LMX14-118		% total	aprobaron	porcentaje	desaprobaron	Porcentaje
Genérica	0	0	0	0	0	0
Enunciativa	9	36	138	45.1	168	54.9



Organizacional	15	20	59	34.7	111	65.3
Textual	11	44	186	48.8	195	51.2
discursiva	0	0	0	0	0	0

De estos cuatro grupos seleccionados como muestra, el porcentaje de los estudiantes que aprobaron la prueba es apenas el 4.4% para el primer semestre de este año 2013. En este mismo orden se dieron los resultados en el semestre 2012-1, en donde el porcentaje no fue el mejor, solo un 2.1% lograron ganar la prueba⁶, ninguno de ellos con nota superior a 4.0.

PRUEBA DIAGNÓSTICA. TABLAS 2013-1

Nivel de resultados	Grupo LMX14-10 Jornada nocturna		Grupo LMX14-34 Jornada diurna		Grupo LMX14-38 Jornada nocturna		Grupo LMX14-118 Jornada nocturna	
	Count	Percentage	Count	Percentage	Count	Percentage	Count	Percentage
BAJO	25	89.3%	38	100%	32	91.4%	34	100%
MEDIO	3	10.7%	0	0%	3	8.6%	0	0%
ALTO	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
TOTAL	28	100%	38	100%	35	100%	34	100%

PRUEBA DIAGNÓSTICA. TABLAS 2012-1

Nivel de resultados	Grupo LMX14-10 Jornada nocturna		Grupo LMX14- 204 Jornada diurna		Grupo LMX14- 234 Jornada nocturna		Grupo LMX14-235 Jornada nocturna	
	Count	Percentage	Count	Percentage	Count	Percentage	Count	Percentage
BAJO	40	100%	34	97,1%	35	97,2%	32	97%
MEDIO	0	0%	1	2,9%	1	2,8%	1	3%
ALTO	0	0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0%
TOTAL	40	100%	35	100,0%	36	100,0%	33	100%

Perspectiva seis: interacción con la lectura y la escritura

Metodología y acciones realizadas

A modo de trabajo didáctico y como propuesta de integrar una metodología a la intervención pedagógica de la lectura y la escritura, se ha recogido una secuencia (González y Vega, 2010, p. 10) cuyos pasos se describen en la enseñanza del lenguaje escrito en el ITM, 2013-01

⁶ El análisis de estos resultados y su respectivo estudio fue presentado en el VI Encuentro Departamental del Nodo del Lenguaje de Antioquia con la ponencia El contexto de la lectura y la evaluación de su comprensión. En esta ocasión se hizo el respectivo estudio desde los tipos de preguntas y las competencias básicas. Disponible en: ayura.udea.edu.co/nodoantioquia.Redlecturas 5.

Diálogo sobre los trabajos escritos: este es un momento que tiene comienzo con la revisión de la escritura producida en la prueba. En esta participan los mismos estudiantes agrupados en equipos. Se hace a través de la siguiente rejilla.

Rejilla para evaluar la redacción textual					
Evaluación			Descriptorios y puntaje		
Descriptorios	1 punto	2 puntos	3 puntos	4 puntos	Total
1. Situación comunicativa: tema	No se refiere al tema	Se aparta del tema central	Mantiene el tema en gran parte del texto, si se aparta, retorna a éste	Mantiene el tema a lo largo del texto	
2. Situación comunicativa: propósito	No tienen claridad del propósito del texto.	Cambia el propósito del texto	Tiene claro el destinatario.	El propósito se presenta en todo el texto.	
3. Situación comunicativa: audiencia	Se olvida del destinatario	Pierde de vista al destinatario en algunos, pero vuelve a él.	Tiene claro el destinatario.	Se adecua al destinatario del texto.	
4. Coherencia: relación entre las ideas	Sus ideas no corresponden al tema	Las ideas se apartan del tema	Existe relación entre algunas ideas y el tema	Todas las ideas del texto estaban relacionadas entre sí y con el tema.	
5. Elementos constitutivos del texto argumentativo: tesis	No presenta tesis	Tesis poco clara	No mantiene la tesis durante el texto	Presenta su tesis o punto de vista de manera explícita y sostenida durante el texto	
6. Elementos constitutivos del texto: Argumentos	No presenta argumentos	Expone un argumento sin información	Presenta dos argumentos incompletos	Presenta dos o más argumentos con base	
7. Elementos constitutivos del texto: Conclusión	No presenta conclusión	La conclusión no coincide con la tesis	Presenta una conclusión difusa	Presenta una conclusión explícita	
8. Uso de conectores	No usa conectores	Usa conectores entre algunas oraciones	En gran parte del texto usa conectores	En el texto se utilizan los conectores adecuados	
9. Cohesión: puntuación	No usa puntuación	Usa solo puntos	Utiliza puntos y comas en forma adecuada	En el texto se utilizan comas, puntos y otros signos de manera adecuada	
10. Ortografía	Presenta 15 faltas en el uso de mayúsculas, acentuación y uso de letras	El texto presenta entre 5 y 10 faltas de ortografía importantes	El texto presenta 5 faltas de ortografía importantes	El texto no presenta faltas de ortografía o sólo algunas mínimas	

- » Reconocimiento de las opacidades de los textos: se analizan los textos a través de los denominados “vicios del lenguaje”, los cuales resultan de la imprecisión, construcción inadecuada, falta de concordancia, palabras malsonantes, falta de claridad, repeticiones frecuentes e inadecuadas en el uso del lenguaje.
- » Contextualización de las lecturas: se hace selección de lecturas con visita guiada a la biblioteca y con búsqueda en base de datos; los textos seleccionados se contextualizan con base en la temática de la lectura y la escritura. La lista de autores propuestos está representada por Paula Carlino, Delia Lerner, Anna Camp, Emilia Ferreiro, Luis Percival Lemme Brito, entre otros.
- » Propuesta acerca de reformulaciones: como la propuesta es la escritura de un artículo académico, se deja la opción de dar comienzo por alguna de sus partes siguiendo la fórmula IMRDrb7, la cual es tomada por Paula Carlino (2005, p. 14), un vez se ha seleccionado el tema, pues el problema ya está presente: dificultades en las prácticas de lectura y escritura.
- » Glosar los textos de otros: por medio de esta técnica se hacen comentarios al margen de los textos de los compañeros, utilizando el laboratorio, lugar que permite que por cada texto hayan mínimo de tres a cinco estudiantes, usando la ventanilla “revisar”, y luego “nuevo comentario”.
- » Contraste y evaluación de versiones: momento para que los estudiantes expongan a través de diapositivas, los resultados de sus respectivas correcciones, apropiándose de los modos de decir académico.
- » Ejercicio sobre el control de la propia producción: una vez que los equipos han hecho sus revisiones, los textos regresan a sus autores, los cuales revisan de nuevo aplicando algunas reglas y propiedades de la redacción.
- » Adecuación progresiva del escrito al objetivo y al lector previsto: representa un ajuste al texto con base en las marcas de la enunciación, permitiendo que el texto adquiera unidad comunicativa e intención situada en un contexto.

Con estas unidades secuenciales, el estudiante hará una incursión en las distintas posibilidades de articulación de la lectura con la escritura en la que, a través del encuentro con pares, dialogan sobre los trabajos escritos, desarrollando mecanismos autorreguladores.

Conclusiones

La lectura y la escritura deben concebirse como dos actividades necesarias para el aprendizaje en las asignaturas escolares. Con ellas se debe superar la actitud meramente transmisionista del educador. La lectura y la escritura en la educación contribuyen a didactizar los conocimientos y fortalecen la comprensión y producción de los diferentes significados dados en el contexto educativo, con la consiguiente aplicación de los mismos en el seno de la vida social.

7 Con estas iniciales se reconoce la estructura de las tesis, las ponencias y los artículos de investigación: introducción, método, resultados, discusión y referencias bibliográficas, las cuales puede o no estar presentes. Se aclara que en la escritura de las Ciencias Sociales las mismas secciones existen, aunque sea con otro nombre.



La propuesta de una “pedagogía del lenguaje” hacia una pedagogía de la lengua, una pedagogía de la literatura y una pedagogía de otros sistemas simbólicos, pierde de vista la significancia del modo de operación de las prácticas de la lectura y la escritura, por el desconocimiento de su dominio de validez. La muestra está dada desde el ingreso de los estudiantes a los estudios superiores, ya que es la comprensión de lectura lo que garantiza su inclusión, y luego, el mantenimiento con calidad en los estudios superiores depende en gran medida del dominio de la escritura, lo que en la Red de Lectura y Escritura en Educación Superior REDLEES se denomina “perfil de ingreso y perfil de egreso de los estudiantes” (2013, p. 2).

Bibliografía

- ASCUN. REDLEES. (2013). Disponible en. Políticas para la Lectura y la Escritura en la Educación Superior. Disponible en: www.ascun-redlees.org
- Baena, L. Á. (1989). Transacciones. Lenguaje. N° 16, p. 9-20. Cali: Universidad del Valle.
- Baena, L. Á. (1989). Lenguaje y significación, . Lenguaje. N° 19. Cali: Universidad del Valle.
- Benveniste, E. (1994). Semiología de la lengua, En: Problemas de Lingüística General II, Madrid: siglo XXI, pp. 47-70. Disponible en: www.upf.edu/materials/fhuma/oller/generes/tema2/.../ben_sem.pdf.
- Bustamante Z. G (2001). Sobre los actos de significación. Lenguaje, 28, p. 18-39. Cali: Universidad del Valle.
- Carlino, P. (2006). La escritura en la investigación. Disponible en: www.udesa.edu.ar/files/ESCEDU/DT/DT19-CARLINO.PDF
- Carlino, P (2007). Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica. México: Fondo de Cultura Económica.
- Castañeda, L S y Henao, J I. (2005). La lingüística textual y la cultura escrita en la universidad. Zona próxima. Revista del Instituto de Estudios Superiores en Educación. 6. Barranquilla: Universidad del Norte, n° 6, diciembre, 2005. Disponible en: rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/download/.../1105
- Ministerio de Educación Nacional. Estándares Básicos en Competencias del Lenguaje. (2006). Disponible en: ayura.udea.edu.co/nodoantioquia. http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/articles-116042_archivo_pdf1.pdf.
- González, Blanca Yaneth y Vega Violetta. (2010). Prácticas de lectura y escritura en la universidad. El caso de cinco asignaturas de la Universidad Sergio Arboleda. Bogotá. D.C. Disponible en: www.usergioarboleda.edu.co/civilizar/.../Practicas-Lectura-Escritura.pdf
- Henao, J y Castañeda, L S (2000). Consideraciones sobre la lectura en el medio universitario. Ikala, revista de lenguaje y cultura, 5, (9-10) (ene-dic). Disponible en: aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/ikala/article/.../7884
- Ministerio de Educación Nacional MEN. (1998). Lineamientos Curriculares. Lengua Castellana. Disponible en: ayura.udea.edu.co/nodoantioquia. [http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/articles-116042_archivo_pdf1 .pdf](http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/articles-116042_archivo_pdf1.pdf).



- Ospina Chica, M. et al. (2012). El contexto de la lectura y la evaluación de su comprensión. Redlecturas 5. Disponible en: ayura.udea.edu.co/nodoantioquia.
- Rev. Semana (2011). Estudiantes colombianos no leen bien en internet. Disponible en: www.icfes.gov.co/.../4276-revista-semana-estudiantes-colombianos-no-le...
- Villa, V. (1991). Pre-ocupaciones. Ediciones Autores Antioqueños. Medellín.
- Yepes Osorio, L B. (2002). Urgencia de proyectos institucionales de promoción de lectura. Primer Encuentro Departamental de la Enseñanza y el Aprendizaje de la Lengua y la Literatura en Antioquia. 8 y 9 de mayo de 2002. Disponible en: ayura.udea.edu.co/nodoantioquia/



LA SIGNIFICACIÓN Y LA CULTURA ESCRITA EN LA UNIVERSIDAD

Mario Ospina Chica

Yudy Elena Arroyave Madrigal

Jorge Armando Restrepo Gómez

Lina Oquendo Galeano

Macheily Hernández Fernández¹

Resumen

Esta ponencia es una contribución a la reforma de los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (1998) y a los Estándares Básicos en Competencias del Lenguaje (2006) textos que representan las políticas públicas para la enseñanza del lenguaje en básica primaria y secundaria producidos por el Ministerio de Educación Nacional, MEN.

El centro de interés de este escrito está puesto en los conceptos de “significación”, “pedagogía de la lengua” y “pedagogía de otros sistemas simbólicos”.

El problema abordado lo representa el concepto de “significación” y la dificultad que ha generado su entendimiento, trayendo como consecuencia, entre otros aspectos, los bajos resultados en la comprensión como en la producción de textos, aspecto que se ha vuelto manifiesto cuando los estudiantes ingresan a los estudios superiores, como es el caso que se presenta en el Instituto Tecnológico Metropolitano.

Se entiende por cultura escrita en la universidad, a las actividades de leer y escribir en el contexto académico de educación superior, al que llegan los estudiantes una vez culminada su educación secundaria.

Palabras clave: significación, cultura escrita, pedagogía de la lengua, pedagogía de otros sistemas simbólicos, semiología.

¹ Docente y estudiantes del semillero Lengua Materna, adscrito a la Facultad de Artes y Humanidades, Centro de Idiomas y al grupo de investigación Gnomon en la línea Innovaciones Educativas, Instituto Tecnológico Metropolitano.

Contactos: ospinachica@gmail.com, yudy_música@hotmail.com, george20x@hotmail.com, linaoquendo_11@hotmail.com, makeily1004@gmail.com



Introducción

¿Es la significación un componente que debe seguir integrando la propuesta de los Lineamientos Curriculares en Lengua Castellana? ¿Será que por no haberse entendido o aplicado el enfoque de la significación, se hace necesario cambiarlo por otro como sustituto o buscarle un complemento, tal como se propuso con el enfoque semántico comunicativo en el año 1998? ¿Se hace necesario una distinción entre lingüística y semiología, con el fin de entender la naturaleza y funcionamiento de las diferentes clases de signos, y de esta forma darle un justo lugar a la lectura y la escritura como componentes de la cultura escrita en la universidad? ¿Bastó con proponer la significación como complemento del enfoque semántico comunicativo para la pedagogía de la lengua, sin la comprensión de la naturaleza de cada uno de ellos?

La presente ponencia es una contribución a la reforma que se quiere proponer a los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (1998) y a los Estándares Básicos en Competencias del Lenguaje (2006) en el marco del XI Taller Nacional para la Transformación de la formación Docente en Lenguaje, 2013. Estos textos son los aportes oficiales del Ministerio de Educación Nacional MEN, que plantean las políticas para la enseñanza del lenguaje en educación primaria y secundaria. Por una parte, en ellos está relacionado el concepto de “significación” y por otra, con una orientación de la pedagogía de la lengua, la pedagogía de la literatura y la pedagogía de los sistemas de símbolos”.

Nuestra preocupación fundamental considera que la significación no se ha entendido en la enseñanza de la lengua en el nivel de primaria y en el nivel de secundaria cuando abordamos las actividades de leer y escribir, ya que los resultados que arrojan las pruebas de comprensión de lectura y de producción escrita cuando los jóvenes ingresan a los estudios superiores, muestran un bajo índice, ya sea en pruebas internacionales como en las que se dan en las instituciones de educación superior, cuyo caso ejemplar es el que se estudia en el Instituto Tecnológico Metropolitano ITM.

El aporte recoge de los mismos Lineamientos Curriculares la definición de significación, por otra parte, el papel que viene desempeñando la virtualidad en los cambios de percepción del uso del lenguaje escrito; y la presentación de los resultados de las pruebas hechas a los estudiantes que ingresan a las carreras de ingenierías y tecnologías en el ITM. Se ofrecen, a manera de perspectivas, algunas consideraciones que establecen las diferencias entre “comunicación o significación”, “lingüística o semiología”, y “preguntas sin respuestas y agrafía académica”, como parte sustancial de la propuesta hacia la reforma para estas ofertas que hacen parte de las políticas públicas para la enseñanza del lenguaje en los niveles de primaria y secundaria respectivamente.



Marco teórico

Mientras los nanotecnocientíficos escriben la última versión de la biblia en la cabeza de un alfiler, muchos docentes y estudiantes desde la primaria hasta la universidad, aún copian con lápiz y en papel, desde un fonema hasta el discurso más prolijo, para que luego un nativo virtual lo digite. La referencia está dada al papel que sigue desempeñando la lectura y la escritura en el contexto educativo, más allá de la designación esbozada con la creación de la metáfora en “nativos digitales/inmigrantes digitales” (Prensky, 2010; Piscitelli, 2006; Tortolini, 2007; Cassany y Ayala, 2008), porque independientemente del formato en que se plasme las ideas, es la significación el proceso central en el marco de la concepción del lenguaje escrito pensado para los planteamientos curriculares (Ministerio de Educación Nacional, 1998, p. 45 - 52).

Este es el eje planteado en los Lineamientos Curriculares, cuyos rasgos estudiados por Luis Ángel Baena (1996), adquirieron para su definición una conceptualización en cuyos implícitos operan los niveles psicológico (componente cognitivo), lógico (componente intelectual), ideológico (componente sociocultural), y lingüístico (contenido, forma y uso). Así se entiende cuando se plantea la significación como la función central del lenguaje (Lineamientos, pág. 47), con la que transformamos la experiencia del mundo objetivo natural y social en sentido ético (comunicativo), estético (literario) y lógico (científico), mediada por el lenguaje (semántica, sintaxis y pragmática). (Baena, 1996, p. 141).

En esta definición se establece que estos niveles operan en primera instancia desde lo psicológico perceptual, con el que se interpreta la experiencia empírica; luego lógico, con el que extraemos conocimiento a través del pensamiento teórico, enriqueciendo la representación empírica a través de relaciones nuevas como la clase, el orden, la seriación, la inclusión, la exclusión, lo que en términos de Paula Carlino (2006, p.10) se homologa al principio psicolingüístico que considera la escritura como un método con el que transformamos las condiciones de trabajo de la mente; y por último, el nivel ideológico que plantea para su significación la interacción humana, en la que se integra los niveles anteriores. (Baena, p. 143).

Este marco de referencia hacia la significación se ajusta a la pregunta que se hace en los Estándares Básicos de Competencias del lenguaje (2006) en la que, si bien resulta cierto que “Nadie se atrevería a dudar de la importancia que tiene el desarrollo del lenguaje para la formación del individuo y la constitución de la sociedad”, se plantea si “¿realmente se tiene claro por qué es tan importante ser competente lingüísticamente para desempeñarse en la vida?” (2006, p. 18).

Si bien la pregunta es pertinente, dada la importancia consensuada que representa el lenguaje para la formación del individuo y la constitución de la sociedad (Estándares, p. 18), es igualmente pertinente y necesario hacerla, pensando en la claridad que también requiere cuando centramos la atención en la importancia que representa la Cultura Escrita en la Universidad. Entendiendo cultura escrita como el rótulo que da cuenta de las actividades de leer y escribir, en las que se integran docentes y estudiantes. De esta manera lo exponen Henao y Castañeda (2000, p. 8).

Con respecto al desarrollo de las habilidades para leer y escribir, miradas desde la educación superior, podemos afirmar que si el estudiante universitario proviene de un sistema educativo que no lo ha dotado de las estrategias ni de la formación de hábitos de lectura que lo habiliten como un lector autónomo, en la universidad presentará dificultades para la producción y la interpretación de textos escritos...

En tal sentido, si los Lineamientos Curriculares del 98 orientan la construcción de la significación y la comunicación desde “Ejes alrededor de los cuales pensar propuestas curriculares” (cap. 4, p. 53) y la referencia está dada hacia la construcción de varios sistemas entre los que se cuentan la lectura y la escritura, la realidad muestra fehacientemente que estas dos prácticas no han sido los sistemas más favorecidos, tal como lo muestra los resultados de la prueba de comprensión de lectura y la precaria producción escrita que realizan los estudiantes al ingresar a sus estudios superiores en el Instituto Tecnológico Metropolitano, tal como se viene investigando (Ospina et al, pp. 169 – 171), y de la misma forma, como se expone en (Yepes Osorio, 2002, p. 3)

Un asunto neurálgico que se atacaría también, es la impotencia del estudiante frente a las pruebas del Estado y a los exámenes de admisión de las universidades. Para ningún terrícola es un secreto que muchos estudiantes no logran buenos puntajes por carecer de elementos cognitivos para comprender lo que tienen escrito ante sus ojos. Así dominen la carpintería o mecánica para resolver una operación matemática, la dificultad llega cuando son incapaces de inferir el tipo de operación que les está planteando un enunciado en particular de la lectura y la escritura en temas relacionados con el arte y las ciencias humanas y sociales, ahí, se toca fondo.

Este problema no se presenta únicamente en nuestro medio, por eso de la misma forma viene haciendo parte temática de los estudios e investigaciones presentados en ponencias internacionales.

Las dificultades de los estudiantes para acceder a los textos académicos y a las tareas de redacción suelen atribuirse a las falencias de la educación básica y secundaria y a la subsecuente carencia de conocimientos básicos para enfrentar las nuevas tareas, propia del estudiante (Carlino, 2007; Marucco, 2005; Lea y Street, 1998). La representación de esta problemática en el imaginario de los docentes universitarios, junto con la cómoda posición según la cual estas “carencias” debe suplirlas el propio estudiante -pues ya debe asumir la responsabilidad de su proceso- crea una compleja red de aspectos problemáticos. (González y Vega, 2010, p. 11).

Día a día, aumenta la conciencia de que los estudiantes que ingresan a la Universidad arrastran, en el ámbito de las competencias lingüísticas, serias deficiencias, carecen de algunas herramientas imprescindibles y no disponen de conocimientos claros y sólidos. No se trata sólo de las insuficiencias lingüísticas que consideramos generales, sino de que es necesario alcanzar un nuevo nivel, ya que en la formación superior se les exige leer de una forma muy diferente a la que estaban acostumbrados y con bibliografía y tareas muy distintas. (Lobo y Rodríguez, 2009, p. 93).



Del mismo modo se reafirma esta circunstancia del bajo nivel en comprensión de lectura, en el informe de los resultados arrojados en las Pruebas Pisa de comprensión lectora (Semana, 2011). En este informe de la convocatoria en el año 2009, se da a conocer la situación desfavorable de los jóvenes colombianos:

30 junio 2011

Estudiantes colombianos no leen bien en internet

Es la conclusión de una evaluación que hizo PISA en el 2009, cuyos resultados se conocieron esta semana. De 19 países evaluados, Colombia es último en la lista.

Esta semana se conocieron los resultados de la evaluación en comprensión y lectura de textos digitales que realizó PISA en el año 2009. Colombia participó junto con otros 18 países que hicieron parte de esta prueba internacional. Los resultados no son alentadores: el país se ubicó último en la lista.

Esta prueba se realizó en texto digital, lo que podría presuponer, según Prensky, una ventaja ya que los nativos digitales tienen unos niveles superiores de análisis basado en su configuración cerebral, lo que aparte de ser refutado por los resultados, no concuerda con la propuesta de la significación de Baena, tal como se ha expuesto. Quiere decir que los niveles lógico e ideológico no trascienden en el proceso de la información, tal como lo ilustra la afirmación del mismo informe

Se dice popularmente que los jóvenes ya tienen el 'chip' para manejar las tecnologías. Sí, son distintos a nosotros, pero lo que dicen estas pruebas es que es necesario que los colegios les den la orientación y les enseñen estas competencias", explica Isabel Fernández, subdirectora de Análisis y Divulgación del ICFES.

"No es que no sepan hacer un 'clic'. Tienen habilidades para navegar, para encontrar la información, pero según PISA, no son suficientes. Por ejemplo, son muchachos que tendrían dificultades para calificar la información, que consiste en valorarla, en poder definir con criterio si lo que está leyendo es correcto y si le sirve", explica la experta del ICFES.

Y para corroborar que el problema no es el soporte del texto si no la orientación del mismo, también se han hecho pruebas en medio impreso, en las que nuestros estudiantes no salen de los rangos más bajos en los resultados.

Los resultados de la prueba también revelaron que los estudiantes colombianos leen mejor en papel, pero si se comparan con otros países, la situación no es la mejor. En la prueba PISA que analizó la comprensión de lectura en textos impresos en 65 países, Colombia se ubicó en el puesto 54.

Esta problemática que se viene investigando, en el marco de las discusiones sobre políticas institucionales para el desarrollo de la lectura y la escritura en la educación superior, deja entrever que los estudiantes también se encuentran en la condición de inmigrantes escriturales, ya que su solicitud de ayuda los coloca en condición de identificar su inclusión o exclusión de la academia

dependiendo de la capacidad de respuesta y uso de las prácticas de lectura y escritura en la vida escolar: “Según esta perspectiva, la falta de autonomía para escribir de los universitarios es inherente a su condición de recién llegados a los modos discursivos disciplinares y, por ello, es que precisan enseñanza” (Carlino, 2007, p. 112). Una enseñanza que no representa continuidad de los currículos escolares. Tal vez una especie de justificación está en apreciar la idea que propone el manejo y aprendizaje de códigos adecuados a los niveles de la educación, de tal suerte que lo que se conoce y maneja en la educación secundaria no debe ser premisa para el abordaje de los géneros y discursos universitarios. Si esto es así, nos preguntamos entonces: ¿cómo ingresan los estudiantes a la educación superior?, ¿con qué criterios se elaboran las pruebas de admisión?

Perspectiva uno: Comunicación o significación

La comunicación es el concepto sobre el cual giraba el énfasis en los Lineamientos Curriculares de la década del 80 en el enfoque semántico comunicativo; la significación, por su parte, constituyó su reemplazo en los mismos Lineamientos (1998).

Es claro que llevamos quince años con la orientación de una enseñanza del lenguaje bajo la égida de la significación. Es claro también que son los mismos quince años en que las prácticas sociales y culturales no reflejan un adelanto significativo frente a la entramada y compleja red de relaciones que nacen de la cultura y su respectiva relación con la educación: la salud, el empleo, la convivencia, la sexualidad, la tecnología. Todo lo que debería ser tema y contenido de la educación, se convirtió en una avasallante mitomanía. “¿qué se puede esperar de la escuela que no construye significaciones, que no <juega> con la lengua, que no negocia su hábitat? La respuesta es evidente: se momifica, se aísla, se incomunica” (Villa, 1991, p. 327).

Por su parte, en la significación se puede negociar, por ejemplo el contenido del discurso, es lo que Baena propuso como “la posibilidad de encontrar una explicación al concepto de <forma necesaria del lenguaje>” (1989, p. 67), y también la asunción de la integración de la lengua con lo real exterior a nosotros, para darle sentido a “la relación necesaria entre lo que decimos y los eventos, relaciones y objetos de lo real” (ibíd.) Estas fueron las bases para que el autor explicara el concepto de significación. Fue determinante para darle significación a estas relaciones, explicar

Las relaciones entre el lenguaje y la realidad, lenguaje y conciencia, lenguaje y pensamiento, lenguaje e ideología; el segundo miembro de cada una de estas parejas estaría entonces implicando algo que podría considerarse un “aspecto” de la significación que debe tener en cuenta: la referencia, que trascienda los objetos referidos; el contenido lógico, con el que se establecen comparaciones entre la representación conceptual y la realidad, el contexto, el punto de vista del hablante, la perspectiva; y el contenido de las connotaciones dadas en todas las manifestaciones del lenguaje, como resultado de las modificaciones que la presión de los procesos ideológicos verifica sobre la representación conceptual modificada a la vez por las operaciones lógicas. (Ibíd., p. 68)



Esta perspectiva postula una “organización capaz de dar cuenta de las relaciones entre lo que decimos y los objetos, relaciones y eventos, una organización capaz de dar cuenta de ella de manera eficaz, elegante” (Ibíd., p. 68)

Así como se propuso en Estándares Básicos en Competencias del Lenguaje (p. 20), en la perspectiva de integrar lo social y lo individual en la enseñanza del lenguaje: “En síntesis, resulta imprescindible reconocer que estos valores del lenguaje (subjetivo y social) se encuentran íntimamente ligados y le otorgan un carácter transversal que influye en la vida del individuo y de la sociedad, resulta inoficioso separar los planos socio-cultural e individual, excepto cuando ello se hace para efectos de su estudio”, también fue el perfil de la propuesta del maestro Baena.

Perspectiva dos: lingüística o semiología²

La pregunta clave y decisiva que se hizo Emile Benveniste (1994) al concebir una ciencia de los signos, fue ¿cuál es el puesto de la lengua entre los sistemas de signos? Ante el panorama educativo respecto a la dificultad que manifiestan los jóvenes estudiantes en la denominada cultura escrita en la universidad, esta pregunta conserva toda su vigencia.

En los términos que define el sistema de la lengua y otros sistemas de signos, y ante la inevitable injerencia que tienen éstos en el seno de la vida social y su repercusión en el comportamiento humano, es necesario exponer algunos de los principios teóricos concernientes a cada uno de ellos y darle el justo lugar al ofrecimiento de los Lineamientos en Lengua Castellana, (1998, p. 4) y de Estándares Básicos en Competencias del Lenguaje (2006, p. 24), referente a la pedagogía de la lengua y otros sistemas simbólicos.

El presente documento tiene como finalidad plantear unas ideas básicas que sirvan de apoyo a los docentes en sus definiciones referentes al desarrollo curricular, dentro de los Proyectos Educativos Institucionales. Particularmente, nos ocuparemos de recoger la discusión sobre algunos puntos que tienen incidencia en la pedagogía de la lengua materna y la literatura, que en la Ley 115 de 1994 se ha denominado lengua castellana. (p. 4).

Tomando como referencia la concepción de lenguaje y las metas señaladas para su formación, se han tenido los siguientes tres campos fundamentales en la formación en lenguaje para la Educación Básica y Media: una pedagogía de la lengua castellana, una pedagogía de la literatura y una pedagogía de otros sistemas simbólicos. Estos tres caminos, abordados desde una perspectiva multidisciplinaria, colegiada y crítica, de seguro procurarán un mejor desarrollo de las competencias del lenguaje. (p. 24)

² Para la exteriorización de los contenidos y según los resultados de las pruebas que se muestran en esta ponencia y las que se hicieron en el 2012-1 (ver más adelante, p. 14), sigue siendo válido establecer la distinción planteada en esta perspectiva, que relaciona “lingüística o semiología” porque, si bien es verdad, hay todo un despliegue de aceptación de otros sistemas de significación, como lo deja ver la cultura actual, no hay una respuesta efectiva al sistema de la lengua. Las pruebas lo demuestran: los estudiantes no tienen habilidad en escritura y lectura. La pregunta que se hiciera Benveniste aún está vigente: ¿cuál es el puesto de la lengua entre los sistemas de signos? No se pretende desvirtuar los demás sistemas, solo dejar claro que no hay un trabajo pedagógico en el sistema de la lengua.



La disyunción relacionada en la perspectiva lingüística o semiología está en relación directa con la realidad de una generación que encontró una cultura propositiva del cuerpo como un ícono, soporte de los colores, vehículo del movimiento al compás a veces del sonido sin mensaje o con mensaje para el adiestramiento a respuestas de la hermosura sin estética; la seducción con imágenes que hacen ver al más enano en toda su supuesta grandeza. Este es el producto de muy buena parte de la generación que la educación secundaria entrega a los estudios superiores.

A fuerza de tener que pasar por esta descripción, se hace imperante razonar acerca de las dificultades que tienen los jóvenes estudiantes en la escritura y la lectura universitaria, una vez que logran su ingreso a este escenario educativo, tal como se demuestra en la “Perspectiva tres”: preguntas sin respuestas y agrafía académica.

Este panorama nos hace pensar que asumimos la actividad educativa en secundaria como algo desligado de la actividad educativa universitaria. Dudamos si la actividad artística en los niños y adolescentes tiene una dirección bajo los rasgos y variables propias de cada sistema simbólico social³, o por el lado de la lengua materna, los procesos de leer y escribir se rigen bajo los principios del sistema de la lengua.

Al respecto, uno de los primeros principios que se esboza en la perspectiva de la lengua, es el de “unidad” y otro es el de “clasificación”. Con el primero se “domina la multiplicidad de los aspectos con que nos aparece el lenguaje”, y con el segundo “se encuentra el lugar de la lengua entre los hechos humanos”. “Principio de la unidad, principio de clasificación -aquí están introducidos los dos conceptos que por su parte introducirán la semiología” (Benveniste, 1994, p. 3).

Aunque podría discutirse que estos planteamientos son los propios para fundar un objeto, cuya tarea no sería adecuada en la pedagogía de la lengua, si es pertinente plantear la exigencia de su conocimiento por parte de los docentes, en aras de salvar a la misma de la manigua que se entrelaza en la diversidad de propuestas seductoras desde los diversos sistemas de signos como bien es visible ante las respuestas que los jóvenes dan irracionalmente a las propuestas seductoras que impone la cultura de la élite.

De todos los sistemas, el de la lengua les da nacimiento e interpretación a los demás que hacen carrera en el seno de la sociedad. La escritura, y con ella la lectura, son formas que han adquirido estatus elitista; son pocas las personas jóvenes que escriben y la mayoría de los que leen, han convertido esta actividad en una obediencia escolar; los resultados: agrafía académica.

³ Por el hecho que tienen los signos de configurarse de tantas y tan diversas maneras, surge la inquietud de introducir principios que ordenen las relaciones y delimitación de los conjuntos. En consecuencia se precisan el principio de unidad y el principio de clasificación (Benveniste, 1994, p. 3). Pero a la vez estos mismos principios encuentran regulaciones en rasgos distintivos que caracterizan a todo sistema semiológico: modo de operación, dominio de validez, naturaleza y número de signos y tipo de funcionamiento (p. 7)

A manera de paradoja se nos presenta una realidad: de las primeras condiciones que exige la escuela para el ascenso en la educación en la infancia es el manejo o destreza en la lectura y la escritura; será que pedagogizamos la escritura de letras mas no en el lenguaje escrito, según lo que planteara Vygotsky en la “Prehistoria del lenguaje escrito” (1979).

Parafraseando la idea según la cual “nuestra vida entera está presa en redes de signos que nos condicionan al punto de que no podría suprimirse una sola sin poner en peligro el equilibrio de la sociedad y del individuo” (Benveniste, 1994, p. 6) podríamos decir que lo mismo ocurre si en la cultura escrita en la universidad, el joven no hace uso de la escritura; pierde la capacidad de identidad, de participación, de adquisición y difusión de conocimiento, de autonomía cognitiva, de liderazgo académico.

Efectivamente, es en esta perspectiva donde con mayor razón se cumple la significación desde el concepto de “significancia”, el cual se hace común a todos los sistemas de signos y su respectiva funcionalidad, y por consiguiente la razón por la cual en la educación se hace imperiosa la necesidad de conocer la lengua como objeto por parte del docente, para poder así hacer con ella una pedagogía de un instrumento de apropiación cognitiva y discursiva en la coagentividad docente-estudiante. De esta propiedad —la significancia— nace la interpretancia, la cual explica cómo con la lengua se pueden interpretar todos los signos de la sociedad, no a la inversa.

De los cuatro rasgos que distinguen un sistema de signos: modo de operación, dominio de validez, naturaleza y número de sus signos, y funcionalidad, es el segundo el que más exigencia plantea para la educación. No hay asignatura en la que no se lea y se escriba.

No basta con clasificar en los sistemas simbólicos lo verbal y lo no verbal, como se propone en los Estándares (p. 26) si se pierde de vista la diferencia que marca una orientación en la enseñanza de la lengua con respecto a una enseñanza de los otros sistemas sígnicos, que harían parte de la una semiología o una semiótica de la expresión humana. Esta mezcla indiferenciada pierde de vista la forma de conceptualizar las experiencias para luego transformarlas en sentido ético, estético y lógico y su consiguiente representación. Además dificulta el entendimiento de la estructura que envuelve el discurso de la política y el diseño de la propaganda que tanto daño hace en el proceso de identidad de los jóvenes.

Es reconocida la incidencia que tienen los medios masivos de comunicación en la formación de representaciones colectivas e individuales. En estos medios circulan las voces de quienes detentan los poderes ocultando más de las veces las intenciones de sus programas. Los mensajes que elaboran los concedores de la sicología social saben del impacto que produce la imagen, los sonidos, los colores, los gestos y demás signos semiológicos desde un paralenguaje que a veces silencia la conciencia de la juventud y otras producen un ruido ensordecedor opacando la capacidad de diálogo e interacción con los semejantes.

Perspectiva tres: preguntas sin respuestas y agrafía académica.

NÚMERO DE PREGUNTAS	INFERENCIAS				
	Genérica	Enunciativa	Organizacional	Textual	Discursiva
25					
	0	4, 5, 7, 9, 11, 19, 22, 24, 25	6, 12, 13, 20 21	1, 2, 3, 8, 10, 14, 15, 16, 17, 18, 23	0

Este esquema representa la distribución de las preguntas de los textos que sirvieron de prueba diagnóstica en el primer semestre del año 2013. Dicha prueba tiene como fin conocer el nivel de comprensión lectora con el que ingresan los estudiantes; se hace en la asignatura de lengua materna.

Como puede notarse no se incluyen preguntas de tipo “genérica” ni “discursiva”; en cambio se incluyen nueve en las “enunciativas”, cinco en la “organizacional” y once en la “Textual”. La ventaja de evaluar desde la perspectiva “inferencias” (Betancur Espiñeira, 2009, p. 22)⁴ es que, desde este tópico, queda incluido todo tipo de contenido, o sea, la identificación del género discursivo al que pertenecen los textos; la situación de enunciación; el modo de organización del texto; las propiedades de cohesión y coherencia textual; y el punto de vista o intencionalidad global del texto.

De esta manera se evalúa a un estudiante recién llegado de la secundaria con el consiguiente resultado.

Nivel de resultados	Grupo LMX14-10 Jornada nocturna		Grupo LMX14-34 Jornada diurna		Grupo LMX14-38 Jornada nocturna		Grupo LMX14-118 Jornada nocturna	
BAJO	25	89.3%	38	100%	32	91.4%	34	100%
MEDIO	3	10.7%	0	0%	3	8.6%	0	0%
ALTO	0	0	0	%	0	0%	0	0%
TOTAL	28	100%	38	100%	35	100%	34	100%

PRUEBA DIAGNÓSTICA. TABLAS 2013-1

Haciendo las cuentas, de los 135 estudiantes que presentaron la prueba, no hubo notas en el rango de 4.0 a 5.0; y solo 6 la ganaron con nota de 3.0 a 4.0. Esta cifra de los que aprobaron representa el 4.4% de una población que inicia los estudios superiores.

⁴ Según el concepto interactivo de lectura, durante el proceso de interacción con el texto, el lector realiza ciertas operaciones mentales o despliega estrategias cognitivas tales como: anticipación, inferencia, verificación, corrección e integración con los conocimientos previos. De las estrategias señaladas, las más relevantes para ser enseñadas son las “inferencias”, por dos motivos: porque son procesos mentales transversales cuya función es producir conjuntos de representaciones mentales en el lector y porque cumplen la función de completar constructivamente el mensaje leído mediante la edición de elementos semánticos no explícitos pero consistentes con la dinámica enunciativa del mensaje y con los conocimientos del lector (Martínez, 2004, citada por Betancur Espiñeira).



Las tablas siguientes dejan entrever que, ante los contenidos inferenciales, no hay una suficiente capacidad lectora entendida como “el proceso para la comprensión, el cual tiene que ver con la búsqueda y reconstrucción del significado y sentido que implica cualquier manifestación lingüística” (Estándares, 2006, p. 21). Si bien sobresale en aprobación la inferencia textual, es porque este es el tipo de pregunta que sobresale ante las demás, pero no quiere decir que los estudiantes hayan desarrollado en sus niveles de estudio previos la semántica micro y macro textual.

LMX14-10		% total	aprobaron	porcentaje	desaprobaron	porcentaje
Genérica	0	0	0	0	0	0
Enunciativa	9	36	113	44.8	139	55.2
Organizacional	5	20	55	39.3	85	60.7
Textual	11	44	144	46.8	164	53.2
discursiva	0	0	0	0	0	0
LMX14-34		% total	aprobaron	porcentaje	desaprobaron	porcentaje
Genérica	0	0	0	0	0	0
Enunciativa	9	36	153	44.7	189	55.3
Organizacional	5	20	73	38.4	117	61.6
Textual	11	44	195	46.7	223	53.3
discursiva	0	0	0	0	0	0
LMX14-38		% total	aprobaron	porcentaje	desaprobaron	Porcentaje
Genérica	0	0	0	0	0	0
Enunciativa	9	36	116	39.6	177	60.4
Organizacional	15	20	44	27.3	117	72.7
Textual	11	44	128	35.4	234	64.6
discursiva	0	0	0	0	0	0
LMX14-118		% total	aprobaron	porcentaje	desaprobaron	Porcentaje
Genérica	0	0	0	0	0	0
Enunciativa	9	36	138	45.1	168	54.9
Organizacional	15	20	59	34.7	111	65.3
Textual	11	44	186	48.8	195	51.2
discursiva	0	0	0	0	0	0

Nivel de resultados	Grupo LMX14-10 Jornada nocturna		Grupo LMX14- 204 Jornada diurna		Grupo LMX14- 234 Jornada nocturna		Grupo LMX14-235 Jornada nocturna	
BAJO	40	100%	34	97,1%	35	97,2%	32	97%
MEDIO	0	0%	1	2,9%	1	2,8%	1	3%
ALTO	0	0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0%
TOTAL	40	100%	35	100,0%	36	100,0%	33	100%

PRUEBA DIAGNÓSTICA. TABLAS 2012-1

En el semestre 2012-1, como lo muestra la tabla anterior, se hizo el análisis de los resultados que arrojaron la aplicación de las pruebas diagnósticas. De la misma forma, los resultados no fueron los mejores, de 144 estudiantes, solo 3 la aprobaron, es decir 2.1%.⁵

Conclusiones

La significación es un concepto que debe representar la línea directriz en las orientaciones para la enseñanza del lenguaje. Su propuesta y la complejidad que representa, debe ser más estudiada por el cuerpo docente, de tal modo que con sus lineamientos podamos implementar mejores y efectivos proyectos de aula y de área que, a la vez, integren a los jóvenes estudiantes en la “cultura escrita”, aportando con ello un mejor ingreso a los estudios superiores, con una mejor calidad en su sostenibilidad y participación en esta fase de la educación.

Se considera necesario establecer la diferencia entre lingüística y semiología, de manera que, en el ejercicio pedagógico de la lengua materna y de otros sistemas simbólicos, no se presente la interferencia de la una hacia la otra, con el deterioro que hoy día sufre la ausencia de la lectura y la escritura en el escenario académico.

Los signos como códigos ya tienen sus sistemas; entre ellos el sistema de la lengua es el que los interpreta, de ahí su importancia para desarrollar una cultura con inteligencia crítica.

Bibliografía

- Baena, L. Á. (1996) El lenguaje y la significación. Revista Lenguaje. N°24. Cali: Universidad del Valle
- Benveniste, É. (1994) Semiología de la Lengua, En Problemas de Lingüística General II, Madrid: Siglo XXI editores, pp. 47-70.
- Betancur E., L. (2009). Una situación de lectura para los maestros. Quehacer Educativo. Disponible en: <http://www.monografias.com/trabajos37/texto-expositivo/texto-expositivo2.shtml>
- Carlino, P. (2005): Leer y escribir en la Universidad. Una introducción a la alfabetización académica. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Cassany, D. y Ayala, G. (2008). Nativos e inmigrantes digitales en la escuela. Disponible en: dewww.textosenlinea.com.ar/.../Dossier%20de%20Textos%20da%20Sema.
- González, B y Vega, V. (2010). Prácticas de Lectura y Escritura en la Universidad. El caso de cinco asignaturas de la Universidad Sergio Arboleda. Disponible en www.usergioarboleda.edu.co/civilizar/.../Practicas-Lectura-Escritura.pdf

⁵ El análisis de estos resultados y su respectivo estudio fue presentado en el VI Encuentro Departamental del Nodo del Lenguaje de Antioquia con la ponencia “El contexto de la lectura y la evaluación de su comprensión”. En esta ocasión se hizo el respectivo estudio desde los tipos de preguntas y las competencias básicas. Disponible en: ayura.udea.edu.co/nodoantioquia.Redlecturas 5.



- Henao S., J. I. y Castañeda N., L. S. (2000). Consideraciones sobre la lectura en el medio universitario. *Ikala. Revista de lenguaje y cultura*. 5 (9 – 10), (ene.-dic.). Disponible en: quimbaya.udea.edu.co/ikala/images/PDFs/art1_vol5.pdf
- Ministerio de Educación Nacional MEN. (1998). Lineamientos Curriculares. Lengua Castellana. Disponible en ayura.udea.edu.co/nodoantioquia. http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/articles-116042_archivo_pdf1.pdf.
- Ministerio de Educación Nacional. Estándares Básicos en Competencias del Lenguaje. (2006). Disponible en ayura.udea.edu.co/nodoantioquia. http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/articles-116042_archivo_pdf1.pdf.
- Ospina C., M et al. (2012). El contexto de la lectura y la evaluación de su comprensión. *Redlecturas 5*. Disponible En: ayura.udea.edu.co/nodoantioquia.



PRÁCTICAS LETRADAS EN LA ESCUELA

Mario Ospina Chica¹

Margarita Monsalve Uribe²

Diariamente escuchamos de los profesores que a los chicos no les gusta leer y que no saben estudiar. Pensamos que la falta de libros y el que no se enseñe a abordar desde la lectura y la escritura los textos específicos de cada disciplina contribuye para que esta problemática no se supere.

Alicia Susana Gabarra, Nanci María A. Parrilli

Resumen

Esta ponencia es una reflexión en torno a la concepción de la lectura y la escritura consideradas como prácticas letradas, en el contexto de una mirada más específica que la abordada como “ejes referidos a los procesos de interpretación y producción de textos” (Lineamientos, 1998, p. 36; Estándares, 2006, p. 12).

Se plantea como propósito reflexionar sobre las prácticas académicas vinculadas a la lectura y la escritura para superar, desde la práctica letrada, la fragmentación mecánica y carente de sentido de una lectoescritura descontextualizada de la realidad social.

En su desarrollo se abordan algunos pasajes que hacen parte de los Lineamientos de Lengua Castellana (1998) y los Estándares Básicos en Competencias del Lenguaje (2006), haciendo una crítica que tiene como punto de partida la realidad escolar, la cual muestra una ausencia de la lectura y la escritura como “práctica letrada”, dejando como consecuencia la formación de estudiantes con poco desarrollo en su autonomía cognitiva, docentes con un comportamiento pedagógico escaso en estas prácticas y una administración que aún conserva en su agenda académica la concepción etérea de la lectura y la escritura como procesos de interpretación y producción de textos aislados de los contenidos específicos.

Palabras clave: prácticas letradas, interpretación textual, producción textual, significación.

1 Docente del Instituto Tecnológico Metropolitano, Facultad de Artes y Humanidades, Departamento De Diseño Industrial. Integrante del grupo de investigación Gnomon. Investigador principal del proyecto “Literacidad y cultura escrita académica universitaria. Un estudio de comprensión y producción de textos escritos en el Instituto Tecnológico Metropolitano, 2013-2 – 2014-2”, en convenio con la Institución Universitaria de Envigado, IUE. Coordinador de la mesa de trabajo: Lectura, escritura, oralidad y escucha en la educación inicial, básica, media y superior, del Nodo de Lenguaje de Antioquia. ospina-chica@gmail.com

2 Docente licenciada en Ciencias de la Educación con especialidad en Administración Educativa y Especialista en Gerencia Educativa. Se desempeña actualmente como profesora de tiempo completo con estudiantes de básica primaria, en la Institución Educativa Doce de Octubre, sección León de Greiff. margaritam47@gmail.com

Justificación

La propuesta de una práctica letrada, como propuesta de acompañar todas las asignaturas a través de la lectura y la escritura, se sustenta en la riqueza que esta actividad de leer y escribir en la escuela brinda al estudiante y a los docentes de todas las asignaturas, generando una participación constante de los estudiantes y no solo del maestro, caracterizada por la integración de los saberes, donde el conocimiento deja de ser una información más que se recibe en la escuela.

La clase de participación que conlleva una práctica letrada posibilita que los estudiantes recreen todo tipo de contenido, desde la orientación que debe tener quien como docente conoce su objeto de formación, dándole sentido a la variedad de contenidos con los que se expresan las actividades curriculares.

Una práctica letrada, entonces, va más allá de talleres de lectoescritura. Fomenta la participación con creatividad como resultado de relacionar lo que se aprende en todas las asignaturas, superando la visión académica de un estudiante que repite y memoriza las lecciones estereotipadas en los textos de escuela y en la autoridad de algunos adultos.

Introducción

La política nacional educativa representada en los Lineamientos Curriculares en Lengua Castellana (1998) y los Estándares Básicos en Competencias de Lenguaje (2006) han cumplido quince años y siete respectivamente. El objetivo de estos textos se centró en complementar el enfoque semántico comunicativo, por un lado, y la propuesta para la formación en lenguaje, por el otro. Esta complementación en el primero basó su conceptualización desde la significación entendida como el proceso por medio del cual transformamos la experiencia del mundo objetivo en sentido ético, estético y lógico, mediado por el lenguaje (Baena, 1996)³. Por su parte, los Estándares Básicos del lenguaje integran dentro de su propuesta la enseñanza del lenguaje a través de una pedagogía de la lengua, una pedagogía de la literatura y una pedagogía de otros sistemas simbólicos.

Cuando se revisan las producciones escolares desde estas directrices, es innegable la proliferación de toda clase de símbolos que cruzan por las escuelas e instituciones educativas, que van desde la copia de una tarea, hasta la transcripción de un poema, y más de las veces, el copie y pegue de un resumen. Entre estas y otras actividades, hay un largo recorrido para llegar al término de las prácticas letradas en la escuela.

El objetivo de este trabajo está centrado en reflexionar acerca de la conceptualización de la lectura y la escritura en la educación, básicamente desde la fase de educación primaria, en las que se deben abordar como prácticas letradas, de forma que se complemente la propuesta hecha desde la comprensión y producción textual (Lineamientos, p. 61-79; Estándares, p. 12).

³ Esta definición es una condensación de variados aspectos que el autor explicó en sus trabajos acerca de la significación y la realidad, la significación y el lenguaje, la significación y la cultura.



Que el escritor vuelva a la escuela

Reyes entonces dedica varios artículos a la reflexión sobre el lenguaje, la lectura y la escritura, al menos para responder a la sed del alma de la gente más pobre, con la esperanza de que sea a través de los maestros de educación elemental que se puedan formar lectores ciudadanos.

Ministerio de Educación Nacional MEN.(1998, p. 7).

Luego de una presentación a manera de diagnóstico (Lineamientos, p. 5), acerca de lo que han dicho los escritores sobre la educación, en tanto sujetos que trabajan con el lenguaje, resulta interesante la propuesta de Alfonso Reyes con sus reflexiones hacia una crítica a la sociedad que se debatía, y se sigue debatiendo, en la pérdida de la identidad, con poblaciones con sed y hambre como condición que sufre todo pueblo marginado, rescatando para ellos el lenguaje, la lectura y la escritura, como esperanza para formar ciudadanos lectores. La propuesta de Reyes recubre el sentido de “hacerse maestro de sí mismo y tener que enfrentarse al lenguaje, en las vertientes de la oralidad y la escritura” (1998, p. 7)

Así pues, se vuelve imperante para Reyes el papel de la escritura en el desarrollo de la inventiva y la creatividad:

Cómo aprehender, respecto a lo que se lee o se escucha, lo que más sirve a los propósitos de quien escribe o investiga, es en el fondo lo que recalca Alfonso Reyes. A ello cabe agregar que quien escribe lo hace siempre desde un lugar o punto de vista, desde unas fuentes o un cúmulo de experiencias como dice Reyes, una actividad sólo intrínseca, pues es también extrínseca en tanto se moviliza entre voces de adentro y voces que provienen de afuera, que finalmente alimentan a las voces de adentro, como ocurre en la lectura. Este movimiento se acentúa mucho más en la evaluación y corrección, actividad en la que se añade, se quita o se intercambia, en el movimiento paradigmático de la escritura. Es, en términos de Reyes, “apretar lo flojo, levantar lo rastrero, reducir lo superabundante, digerir lo desordenado, ligar lo suelto, retardar lo precipitado”. Es decir, el trabajo laborioso de la mente buscando en la configuración textual a los destinatarios de lo escrito, esto que puede llamarse acto de la meditación, cuya dinámica se encuentra en la distancia crítica del autor respecto de lo que dice, y no dice, en la escritura. (1998, p. 7).

La evaluación y la corrección que debe tener toda práctica letrada, para añadir, quitar, intercambiar, según Reyes y que se sostiene en las metáforas que elabora con arte y gracia quien piensa en un tema tan decisivo como la lectura y la escritura, es un mensaje homólogo a la propuesta de Paula Carlino (2006) en términos de pensar la escritura como un trabajo laborioso de la mente.

Ese mismo aspecto está relacionado con la propuesta de Linda Flower (citada por Carlino (2006, p.13) cuando propone la distinción entre prosa del escritor/prosa del lector: la primera, determi-



nada por la ausencia de un futuro interlocutor con la pérdida de coordinadas contextuales y, la segunda, inscrita en una enunciación que da cuenta de las situaciones reales de la comunicación práctica letrada, sería una estrategia efectiva cuyo rasgo fundamental estaría dado por la capacidad de abordaje integral e interdisciplinario que conlleva las actividades de leer y escribir.

A propósito de esta propuesta, para nadie es oculto la importancia que se le otorga a la lectura y la escritura desde la básica primaria; inclusive, muchos de los ejercicios y actividades están diseñados con este propósito y también, el no cumplir con los indicadores o ejes como se les llama en los Lineamientos, tiene como consecuencia la no promoción de grado y el calificativo de “bajo rendimiento” que la ausencia de su ejercicio acarrea desde los primeros niveles de educación.

No podía faltar el tema de la “oralidad en relación con la “escritura”, cuya censura de la primera, genera inhibición de la segunda:

(...) Pero también el acto de charlar es objeto de censura en la escuela, y la censura es uno de los factores propiciadores de la inhibición y la resistencia de los muchachos hacia la escritura; al contrario, sólo cuando los estudiantes han ganado confianza en la charla y en la discusión sobre los textos, cuando han fortalecido la oralidad.(1998, p. 8)

Si este componente curricular y didáctico estuvo en las preocupaciones de Reyes, ¿por qué los Lineamientos Curriculares y los Estándares no acogieron esta relación en su propuesta? Con los adelantos del estudio de las habilidades comunicativas, hoy sabemos que ninguna de ellas va desligada de las demás. Recalcando acerca del papel de la oralidad y su relación con la lectura y la escritura. Así también lo dice Reyes: “lo más importante en los primeros peldaños de la pirámide escolar es la liberación de la palabra por el niño, el fortalecimiento de su competencia comunicativa a nivel oral, para luego acceder a la necesidad de leer y escribir”. (1998, p. 8).

Qué niño no encontraría un atractivo en la escuela si se tuviera en consideración en la pedagogía del lenguaje y del sistema de la lengua, los eventos enumerados y otros más del campo de investigación docente. Es la consonancia que mantiene Reyes cuando piensa que:

Estudiar la lengua según como habla la gente, intentando hacer análisis de discurso, presupone el desmonte estructural de los componentes enunciativos; entonces se estaría partiendo del proceso -o del uso- para llegar al sistema; cómo hablan las vendedoras de verduras en la plaza de mercado; cómo narran los locutores de radio un partido de fútbol; por qué y cómo dicen lo que dicen los lustrabotas mientras conversan con el cliente; cuál es el origen de las anomalías lingüísticas en esas enunciaciones auténticas, sean orales o escritas, propias o ajenas al estudiante. He aquí la manera más placentera de estudiar gramática. (1998, p. 8).



La oralidad para leer más y escribir más, está en esa actitud lingüística en el marco de preguntar, la cual estaría en relación con un germen de la función heurística del lenguaje. Así también se puede entender como una de las características de la adquisición de la fuerza narrativa.

Siendo Arreola otro de los seleccionados dentro del grupo de escritores que hacen reflexiones sobre el lenguaje y la educación, no excluye de sus propuestas el asunto de la escritura dentro de su ideario político: la escuela como “lugar para la exteriorización escrita de los imaginarios surgidos de la lectura y para la inserción en la vida práctica y social de aquello que se ha aprendido” (p. 9). Se deja entrever igualmente que la educación libresca se opone a la práctica letrada. La crítica de Arreola de esta educación libresca, la cual se da en la escuela de hoy, es que “no forma para la discusión con altura epistemológica”; “no forma para hacer propuestas, sino para repetir”; una escuela así, en la que el maestro mismo no tiene escritura, haciendo que estos hechos sean causa de sospecha por parte de los estudiantes “de la hipocresía cuando se habla de la importancia de la lectura y la escritura”. (1998, p. 10).

Aunque en la presentación de los criterios de Sábato y Ortega y Gasset no es explícito el papel de la escritura en la formación de los jóvenes en la educación, si se llega a una conclusión con respecto a su importancia en el contexto de formar para la crítica, en la que la escritura deje de ser una experiencia memorística que solo da cuenta de datos sin sentido, tal como lo dice el mismo Sábato:

Hace poco leí la clase escrita de un alumno aplazado porque había olvidado no sé qué porcentaje de esa famosa lista de puntas y cabos. También he ojeado un prestigioso texto de literatura que actualmente se usa en nuestros colegios, y sólo en el capítulo dedicado al siglo XVIII español recorre un catálogo de nombres por cuya ignorancia yo sería castigado por un profesor puntilloso (1998, p.11).

Estudiar con espíritu investigativo requiere de una orientación que conlleve entre sus características, “que el escritor vuelva a la escuela e interactúe con los jóvenes” (1998, p. 13).

Práctica letrada compartida y regulada

La lectura y la escritura en la escuela deben ser una propuesta en la que el centro de la inquietud plantee la necesidad de concebirlas como prácticas letradas por parte de los estudiantes, docentes y la administración, con el objetivo de conseguir que se asuma una autorregulación que derive profundos cambios en la formación escolar.

La escritura debe ser un determinante para que los niños, adolescentes y jóvenes demuestren el desarrollo cognitivo o discursivo; a la vez, con la escritura pueden demostrar una posición de inclusión, o justificar el porqué de la elección de una disciplina para aprender algún objeto de estudio. Lo que se acostumbra desde la escuela hasta el nivel de educación superior, son las pruebas de



comprensión lectora, que dejan mucho que decir como propuesta para evaluar niveles de conocimiento con el que se puedan resolver problemas, crear soluciones, demostrar creatividad, ya que carecen de una propuesta de análisis contextual.

De la misma manera, otra forma de plantearse la escritura desde los niveles básicos de educación, son algunos concursos aislados de cuento o poesía, o alguna feria de la ciencia en la que no tiene asomo una práctica letrada como tal. Así se expone en los Estándares, cuando en los “subprocesos” se hace evidente el “enunciado identificador”, entre otros elementos propios de los ejes vertical y horizontal que se propone para su lectura.

Para Delia Lerner, la lectura y la escritura son prácticas sociales con las que se supera la simple alfabetización y quedan incluidas las actividades curriculares propias de la expresión del conocimiento y la riqueza de los elementos propios de los contextos particulares (1999, p.1).

El concepto clave en esta autora es el de tensión que genera el aprendizaje de estas dos prácticas y el control que la escuela ejerce sobre ellas, relación que queda envuelta en las paradojas propias del “tiempo de la enseñanza, con el tiempo del aprendizaje y la naturaleza propia de la lectura y la escritura” (1999, p. 3). En consecuencia, a la institución le queda redefinir la función esencial de leer y escribir, ya que el aprendizaje de las mismas se da en la simultaneidad de relaciones sociales en las que las interpretaciones generan reorganizaciones cognitivas a favor de los contenidos aprendidos, que escapan al control de la lectura y la escritura concebidas como “totalidades insolubles que resisten al parcelamiento y la secuenciación” (ibid).

Es así como la enseñanza pone en primer plano ciertos aspectos en detrimento de otros que serían prioritarios para formar a los alumnos como lectores y escritores, pero que son menos controlables. Se plantea pues, inadvertidamente, un conflicto de intereses entre la enseñanza y el control, si se pretende enseñar mucho, entonces resulta imposible controlarlo todo; si se intenta controlarlo todo, entonces se opera una fuerte reducción de los contenidos porque se renuncia a aquellos cuyo control resulta más complejo. Si triunfan los intereses del control, las prácticas de lectura y escritura se alejan de la escuela y las posibilidades de los alumnos de apropiarse de esas prácticas se reducen considerablemente. (1999, p. 3).

Entre las varias opciones de solución a esta paradoja entre control y aprendizaje de las prácticas letradas, Lerner se aproxima a lo que efectivamente Reyes proponía en su crítica a una educación que no genera identidad social y que en cambio debe hacer posible que los estudiantes se hagan maestros de sí mismos enfrentándose en las vertientes de la oralidad y la escritura⁴.

⁴ Esta misma distinción la plantea L. Tolchinsky cuando dice que “El mismo texto en todas las manos facilita el control, la secuenciación de los contenidos y la evaluación. La variedad de textos, el trabajo en pequeños grupos, la búsqueda de material, la consulta de diversas fuentes, el hecho de que algunos alumnos estén redactando mientras otros están conversando y otros leyendo genera una dinámica de aula que para muchos profesores es insostenible” (2008, p. 52).

Se trata de “dar un lugar importante a la lectura para sí mismo, aunque no sea posible para el maestro evaluar la comprensión de todo lo que han leído” (1999, p. 4). Esto se interpreta como la posibilidad que tiene el lector de asumir por cuenta propia una lectura de la avasallante información social que ya no puede la escuela controlar.

(...) es posible crear un nuevo equilibrio entre la enseñanza y el control, intentando evitar que éste prevalezca sobre aquella. Cuando hay que elegir entre lo que es necesario para que los niños aprendan de lo que es necesario para controlar el aprendizaje, parece imprescindible optar por el aprendizaje. Se trata de abrir espacios para que los alumnos, además de leer profundamente ciertos textos, puedan leer otros muchos -puedan llevar a cabo en la escuela esa práctica extensiva de la lectura que caracteriza a nuestra época saturada de información; se trata de dar un lugar importante a la lectura para sí mismo, aunque no sea posible para el maestro evaluar la comprensión de todo lo que han leído; se trata también de compartir la función evaluadora, brindando a los alumnos oportunidades de auto controlar lo que están comprendiendo al leer y de generar estrategias para leer cada vez mejor, aunque es más difícil conocer los aciertos o errores producidos en su primera lectura; se trata de delegar (provisoriamente) en los niños la responsabilidad de revisar sus escritos, permitiendo así que se enfrenten con problemas de escritura que no podrían descubrir si el rol de corrector fuera asumido siempre por el docente... Se generarán así nuevos aprendizajes y aparecerán también nuevas posibilidades de evaluación. (1999, p. 4).

Letrar el aula

Las prácticas letradas tienen su comienzo antes que los niños lleguen a las aulas; de ahí que entendemos por “letrar el aula” como un proceso que permita el ejercicio del aprendizaje y el conocimiento a través de este tipo de prácticas, dando continuidad al establecimiento de una unidad entre estas y las asignaturas en situaciones reales de enseñanza-aprendizaje.

Además de incluir a los estudiantes en la convencionalidad de la lengua, es necesaria la inclusión de las asignaturas en el ejercicio de leer y escribir para que sea posible el establecimiento de una realidad objetivada con la participación de todos los que participan en versiones auténticas. De esta manera lo entiende Tolchinsky al considerar que “No se trata de restar importancia al aprendizaje de las formas lingüísticas, en este caso las características específicas de los textos científicos informativos y procedimentales, sino de buscar cuál es la manera más adecuada de lograr su aprendizaje” (2008, p. 47).

Con esta manera de enfocar el asunto de la lectura y la escritura en la escuela, sus participantes, e igualmente las áreas y asignaturas, quedan en un sitio en donde la planificación de leer y escribir queda propuesta por Tolchinsky de la siguiente manera:

(...)...en las áreas no lingüísticas es donde resultaría más fácil cumplir con los requerimientos que resultan claves para conseguir una formación en la cultura escrita.



A diferencia de lo que sucede en el área de lengua, en la cual hay que tratar de que se cree la necesidad para que tenga sentido introducir diversos tipos de texto, en las otras áreas curriculares se trata de crear los textos para responder a las necesidades preexistentes. (...)...en lugar de aprender a confeccionar un índice en la clase de lengua esperando que este conocimiento se aplique en la clase de ciencias naturales, se trata de satisfacer la necesidad real de confeccionar un índice para el trabajo de ciencias naturales enseñando cómo se hace un índice. (ibid, p. 48)

De lo que se trata es de transformar las actividades de lectura y escritura que se dan inevitablemente en todas las áreas curriculares en objeto de reflexión y de planificación explícita por parte del tutor o de los docentes de las distintas áreas. (ibid.).

Al trabajar los productos discursivos y los procesos de lectura y escritura en el entorno específico de las distintas áreas, los aprendices se familiarizan con las formas lingüísticas y con la organización textual propia del área.

Posibilita que las dificultades de lectura o escritura no interfieran en el momento de la evaluación del rendimiento en otras áreas curriculares. O sea, que la facilidad o dificultad de los alumnos para leer, resumir, definir, o redactar afecta su rendimiento y su evaluación en todas las áreas curriculares pero no se trabajan en el entorno del área.

Si estas habilidades se vuelven opacas para los profesores –si las ven durante los procesos de enseñanza– podrán tornarse transparentes tanto para los alumnos como para los docentes en el momento de la evaluación. Es decir, sugerimos trabajarlas directamente cuando se las necesite para que no molesten y no interfieran en la evaluación. (ibid., p.49).

Descubrir los puntos claves de un texto, eliminar los que no lo son, combinar los semejantes, señalar los puntos divergentes, verterlos en las propias palabras y darles un orden es muy complicado. Pero, estudiar «la técnica de resumen» separada de los textos que se han de resumir, resulta, a veces, absurdo. (ibid., p. 50).

Desde estas consideraciones, letrar el aula necesita el reconocimiento que cada disciplina tiene de sus contenidos específicos, expuestos en géneros discursivos propios que influyen en gran medida en su interpretación y producción textual.

Así como se ha reflexionado la posibilidad de hacer estudiantes autónomos o “maestros de sí mismos”, como lo planteara Reyes; la distinción entre educación libresca, contraria a la práctica letrada, según Arreola; el problema que genera el conflicto según Lerner entre la “enseñanza y el control”, también hace parte de esta reflexión la crítica que hace Tolchinsky de la “disociación entre aquellos momentos en los que se enseña a leer o a escribir un determinado tipo de texto y aquellos otros momentos en los que se necesita escribir un determinado tipo de texto” (ibid., p. 51)

Conclusiones

- » La propuesta de integrar las tareas de escritura y lectura en todas las disciplinas hace parte de una concepción que complementa la propuesta hecha en los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (1998) y los Estándares Básicos en Competencias del Lenguaje (2006) según los cuales, la lectura y la escritura quedan como instancias enmarcadas en la interpretación y la producción textual.
- » Asumir la lectura y la escritura en la escuela como prácticas letradas implica una integración y participación entre estudiantes, docentes y administración educativa, en la perspectiva de aprovechar este recurso tan determinante para el aprendizaje, el conocimiento y gran parte de la vida.
- » La reflexión en torno a la lectura y la escritura como prácticas letradas propende por la idea del trabajo que hace el docente como una actividad que le exige formarse permanentemente y que, a su vez, cualifica la interacción del docente con los estudiantes desde una mirada crítica, creativa y propositiva.

Bibliografía

- Baena, L A. (1996). El lenguaje y la significación. En: Revista Lenguaje N°24. Cali, Universidad del Valle.
- Carlino, P. (2006). La escritura en la investigación. Disponible en: www.udesa.edu.ar/files/ESCEDU/DT/DT19-CARLINO.PDF
- Gabarra, A S y Parrilli, N M (2009). El libro vuelve al aula: enseñemos a leer y escribir en cada asignatura. En: Carlino, P. y Martínez, S. (coord.) La lectura y la escritura: un asunto de todos/as. Disponible en: www.uncoma.edu.ar/academica/programas.../la_lectura_y_la_escrita.pdf
- Lerner, D. (1999). Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. Disponible en: www.centro-demaestros.mx/enams/pa04lerner.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. Estándares Básicos en Competencias del Lenguaje. (2006). Disponible en: ayura.udea.edu.co/nodoantioquia.http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/articles-116042_archivo_pdf1.pdf.
- Ministerio de Educación Nacional MEN. (1998). Lineamientos curriculares. Lengua castellana. Disponible en: ayura.udea.edu.co/nodoantioquia.http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/articles-116042_archivo_pdf1.pdf.
- Tolchinsky, L (2008). Usar la lengua en la escuela. Revista Iberoamericana de Educación. N° 46, pp. 37-54. Disponible en: www.rieoei.org/rie46a02.pdf



LOROS VIEJOS QUE APRENDEN A HABLAR: PROYECTO ALFABETO, UNA PROPUESTA METODOLÓGICA QUE CONSTRUYE CIUDADANOS DESDE EL SABER, EL HACER Y EL SER

Yeimy Arango Escobar¹
Yensys Moreno Márquez²

Resumen:

El proyecto alfabeto surge por la necesidad de brindar un espacio de aprendizaje, externo a las actividades académicas cotidianas, en donde los padres de familia de los estudiantes de la Institución Educativa La Independencia, tienen la posibilidad de aprender o mejorar sus procesos de comprensión lectora y pensamiento lógico, para así, darles herramientas de crecimiento personal que beneficiarán los procesos de aprendizaje de dichos padres y de los mismos estudiantes, ya que esto les permite hacer cosas como: leer las notas, circulares e información que les envían del colegio, estar informados de las tareas de sus hijos y hacer un buen acompañamiento para el desarrollo de estas y, en caso de completar el proceso de nivelación, obtener su primaria completa. La metodología de enseñanza-aprendizaje busca favorecer el proceso de aprendizajes significativos en donde se construyen conocimientos a partir del desarrollo de sus habilidades de pensamiento que beneficien la capacitación en procesos básicos de lectoescritura y pensamiento lógico que permita a los estudiantes beneficiarios del Proyecto ser, conocer y saber hacer en contexto. En este texto se expone el proceso que viven los estudiantes y sus familias en torno al desarrollo de sus cuatro habilidades básicas para la vida y cómo, a partir no solo de procesos de aprendizaje, sino de procesos participativos, ellos logran ejercer la ciudadanía cumpliendo sus deberes y haciendo valer sus derechos.

Palabras clave: hablar, escuchar, leer, escribir, ciudadanos, participación, ser, saber, conocer, hacer, metodología, teoría, práctica.

¹ Licenciada en Humanidades y Lengua Castellana. Máster en Libros y Literatura Infantil. Líder de Proyectos de la Fundación Taller de Letras Jordi Sierra i Fabra.

yeimyarango@gmail.com

² Licenciada en preescolar. Especialista en Gerencia Educativa. Docente de la Institución Educativa la Independencia.

yensysmoreno@gmail.com

El dicho popular dice “Loro viejo no aprende a hablar” y muchas personas han tomado esta frase como el lema de sus vidas para coartar sus sueños, debido a que son personas que han sido víctimas de los problemas políticos y sociales de Colombia, que por la falta de oportunidades en el mismo ejercicio de sus derechos, han decidido por años, dedicar sus vidas a callar y a conformarse con lo poco que el Estado les puede ofrecer y lo mucho que sus manos pueden trabajar para conseguir el sustento diario para sus familias.

Se abren las puertas de la Institución Educativa la Independencia, en el barrio El Salado en San Javier, un sábado a las 8:0 a.m. La mañana es fría. Nuevos rostros, unos con sonrisas dibujadas, otros con miradas teñidas de tristeza, cabezas abajo, saludos y silencios se expresan en el primer día donde inicia el proceso. No es fácil abrir el corazón a personas que no conocen; el primer día de clase entran con la cabeza gacha, la voz temblorosa y los ojos avergonzados, minutos después, salen a flote esas palabras que son tan difíciles de expresar: “no sé leer”.

Estas personas llegan buscando una nueva oportunidad para soñar, para cambiar sus vidas y rompen con la primera barrera: sus propios miedos. El Proyecto Alfabeto surge del compromiso y profesionalismo de dos docentes de la institución, quienes vieron la necesidad de brindar un espacio de aprendizaje a los padres de familia de los estudiantes del primer grado de la básica primaria. Lo que se pretendía era que, a partir del crecimiento en saberes sobre lectura y escritura por parte de los padres de familia, los estudiantes pudieran mejorar sus procesos de aprendizaje. Las docentes, a partir de sus indagaciones, afirman: “padres que leen y escriben, acompañan y enseñan a sus hijos”. El tiempo se encargó de darles la razón, sus estudiantes mejoraron sus notas y los padres acompañaban sus procesos de aprendizaje. Pero esto no se quedó allí, los logros fueron mayores, padres de familia que leían circulares, que asistían a las reuniones y que escribían cartas para hacer valer sus derechos como ciudadanos para solicitar beneficios del Estado o hacer derechos de petición según el caso. Freire dice que “alfabetizarse no es aprender a repetir palabras, sino a decir su palabra” (2002, p. 21). Lo que inició como una propuesta didáctica de enseñanza-aprendizaje, generó nuevas reflexiones pedagógicas y se convirtió en la puerta de entrada al ejercicio de participación ciudadana.

Hoy por hoy el Proyecto Alfabeto acoge aproximadamente a cien personas, familiares de los estudiantes de la Institución y los certifica con primaria completa para que ellos puedan continuar su formación académica. Fortalecer el proceso de aprendizaje activo y auto-crítico es actualmente la razón de ser del Proyecto; partir de la cotidianidad, de las necesidades específicas de cada persona desde el saber, el hacer y el ser son los componentes de esta propuesta. Consecuentemente, nuestra propuesta metodológica apunta a formar personas que desarrollen la capacidad de interpretar la realidad para transformar su contexto, haciendo uso creativo de sus conocimientos, valores y habilidades a través del desarrollo de las cuatro habilidades básicas en contexto: hablar, escuchar, leer y escribir para la vida, tal cual lo refiere el decreto 3011 de 1997, por el cual se establecen normas para el ofrecimiento de la educación de adultos y se dictan otras disposiciones (MEN, 1997).



En la Página 18 de los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje encontramos la siguiente pregunta: ¿Realmente se tiene claro por qué es tan importante ser competente lingüísticamente para desempeñarse en la vida? (MEN, 2006). Hemos comprobado en Alfabeto el verdadero valor subjetivo del lenguaje y la posibilidad de encontrarse con ellos mismos a partir de la participación y el proceso de transformación que vive cada sujeto. Como lo propone Judith Kalman, la transformación de la realidad individual y social a partir de la inserción en la cultura escrita (2003). Y, desde el enfoque semántico-comunicativo (MEN, 1998) propuesto en Lineamientos Curriculares, pretendemos ir más allá de una competencia lingüística y una competencia comunicativa, teniendo en cuenta el uso social del lenguaje y los discursos en situaciones comunicativas reales, sin perder de vista el desarrollo de las cuatro habilidades, Propone Hymes que “la competencia comunicativa se ha de entender como un conjunto de habilidades y conocimientos que permiten que los hablantes de una comunidad lingüística puedan entenderse. En otras palabras, es nuestra capacidad de interpretar y usar apropiadamente el significado social de las variedades lingüísticas, desde cualquier circunstancia, en relación con las funciones y variedades de la lengua y con las suposiciones culturales en la situación de comunicación”. . Para ello, el Proyecto Alfabeto propone la metodología por proyectos de aula, en la cual se pretende mantener a los estudiantes comprometidos y motivados, ya que esta práctica estimula una mayor participación por parte de ellos, esto implica un enfoque interdisciplinario y estimula el trabajo cooperativo. La metodología por proyectos es una estrategia educativa integral (holística) y es parte importante del proceso de aprendizaje, volviéndose más valiosa para este proyecto en donde los estudiantes tienen diferentes estilos de aprendizaje, antecedentes étnicos y culturales y un desarrollo diverso de habilidades. Esta metodología de enseñanza constituye un modelo en el que los estudiantes planean, implementan y evalúan proyectos que tienen aplicación en el mundo real más allá del aula de clase, motivando a los estudiantes a aprender porque les permite seleccionar temas que les interesan y que son importantes para sus vidas.

Para poder trabajar un proyecto hace falta una importante labor de planificación y un suficiente conocimiento de la secuencia a seguir. En primer lugar se realiza la selección de la temática. Esto implica un proceso complejo que, en la mayoría de los casos, se resuelve dependiendo de los intereses de los estudiantes pero siguiendo un mismo objetivo de aprendizaje. Luego se definen los contenidos, es decir, realizar una trama conceptual, con una mirada didáctica en la que se tienen en cuenta: posibles contenidos, actividades, recursos necesarios y salidas pedagógicas pertinentes.

Ya en el aula, se presenta la temática con actividades introductorias y de igual forma motivacionales. Para esto nos apegamos a la lectura en voz alta que, de igual manera, conlleva a una animación por el placer de la lectura y brinda un espacio de participación a través de la reflexión, opinión, argumentación y expresión de emociones. Se pasa entonces a desarrollar actividades que transitan por diferentes momentos hasta llegar a una producción definitiva, siguiendo una ruta con una secuencia estructurada, con propósitos expresamente encaminados al aprendizaje de la lectura y la escritura; y se transversalizan otras áreas curriculares, lográndose un aprovechamiento de los mecanismos de correlación, gracias a los cuales una cierta actividad pedagógica puede favorecer aprendizajes correspondientes a áreas distintas.

La idea es aprovechar toda ocasión para hablar, escuchar, leer y producir textos, propiciando la participación de los estudiantes, de modo que expongan, aprovechen y acrecienten sus saberes. No se trata de presentar una lámina, con figuras y textos ya hechos. Los textos tienen que ser contruidos con el aporte de los estudiantes, y orientados por las docentes.

Todo este proceso lleva implícito un enfoque pedagógico social humanista, siguiendo la línea pedagógica de la Institución Educativa. Este enfoque toma como eje de trabajo, los potenciales innatos de los estudiantes, con el objetivo de desarrollar al máximo la individualización. En otras palabras, humanizar al hombre más allá de cualquier avance cuantitativo, privilegiando por lo tanto, el desarrollo cualitativo que le permita transformar el entorno en el que vive y asegurarse una mejor calidad de vida. Se sabe que esto no es fácil, pero tampoco imposible, más aún considerando la heterogénea realidad de esta comunidad, que afronta históricamente problemas medulares como la discriminación, la inequidad y la violencia social que ha marcado su diario vivir. Este es nuestro reto como proyecto y, en medio de estas circunstancias, estamos llamados a contribuir en su visión de futuro, a través de la formación de personas con un enorme sentido de responsabilidad social y esto solo es posible con una auténtica y sólida educación en valores. Por eso el objetivo fundamental de este enfoque debe ser educar, formar personas íntegras.

De la teoría a la práctica...

Dentro del marco metodológico del Proyecto de Alfabetización para adultos: Proyecto Alfabeto, que se desarrolla en la comuna 13, en la Institución Educativa La Independencia de la Ciudad de Medellín, se vivencia y se concibe plenamente la práctica de los componentes de lectura, escritura, oralidad y escucha con adultos mayores que se encuentran en el proceso de adquisición del código escrito y la lectura, así como en los que se encuentran certificando su primaria.

Con la metodología de proyectos de aula que se desarrolla en cada uno de los niveles en que está organizado el Proyecto Alfabeto, se permite una gran variedad de actividades articuladas bajo criterios adecuados en pro del desarrollo de las competencias generales del proceso educativo planteadas en los estándares y competencias dados por el Ministerio de Educación Nacional; de esta manera se concibe en la práctica una metodología que lleve a los estudiantes más allá del activismo en sí mismo y les permite un aprendizaje significativo que contribuya a lograr una formación integral, es decir, que no sólo les ayude a adquirir conocimientos sino que contribuya a su proceso de socialización; que les permita conocer la realidad dentro de la cual viven, comunicarse con los otros, expresar sus propias opiniones, desarrollar respeto por la opinión ajena y hábitos de buena escucha, de buen lector, de buen escritor, de buen crítico.

Esto implica un trabajo colectivo de discusión permanente, que requiere de una apropiación seria de herramientas teóricas, de asumir responsablemente roles dentro de los grupos siguiendo patrones determinados, de un proceso continuo de retroalimentación entre teoría y práctica, donde la oralidad, la escucha, la lectura y la escritura se convierten en elementos esenciales en cada una de las actividades que se desarrollan con los adultos.

Artículo, *Loros viejos que aprenden a hablar: proyecto alfabeto, una propuesta metodológica que construye ciudadanos desde el ser, el hacer y el ser.*



Todas las actividades académicas, individuales o grupales, son planeadas bajo los procedimientos del aprendizaje significativo, o sea, exploración de significados previos, adquisición de nuevos significados a través de la interacción e incorporación de estos nuevos significados a la estructura cognitiva.

El aprendizaje de la lectura y la escritura, no sólo desde la decodificación fonética y formación de sílabas, sino en el ciclo de la comprensión de lo que se lee y de la producción de escritos de pensamientos, ideas, reflexiones, dando la posibilidad para aprender cosas nuevas, exige coordinar una amplia variedad de actividades complejas, algunas implicadas en asignar un significado a los símbolos escritos y otras, en la interpretación del significado del texto. Por lo tanto, aprender a leer y escribir requiere el uso del lenguaje de manera más consciente, formal, deliberada y contextualizada; para ello, en los procesos de lectura y escritura, con los estudiantes del proyecto, se realizan actividades de comprensión lectora y producción de escritos sencillos en los que tengan la posibilidad de expresar lo que piensan, sienten, lo que observan con respecto a una idea o tema, a través de la aplicación de estrategias lúdicas, así como la concientización de que no se puede o no se debe escribir como se habla y que, por lo tanto, el proceso de escritura debe ser reflexivo y creativo.

Para la planeación de las clases o sesiones, se retoman las competencias e indicadores de logro del matemáticas y español, propuestas por el Ministerio de Educación Nacional, con el fin de que los estudiantes sean contextualizados en aprendizajes reales que requieren para el próximo grado. Se puede hablar del aprendizaje por competencias como un aprendizaje significativo y comprensivo. En la enseñanza enfocada a lograr este tipo de aprendizaje no se puede valorar apropiadamente el progreso en los niveles de una competencia si se piensa en ella en un sentido dicotómico (se tiene o no se tiene), sino que tal valoración debe entenderse como la posibilidad de determinar el nivel de desarrollo de cada competencia, en progresivo crecimiento y en forma relativa a los contextos institucionales en donde se desarrolla (MEN, 2006, p.49)

Las sesiones de clase, siempre, son iniciadas con las actividades básicas cotidianas, conformadas por: saludo a los estudiantes, una oración, llamado a lista o control de asistencia, presentación del orden del día a los estudiantes, con el fin de que se ubiquen en tiempo y secuencia que tendrá la clase.

Posteriormente, la mayor parte de las veces, se realiza una motivación sobre el tema que se trabajará, ya sea una dinámica o actividad de observación, concurso o pregunta para evidenciar los aprendizajes previos que tienen los estudiantes con relación a la temática que se verá en la sesión de clase.

Para el desarrollo de las sesiones o clases se plantean las siguientes estrategias, las cuales se aplican teniendo en cuenta las capacidades individuales y el nivel de dificultad y los aprendizajes previos del grupo:

- » Aprendizaje significativo: consiste en la manipulación de material concreto y gráfico. Experimentación y realización de actividades para verificar teoremas, teorías o planteamientos, la imple-



mentación de escritos propios realizados por cada estudiante sobre la convivencia, la comunicación y demás temas de clase.

- » Con esta estrategia se brinda la posibilidad a los estudiantes para demostrar sus habilidades en lecto-escritura. Esta teoría de aprendizaje se debe al aporte del psicólogo y pedagogo David Ausubel, un psicólogo cognitivo que plantea en la obra: *Aprendizaje significativo Técnicas y Aplicaciones* que, para aprender un concepto, tiene que haber inicialmente una cantidad básica de información acerca de él, que actúa como material de fondo para la nueva información (González, F. y Novak, J., 1993)
- » En nuestras sesiones de clase se propone un aprendizaje significativo que permite que el concepto, noción o tema sea permanente, pues se trata de que este aprendizaje que se adquiere sea a largo plazo, que produzca un cambio cognitivo y que esté basado sobre la experiencia.
- » La indagación: esta considera la pregunta como elemento reconstructor de saberes. Se realiza una pregunta con relación al tema o dando pistas para que sean los mismos estudiantes quienes deduzcan la temática a tratar; esta pregunta se fundamenta en la teoría del aprendizaje deductivo.
- » El juego y la lúdica: como elemento motivador y participativo para construir y evaluar procesos. La implementación de dinámicas y juegos en las sesiones de clase permite la participación de los estudiantes y la movilización del pensamiento creativo y propositivo de cada uno de ellos.
- » Talleres individuales: ponen a prueba la capacidad de cada estudiante además de que permiten la evidenciación de los aprendizajes adquiridos. Estos se realizan dentro de la sesión de clase para repasar, evaluar o profundizar sobre algún tema.
- » Talleres grupales o trabajo en equipo: permiten la participación, el liderazgo, la comunicación y el que los estudiantes compartan lo que saben; además de que, entre ellos, también se rompen los paradigmas que tienen o han tenido con respecto a un tema o contenido.
- » Exposiciones de los estudiantes: los estudiantes explican o socializan sus ideas o investigaciones acerca de un tema o contenido; en esta actividad no sólo se evidencia la capacidad y la creatividad del estudiante, sino que también se ponen en práctica los elementos de la comunicación y también la convivencia, pues se refleja el sentir del que expone como del que escucha. Para las exposiciones los estudiantes son libres de hacerlo con carteleras o carteles, con dramatización, con alguna actividad lúdica, entre otras.
- » Explicación conceptual: se considera esta como la explicación detallada de un tema de clase que realizo a los estudiantes; durante la explicación no sólo se ponen mis ideas como docente sino que también se da la oportunidad a los estudiantes de complementar y participar dando su punto de vista a partir de los aprendizajes previos que tienen.
- » Esta propuesta metodológica, se utiliza tanto para el manejo de los contenidos, como para la programación de actividades significativas de aprendizaje, que se constituye en una importante herramienta para cualificar los procesos de razonamiento, reflexión, la comunicación efectiva de ideas, la solución de problemas, la representación e interpretación de las ideas y las conexiones entre las diversas experiencias de clase y el entorno del estudiante.



En la implementación de esta metodología se tiene muy en cuenta la experiencia personal de cada estudiante porque cada uno de ellos es un mundo con experiencias anteriores, que fijan límites para la comprensión de los contenidos y procesos que requieren de un sinnúmero de vivencias significativas que permiten la evolución del pensamiento y habilidades comunicativas.

Dentro de esta metodología se retoma la experiencia social para el aprendizaje como la relación que hace el estudiante de lo que aprende con su realidad, por lo cual los contenidos o temas, se basarán en experiencias que rodeen el contexto en el cual él se desenvuelve para permitir, por tanto el redescubrimiento de nociones, la confrontación y la evidenciación de saberes.

Dentro de este proceso de alfabetización y dentro de la metodología de los proyectos de aula, la evaluación es un proceso sistemático y permanente que comprende la búsqueda y obtención de información de diversas fuentes acerca de la calidad del desempeño, avance, rendimiento o logro del estudiante, el alcance de las competencias y de la calidad de los procesos empleados por el docente. Por lo tanto, se estructura un proceso de una evaluación cuantitativa y cualitativa, apoyada en el respeto a las diferencias individuales y los ritmos de aprendizajes, en el desarrollo y fomento de la creatividad, en el razonamiento, comunicación, autonomía, imagen personal y liderazgo. Todo esto expresa la forma como los estudiantes obtienen el conocimiento, lo mismo que las limitaciones y problemas que surjan en su adquisición.

Lo fundamental en este proceso evaluativo es el análisis y la valoración de la información, participación e interés de cada estudiante para comprobar el logro del aprendizaje y el crecimiento del estudiante, analizando oportunamente la retroalimentación requerida.

Para ello, se han planteado y construido los siguientes parámetros como criterios de evaluación en el proceso:

- » Hacer ajustes permanentes a las necesidades grupales e individuales.
- » Descubrir fortalezas y debilidades en cada estudiante, considerando el error como algo normal y válido en el proceso de aprender y en la construcción de saberes.
- » Llevar al estudiante a competir permanentemente consigo mismo y no con sus compañeros.
- » Detectar las fallas oportunamente cuando aún hay tiempo y posibilidad de corregirlas.
- » Desarrollar la actitud por aprender, no por obtener una nota.

Los anteriores criterios nos permiten conocer los niveles de logro que se han alcanzado y encontrar las causas de aciertos y desaciertos. De esta manera, se llegará al alcance de las competencias requeridas, con un nivel que garantice criterios de calidad y satisfacción de ciertas necesidades de comunicación y desempeño social de cada uno de los estudiantes.

Así, el proyecto Alfabeto se hace realidad, se consolida en una propuesta cuyo objetivo principal es: Contribuir con la formación académica de la comunidad educativa perteneciente a la Institu-

ción Educativa La Independencia mediante la capacitación en procesos básicos de lectoescritura y pensamiento lógico que les permita crecer desde el ser, el conocer y el saber hacer, complementando el proceso educativo de la población que tiene su primaria. Además, se fortalece el proceso de aprendizaje activo y auto crítico partiendo de la cotidianidad de los estudiantes, en donde se ponen en juego los conocimientos previos para la construcción de nuevos conocimientos.

Es así como Alfabeto se convierte en una realidad, a partir del compromiso de sus docentes y de los sueños de sus estudiantes, en donde loros renovados que aprenden hablar, a escuchar, a leer y escribir se transforman en seres del ser, del hacer y del saber. El ser competentes para la vida en Alfabeto es tener la capacidad para desaprender, para aprender, pero sobre todo, para vivir.

Bibliografía

- Freire, P. (2002). *Pedagogía de la esperanza*. 5ª. ed. México D.F: Siglo Veintiuno Editores.
- González, F. M. y Novak, J.D. (1993). *Aprendizaje Significativo: técnicas y aplicaciones*. Madrid: Cincel.
- Kalman, J. (2003). "El acceso a la cultura escrita: la participación social y apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura". *Revista mexicana de investigación educativa*. 8 (17), pp. 37 – 66. Disponible en: http://www.uam.es/otros/fmee/documentos/kalman_fmee.pdf
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2006). *Estándares básicos de competencias en matemáticas*. Bogotá: Magisterio.

Cibergrafía

- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos Curriculares. Lengua Castellana*. Bogotá: Magisterio. http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf8.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. Decreto 3011 de diciembre de 1997. http://www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/articles-260523_Destacado.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares básicos de competencias en Lenguaje*. Bogotá: Magisterio. http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/articles-116042_archivo_pdf1.pdf



LA LECTURA Y LA ESCRITURA DENTRO DE ALGUNOS DOCUMENTOS DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCACIÓN EN COLOMBIA: UNA MIRADA A LO IDEAL Y LO REAL DESDE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN LA EDUCACIÓN BÁSICA

Kamila Alarcón Muñoz
Juan Fernando Díaz Muñoz
Mariana Moreno Pérez
Ana María Restrepo¹

RESUMEN

El presente texto es fruto de un trabajo de problematización y reflexión alrededor de la lectura y la escritura en la escuela y tiene como propósito compartir nuestro proceso de análisis comparativo entre lo ideal y lo real en las aulas de Educación básica en Colombia. Esta ponencia está fundamentada, en primer lugar, en las elaboraciones hechas a partir de una lectura crítica de las políticas educativas para el área de lenguaje, de manera especial, de los Lineamientos Curriculares en Lengua Castellana (1998) y los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje (2006); en segundo lugar, en los planteamientos de algunos teóricos que han aportado al tema en mención; en tercer lugar, en las experiencias vividas en el desarrollo de nuestra práctica pedagógica dentro de dos instituciones educativas del Valle de Aburrá con la educación básica y, en cuarto lugar, en los posicionamientos que, como maestros en formación, hemos ido construyendo alrededor de la lectura y la escritura y su lugar en los procesos formativos.

Desde estos 4 planteamientos básicos surgió la pregunta: ¿Cómo las prácticas de lectura y escritura dentro de las aulas de clase reflejan lo que plantean los Lineamientos Curriculares en Lengua Castellana y los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje?

PALABRAS CLAVE

Lectura, Escritura, Lineamientos Curriculares, Estándares Básicos, Prácticas Pedagógicas, Educación Básica.

¹ Estudiantes de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana de la Universidad de Antioquia. Integrantes del semillero Somos palabra: Formación y contextos de la Universidad de Antioquia. Correos electrónicos: kamilu29@gmail.com, Juan.fernandodiaz@hotmail.com, marianamorenoperez@gmail.com, anamarp23@hotmail.com.



Una primera lectura desde una perspectiva general de las políticas educativas.

En nuestro país, la educación está regida por unas políticas educativas presentadas hace varios años por el Ministerio de Educación Nacional (MEN): Los Estándares Básicos de Calidad (2003), y más específicamente, para el caso del área que nos convoca en esta reflexión, por Los Lineamientos Curriculares para el área de Lengua Castellana (1998), fueron presentados hace 15 años. Los planteamientos presentados por ambos documentos oficiales difieren mucho de las realidades que se viven dentro de la comunidad académica, no sólo por el constante cambio y actualización del mundo en sí, sino también por los ideales que mueve una propuesta de ese tipo.

Dichas políticas son el reflejo del esfuerzo por mejorar la calidad y la cobertura de la educación en el país, por ello se realizaron algunas reformas legales dentro de las cuales se concertó la Ley General de Educación de Colombia (Ley 115 de 1994) y, a su vez, en ella se contempló la elaboración y aplicación de los Lineamientos y los Estándares Curriculares en todas las instituciones educativas del país. El artículo 78 de la ley general de educación enuncia:

Regulación del currículo. El Ministerio de Educación Nacional diseñará los lineamientos generales de los procesos curriculares y, en la educación formal establecerá los indicadores de logros para cada grado de los niveles educativos, tal como lo fija el artículo 148 de la presente ley. (MEN, 1994).

¿Qué son los Lineamientos Curriculares?

Así, los Lineamientos curriculares pueden ser entendidos como una guía diseñada por el MEN para las instituciones educativas, dentro de las cuales están estipuladas, por ejemplo, las áreas obligatorias, que en este caso son: Ciencias naturales y educación ambiental; Ciencias sociales, Historia, Geografía, Constitución, Política y Democracia; Educación artística, Educación en ética y valores humanos; Educación física, recreación y deportes; Educación religiosa; Humanidades, lengua castellana e idiomas extranjeros; Matemáticas; y Tecnología e informática. Más exactamente, según el MEN, los Lineamientos Curriculares se pueden definir como:

Las orientaciones epistemológicas, pedagógicas y curriculares que define el MEN con el apoyo de la comunidad académica educativa para apoyar el proceso de fundamentación y planeación de las áreas obligatorias y fundamentales definidas por la Ley General de Educación en su artículo 23. (MEN, 1998).



¿Y los Estándares Básicos de Competencias?

Otro documento oficial que hace parte del currículo declarado (Jurado, 2010) tiene que ver con los Estándares Curriculares; estos están propuestos en teoría para estar en consonancia con los Lineamientos puesto que los últimos se consolidaron como un referente para su creación; sin embargo se presentan muchas distancias entre unos y otros.

¿Qué es entonces un estándar dentro del contexto educativo? Se podría decir que se refiere a una meta mínima o medida de conocimientos a los que el estudiante debe llegar en un área del saber, dentro de lo que se le ha enseñado y su trabajo personal. Según el MEN, los Estándares curriculares son:

(...) el marco a partir del cual las instituciones escolares, las autoridades educativas locales o regionales y el nivel central, representado por el Ministerio o las Secretarías de Educación, deben organizar y definir sus planes, programas y actividades en función de lograr que todos los estudiantes aprendan lo que tienen que aprender, con alto nivel de calidad. (MEN, 2002).

Ambos documentos presentan directrices curriculares, sin embargo los Lineamientos se enfocan en dar pautas generales con respecto a todo lo que atañe el currículo oficial de una institución educativa y los principios básicos de cada una de las áreas obligatorias. Los Estándares Básicos se fundamentan en los Lineamientos pero son mucho más puntuales para cada uno de los grados en la medida en que fijan unos contenidos y unas metas mínimas que deben ser logradas por los estudiantes.

Una segunda lectura desde puntos específicos para el análisis de las políticas educativas en Colombia a la luz de los conceptos de lectura y escritura.

Dentro de los Lineamientos propuestos para la enseñanza de esta área se proponen cinco ejes. El primero se refiere a los procesos de construcción de sistemas de significación, el segundo a los procesos de interpretación y producción de textos; el tercero a la literatura; el cuarto a la ética de la comunicación y sus implicaciones culturales y el quinto eje a los procesos de desarrollo del pensamiento.

Dentro de los planteamientos de los Lineamientos Curriculares, en teoría están contemplados los usos sociales del lenguaje y dentro de este, los discursos, las tipologías textuales e incluso algunos aspectos pragmáticos que están presentes en las situaciones de comunicación; es decir, hay un enfoque en el desarrollo de cuatro habilidades comunicativas: leer, escribir, escuchar y hablar.



Los Lineamientos Curriculares también trajeron consigo una reforma al sistema educativo y a la manera de entender el lenguaje; se dio una prescripción general que aplicara para todos los contextos y los niveles socio –económicos, lo cual es el reflejo de la crisis que atravesó la educación a nivel regional durante la época de creación de estas políticas. Como lo expresa Alberto Martínez Boom:

Casi todos los nuevos proyectos de reforma se tradujeron en decisiones nacionales después de ser ajustadas a las “necesidades de la realidad” de cada país, con los cuales se da inicio a un proceso de homogenización de las políticas educativas. (Martínez, 2004)

De este modo, en Colombia se ha homogenizado la forma de entender los conceptos de lectura y escritura, debido al carácter mismo de las políticas educativas, sin embargo, es curioso que incluso entre los Lineamientos Curriculares y los Estándares Básicos de competencias del lenguaje existan contradicciones abismales si el sentido de estas políticas públicas educativas es crear “equidad” en la enseñanza.

Continuando con esta línea, pero enfocando la mirada hacia el lenguaje, el maestro Fabio Jurado (2011) enuncia:

En las áreas de lengua y literatura yo me sigo preguntando por qué los docentes siguen planteando para grado décimo literatura española y para grado once literatura universal. Ese es un buen ejemplo para comprender por qué si en los lineamientos curriculares se invoca poner en diálogo las literaturas, esto es trabajar desde la intertextualidad, independientemente de las épocas y de las nacionalidades, ¿por qué seguimos abordando la literatura así? y es que todavía permanece la forma como el profesor recibió en su colegio esta área cuando estuvo en su bachillerato, pero entonces habría que preguntar ¿qué pasó con la universidad? ¿No hizo una carrera? ¿Una licenciatura? Entonces es como si la universidad no hubiera pasado por el docente. (p.2).

Si bien en este fragmento solo se toma como referente la literatura, también cabe preguntarse, siguiendo la línea que Jurado propone, por las prácticas de lectura y escritura en las aulas. Es un hecho que el panorama no cambia para estos conceptos, pues dichas prácticas se siguen generalizando como procesos meramente instrumentales y su aplicación se da generalmente desde lo gramatical.

Teniendo en cuenta lo anterior se hace notoria una contradicción en los discursos de los Lineamientos y los Estándares, puesto que mientras los primeros privilegian los procesos de lectura y escritura como práctica sociocultural que reivindique la significación (al menos en teoría), los segundos, es decir los Estándares, dividen los aprendizajes por ciclos y en ellos se prioriza de forma implícita la gramática que, si bien es necesaria, podría articularse a otros sistemas de significación con el fin de que el estudiante constituya una conciencia crítica del mundo que lo rodea.

En los Estándares Básicos de competencias del lenguaje

Los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje de 2006, en teoría están presentados como un punto de partida para el desarrollo pedagógico dentro de las aulas y no como un documento prescriptivo.

En los Estándares se puede identificar una fragmentación por enunciados identificadores (que se constituyen por grados consecutivos) de primero a tercero, cuarto y quinto, sexto y séptimo, octavo y noveno, décimo y once. A su vez, para cada uno de estos enunciados (hasta séptimo) hay un total de siete estándares, sin embargo de séptimo a once se adiciona otro estándar al eje de literatura, es decir, para estos grados hay ocho estándares. Cada estándar tiene un enunciado que cumple con “exponer un saber específico” y a continuación hay una serie de metas básicas o subprocesos con los que se identifica si el alumno alcanzó o no el objetivo del estándar.

Así, cada grado específico tiene una meta a alcanzar desde lo que respecta a lectura y escritura, estableciendo lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden.

Es evidente que a lo largo del documento se hace una segmentación entre la gramática y la producción textual, así como también la interpretación. Si en algún momento estos factores se unen, no se logra una fusión real como se da naturalmente en el lenguaje, esto debido a que no se aplica correctamente un enfoque de la lectura y la escritura como práctica social y contextual.

Las concepciones de lectura y escritura dentro de los Estándares se plantean de una forma funcional y carente de sentido, e incluso alejada de una significación (fundamental desde el discurso de los Lineamientos Curriculares en el área de Lengua Castellana) tanto para el maestro como para los estudiantes. Por ello, los enunciados base son utilizados de forma recurrente como el objetivo de la clase sin tener un acercamiento a la realidad de los estudiantes, de este modo la actividad solo se efectúa en el aula porque es algo que se tiene que hacer para generar resultados.

En relación con el ejemplo anterior, Delia Lerner (2001) en su obra *Leer y escribir en la escuela: lo real lo posible y lo necesario*, enuncia:

La responsabilidad social asumida por la escuela genera una fuerte necesidad de control: la institución necesita conocer los resultados de su accionar, necesita evaluar los aprendizajes. Esta necesidad -indudablemente legítima- suele tener consecuencias indeseadas: como se intenta ejercer un control exhaustivo sobre el aprendizaje de la lectura, se lee sólo en el marco de situaciones que permiten al maestro evaluar la comprensión o la fluidez de la lectura en voz alta; como lo más accesible a la evaluación es aquello que puede calificarse como “correcto” o “incorrecto”, la ortografía de las palabras ocupa en la enseñanza un lugar más importante que otros problemas más complejos involucrados en el proceso de escritura. (p.30).

Una mirada que contextualiza desde los conceptos de lectura y escritura el análisis de algunos documentos que hacen parte de las políticas educativas colombianas en relación con el ejercicio de nuestra práctica pedagógica.

El programa de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana de la Universidad de Antioquia, en la versión 3 de su plan de formación, propone para sus estudiantes dentro del núcleo de diálogo de saberes y práctica pedagógica un ciclo de prácticas tempranas o de contextualización.

La segunda de estas prácticas se denomina Práctica II: Discursos, Currículo y comunidad académica. En el curso se abordan los diversos discursos que son recurrentes en el panorama general de las escuelas, así como también se realiza un acercamiento a las normativas legales que rigen la educación en Colombia, específicamente en el área de lenguaje, para que con estos elementos se amplíe la mirada sobre la escuela y su cotidianidad. Para ello, el curso cuenta con varios espacios de formación, uno de ellos es el seminario, en el cual se construyen las teorías, se abordan los documentos y se abre la puerta a las interpretaciones construidas desde una mirada grupal teniendo en cuenta las experiencias y miradas de cada uno de sus participantes. El otro espacio de formación es la práctica pedagógica, en la cual los estudiantes se enfrentan a la interacción con la escuela y ponen en juego todo aquello que se ha discutido y construido en el espacio del seminario; así como también observan lo que realmente es la escuela en contexto, sus dinámicas y cómo el maestro está inmerso en todos estos escenarios.

Nuestra práctica pedagógica

Como estudiantes de Lengua Castellana, tuvimos la posibilidad de realizar durante el semestre 2013 – 1 el ejercicio de práctica pedagógica en dos instituciones educativas de carácter oficial del Valle de Aburrá: La Institución Educativa María de los Ángeles Cano Márquez, que está ubicada en la Comuna 1 (Santo Domingo Savio) de Medellín y la Institución Educativa Fernando Vélez, que está ubicada en el municipio de Bello – Antioquia. En ambas instituciones pudimos identificar una característica recurrente: la concepción de servicio frente a lo educativo, discurso denominado por Paulo Freire como educación bancaria. Las palabras competente, capital humano, productividad, indicador de procesos, rendimiento, insumos, entre muchas otras se encuentran en repetidas ocasiones dentro de los discursos de estas dos instituciones educativas.

Otra coincidencia que pudimos identificar en ambas instituciones fue la continuidad de los planes de área de los grados que están desactualizados y no han recibido modificaciones en un tiempo considerable e incluso se les entrega a los maestros sin que ellos hayan realizado una revisión



del mismo; entonces simplemente lo adoptan de la manera en que pueden, aunque esto a veces signifique realizar actividades sin ningún tipo de significación para los estudiantes, es decir, para cumplir con un estándar y, en muchas ocasiones, ni siquiera para cumplir con él, sino para “salir de la clase”.

Esto abre la puerta a una reflexión que si bien se aplica para estas instituciones, podría también ser válida para muchas otras en el país: no hay un proceso reflexivo ni de discusión, incluso ni siquiera de lectura conjunta con los maestros, sobre este tipo de documentos. Lo que se hace en algunas instituciones es crear un Plan de área que responda a cada uno de los enunciados y a lo planteado para cada ciclo de formación en los Lineamientos y los Estándares sin percatarse, por lo menos, de los abismos conceptuales y contradicciones que hay entre este documento y las prácticas en el aula e incluso el PEI institucional; no hay un análisis profundo de lo que antecede o sucede a la competencia específica para cada grado, por lo que los Estándares y los Lineamientos Curriculares no se asumen como una propuesta sino como una certeza.

De este modo, se da entonces una homogeneización de las prácticas evaluativas y se piensa que al hacerlo lo que se está generando es equidad, sin repensar el impacto que puede tener este discurso que, a fin de cuentas, se puede interpretar desde una perspectiva en la que el único factor que influye en las Instituciones Educativas para la inequidad es el factor académico y, así, de deja de tomar en cuenta otros aspectos como lo social y lo económico.

Nuestra experiencia parte de la práctica pedagógica que realizamos con los grados segundos, quinto y noveno de la educación básica; dentro de las observaciones logramos identificar problemáticas con lo que a la lectura y la escritura se refiere. Hay vacíos abismales dentro de lo que los documentos legales plantean, lo que el plan de área sugiere y lo que se da en la práctica pedagógica.

En el grado segundo debía, según el plan de área de la institución, iniciar el año lectivo con la descripción como acercamiento a los adjetivos, camino que los llevaría también a la poesía. Durante las sesiones de acompañamiento pudo notarse un fuerte trabajo con la parte descriptiva, acudiendo a diversas formas discursivas como la historieta y el cuento. Sin embargo, a la hora de abordar la poesía, no fue tan sencillo con niños tan pequeños en el proceso de adquisición de la lectura y la escritura; no es suficiente leer poesía para niños; debe trascender, ir más allá desde el punto del significado y hacer un trabajo exhaustivo para que, además de mencionar las características principales de este género, los estudiantes puedan comprenderlas.

Para este nuevo año, desde la dirección de la institución, se dio la orden de cesar la rotación de profesores en un mismo grado, que se venía dando en los años anteriores, haciendo que ahora cada profesor enseñe todas las materias al grupo que le fue asignado. De esta manera pudimos presenciar muchas inconsistencias en diversas materias pues la docente de Lengua Castellana



que dirige al grado segundo no sabe mucho de inglés, deportes, ciencias naturales e incluso de matemáticas, por lo cual recurrió a videos de aeróbicos, películas que explicaran procedimientos del cuerpo humano y canciones con los colores o los números en inglés donde repitieran los conceptos. Todo esto supone muchas dificultades para los estudiantes, el maestro y la institución como tal, pues los niños no aprenden debidamente cada uno de las temáticas y los docentes deben incursionar en áreas que no son su fuerte, ofreciendo lo poco que pueden investigar.

Tal vez al profesor de deportes no le fue tan bien con lengua castellana o a la licenciada en ciencias naturales con matemáticas, es muy complejo intentar abarcar todas las ramas del saber con un solo docente.

Dentro del desarrollo de nuestra práctica pedagógica en el grado quinto de primaria, se pudieron evidenciar algunos fenómenos que, si bien se proponen en el plan de área, no van en consonancia con lo que realmente se ve dentro del aula de clase. A continuación nos detendremos en algunos de esos puntos.

En primera instancia mostraremos el primer acercamiento con la forma en que se debe (según la institución) llevar el cronograma de actividades, para lo cual el maestro nos dice que se dan 5 horas semanales de español, divididas en 1 hora de lectura, 1 hora de caligrafía y 3 horas de teoría. Esta división resultó muy incómoda para nuestro ejercicio de práctica, pues ¿acaso la lectura y la caligrafía no tienen que ver con español?, ¿qué tan pertinente es la división de los espacios cuando la misma enseñanza del español apunta a la lectura y en esa misma línea, la lectura nos acerca a la gramática y la configuración de una lengua?

Continuando con otra situación, en la que la metodología y el contenido hacen posible realizar un análisis para comprender de qué manera son tomadas la lectura y la escritura, tanto para el maestro como para el alumno, es la hora de la lectura, en la cual cada estudiante saca su libro y empieza a leer o a jugar o a dormir; la actividad se presta para todo pero, en menor medida, para leer. Los niños llevan el libro que prefieran a la clase, sin embargo si por algún descuido un niño deja su material en la casa, el maestro muy alegremente le presta un libro de su colección, lo que hace que el niño pueda leer un día El Principito y al otro día por descuido, verse obligado a leer La pobre viejecita. Esta forma de leer es para nosotros errónea, pues ¿cómo puede haber una lectura continua en los niños? Debido a estos “descuidos” nunca van a poder leer un libro completo. Como ya lo apuntábamos, muchos de los niños dejan el libro atrás para dedicar la hora de lectura a otras cosas como charlar con los compañeros; así que cabe preguntarse ¿estamos utilizando la hora de lectura como un relleno o realmente queremos formar futuros lectores ideales?

Dentro de la observación que pudimos realizar al grado noveno lo primero que identificamos fue que el plan de área no se corresponde con lo que tuvimos la oportunidad de observar en clase ya que, mientras en el documento decía que en la clase 28 los estudiantes deberían haber estado con el tema: la tilde diacrítica y ortográfica (tema netamente gramatical) y cuyo propósito es compren-



der la función de la tilde en las palabras, realmente en el aula de clase se estaba desarrollando un tema de comprensión lectora, se encontraban trabajando producción textual y en todas las sesiones en las que estuvimos sólo se trató el tema del ensayo. La primera clase en la que se abordó este tema, la maestra intentó dar a los estudiantes una definición de esta tipología textual desde un documento que ellos leyeron de forma colaborativa en clase; la definición no era muy clara y no hubo una explicación, profundización o análisis más allá de la teoría presentada en el documento. Inmediatamente después la maestra dio la orden que, en la siguiente clase, comenzarán a escribir un ensayo, sin definir una estructura, unos parámetros e incluso una revisión previa de ciertos conceptos claves para la elaboración de este tipo de texto. En la siguiente clase los estudiantes realizaron una revisión de forma colectiva de los temas que habían escogido para trabajar y los primeros borradores. Al tener solamente 35 minutos para esta puesta en común, muchos de los estudiantes se quedaron sin que sus ideas fueran escuchadas ni corregidas. Sin embargo, era necesario entregar el trabajo en la siguiente clase.

Dentro del plan de área, se dice que el tema: “la hipótesis y el ensayo”, están planeados para una sola sesión de clase, sin embargo durante la práctica pedagógica tuvimos la oportunidad de acompañar alrededor de 4 clases con el mismo tema, en el que no hubo una profundización, simplemente se hicieron 3 actividades: la lectura en voz alta (sinónimo de cumplir con el requisito de oralidad), la producción textual (producir un texto tipo ensayo, que realmente no era un ensayo) y la enseñanza de un tema determinado: El ensayo y la hipótesis.

CONCLUSIONES

Este trabajo es una mirada de análisis a algunas de las políticas públicas y textos que rigen la educación en Colombia, haciendo énfasis en los Lineamientos Curriculares y Estándares Básicos de Competencias de Lenguaje, comparándolos con los planes de área de dos instituciones educativas y, al tiempo, con nuestro ejercicio de prácticas pedagógicas, todo esto enfocado desde los conceptos de lectura y escritura.

Durante el desarrollo de este proceso de investigación logramos concluir que los contenidos e ideales que están plasmados por las políticas públicas son bastante alejados a la realidad que se vivencia en las aulas de este país; de igual forma, los Lineamientos y Estándares del área de lengua castellana, bastante contradictorios entre sí, son distantes de los contenidos expuestos en el plan de área de las instituciones educativas en las que realizamos nuestras prácticas y la distancia es aún mucho mayor con lo que se vive en el aula.

En cuanto a nuestra posición como docentes acerca de la detenida lectura de algunos documentos que hacen parte de las políticas educativas que enmarcan el área de lenguaje en Colombia, se puede resaltar un leve cambio en la dirección que quiere dársele a la enseñanza de la Lengua Castellana en nuestro país; sin embargo, es necesaria la realización de un ejercicio de reflexión de

la comunidad académica y de la sociedad en sí, para lograr en el planteamiento otro tipo de miradas que comprendan la lectura y la escritura como un eje más amplio en nuestras escuelas y en la vida misma de los estudiantes, de su formación humana e intelectual.

Por esto, el rol del maestro en el aula también debe estar en constante reconstrucción, debido a que la implementación de estas políticas públicas depende en gran medida de las apuestas del maestro en el aula, de cómo las comprenda y las contextualice en su entorno. Y será solo desde ese momento que se reivindicará la importancia que tienen la lectura y la escritura en el aula y fuera de ella, en la escuela, en la comunidad que le rodea y, en general, en la sociedad donde estos conceptos sobrepasan la gramaticalidad y deberían hacer parte del diario vivir de todos quienes en ella nos encontramos.

Bibliografía

- Jurado, F. (2011). La pedagogía de proyectos: Matices y transversalidad Curricular, Encuentro los docentes investigan. Conferencia llevada a cabo en Fundación Convivencia.
- Lerner, D. (2001). Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ley general de educación 115 (1994) Colombia. http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf. Recuperado: 2 de junio de 2013.
- Martínez, A. (2004). De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Bogotá: Anthropos editores.
- MEN. (1994). Lineamientos Generales de Procesos Curriculares. Bogotá, Colombia: Punto EXE editores.
- MEN. (1998). Lineamientos curriculares. Lengua Castellana. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- MEN. (2001). Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje. Eduteka.<http://www.eduteka.org/pdfdir/MENEstandaresLenguaje2003.pdf>. Recuperado: 29 de Mayo de 2013.
- MEN. (2002) "Estándares Curriculares, un compromiso con la experiencia" Altablero. <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87872.html>. Recuperado: 2 de junio de 2013.



LA ENSEÑANZA DE LAS HABILIDADES COMUNICATIVAS EN LA EDUCACIÓN PREESCOLAR Y LA BÁSICA PRIMARIA

Rubén Darío Hurtado V1*

Dora Inés Chaverra F2**

Resumen

El texto presenta una lectura crítica de los Lineamientos Curriculares del área de Lengua Castellana y Literatura (1998) y los Estándares en dichas áreas y, como una forma de enriquecer el contenido estos textos, proponemos algunas ideas sobre la importancia de la enseñanza de la argumentación en la infancia, las bibliotecas escolares y la oralidad.

Palabras clave: Lectura, escritura, oralidad, argumentación, bibliotecas escolares, calidad de la educación.

1. Lectura crítica de los Lineamientos Curriculares y los Estándares en el área de lenguaje.

Reconocemos la importancia para el país de ambos textos, en la medida que brindan a los maestros unas orientaciones sobre el deber ser de la enseñanza de la lengua y la literatura en la educación básica y media, pues es de fundamental importancia que existan unas orientaciones y principios pedagógicos y didácticos generales sobre el enfoque conceptual y metodológico sobre el área. Sin embargo, nos parece necesario resaltar que existe una diferencia conceptual y metodológica en la elaboración de ambos. El texto de los lineamientos es coherente conceptual y metodológicamente, inspirado en las teorías más contemporáneas de las ciencias del lenguaje, la teoría literaria, la cognición y la didáctica; además contó con la participación de un amplio sector de la comunidad académica nacional sobre el área en su construcción, así como la consulta de los diferentes actores de la comunidad educativa, lo que permitió, a nuestro modo de ver, la construcción en términos generales de unos buenos lineamientos curriculares sobre la lengua y la literatura, los cuales, al día de hoy, pueden complementarse y cualificarse.

1 * Profesor Titular de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia (Medellín-Colombia). Magíster en Educación y en Lingüística. Integrante del grupo de investigación Calidad de la educación y PEI, coordinador del núcleo de lectura y escritura de la misma Facultad.

2 **Profesora Asistente de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia (Medellín-Colombia). Doctora en Educación. Integrante del grupo de investigación Didáctica y Nuevas Tecnologías y del núcleo de lectura y escritura en la misma Facultad.



La situación en la construcción del texto de los estándares para el área de lenguaje y literatura fue muy diferente; en este caso, no hubo el consenso, ni la consulta que se pudo lograr en la construcción de los lineamientos curriculares del área de lenguaje y literatura, lo cual puede observarse en la forma como están redactados por grados escolares, donde prima la fragmentación de la lengua y la literatura, así como el desconocimiento de lo que son los niños y los jóvenes y cómo aprenden. Nosotros, como lo planteamos en párrafos anteriores, valoramos la idea de tener unos estándares de área a nivel nacional, de tal modo que se supere la improvisación y el activismo pues, no se trata de que cada maestro enseñe lo que él considere, es esencial que existan unos mínimos, unos saberes básicos, de tal manera que cualquier ciudadano pueda tener claro qué debe saber un niño que está en tercero o quinto grado de la educación básica primaria en el área de lenguaje y literatura, en cualquier región de la geografía colombiana. Ahora bien, esto no puede obviar los contextos, más en un país de regiones, multicultural y multilingüe, pues una cosa es estandarizar las exigencias y otra las oportunidades.

A continuación presentaremos algunas fortalezas y limitaciones de su lectura.

1.1. Fortalezas.

En términos generales, los Lineamientos continúan siendo un documento conceptualmente orientador para el área de lengua y la literatura. En el cual destacamos especialmente:

- » La opción conceptual de enfocar la enseñanza de la lengua y la literatura en pro de la construcción de la significación, lo cual reivindica ante todo la construcción de sentidos.
- » La defensa de la enseñanza de una lengua viva, de ahí la apuesta por la competencia comunicativa, donde se defiende el rol de los contextos reales de comunicación para la enseñanza.
- » El papel de la metacognición en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua y la literatura, es decir, la importancia de la reflexión permanente sobre qué y cómo aprenden los estudiantes la lengua y la literatura, de forma que primen la comprensión y la creación sobre la mecanización en la enseñanza y en el aprendizaje.
- » La concepción de las cuatro habilidades (escuchar, leer, escribir, hablar) en términos de la sustentación que tienen en teorías cognitivas, lingüísticas y socioculturales.

1.2. Limitaciones.

- » La concepción de las cuatro habilidades, como fue referido previamente, es vigente en términos de la sustentación que presenta en teorías cognitivas, lingüísticas y socioculturales; sin embargo, se podrían considerar otros elementos de caracterización y comprensión en el marco de la oralidad. De hecho el documento de los Lineamientos invita a reconceptualizar permanentemente lo que estamos entendiendo por leer, escribir, escuchar y hablar.

- » Asimismo, nos parece importante considerar en los Lineamientos algunas orientaciones sobre la importancia de la enseñanza de la argumentación desde la infancia y no esperar hasta la adolescencia para comenzar a trabajar este componente fundamental para el desarrollo de un pensamiento crítico en las nuevas generaciones de ciudadanos; de la misma manera, consideramos que los Lineamientos deben contemplar una reflexión relacionada con la importancia de las bibliotecas escolares como un componente fundamental en la formación de lectores y escritores autónomos. De igual forma las bibliotecas escolares son un factor esencial para construir una educación con calidad. A continuación presentaremos algunas ideas relacionadas con la importancia de la enseñanza de la argumentación en la infancia, la relación bibliotecas escolares y calidad de la educación y la relevancia del trabajo pedagógico-didáctico de la oralidad en la educación básica y media.

2. La importancia de la argumentación en la educación preescolar y básica primaria³.

En el contexto colombiano son pocas las investigaciones y los trabajos sistemáticos que se han ocupado de estudiar y llevar a cabo propuestas que vinculen la argumentación en la educación preescolar y básica primaria. Es una situación que, en parte, podría explicarse por la gran influencia que la psicología cognitiva ha tenido en las últimas décadas en la educación, al considerar que los niños no cuentan con las habilidades cognitivas y lingüísticas necesarias para ejercer la argumentación, y con los conocimientos suficientes que los habiliten para desarrollar la misma. En consecuencia, el desarrollo de la argumentación oral y escrita no ha sido un tema que preocupe al profesorado de estos niveles educativos y, por tanto, su enseñanza no ha tenido una presencia fuerte en las aulas. Las afirmaciones de Camps y Dolz (1995, p. 5) tienen total vigencia:

La enseñanza metódica de la argumentación apenas se contempla en los programas o se introduce tarde y con resultados considerados poco satisfactorios por los profesores de bachillerato, por los profesores universitarios y por la sociedad en general. No solo no se enseña a los estudiantes a expresar sus opiniones oralmente o por escrito, a discutir y a debatir temas controvertidos, sino que muy pocos manuales de lectura presentan textos argumentativos.

Se ha considerado, en cambio, que la enseñanza consciente y sistemática de la argumentación debe comenzar en la educación media, es decir, en los grados décimo y undécimo, y continuar en la universidad, lo que ha redundado en un nivel muy bajo de esta competencia en nuestros niños, jóvenes y adultos. Situación consistente con la evaluación de las pruebas censales nacionales aplicadas a los grados tercero y quinto de básica primaria en lenguaje (SABER), donde la argumentación no es objeto de evaluación; por tanto, se convierte para muchas instituciones educativas en un aspecto poco relevante al momento de incluirlo o pensarlo en el aula.

³ *** Este apartado está basado en el texto Enseñanza de la argumentación en la infancia de los autores de esta ponencia.



El abandono de la enseñanza de la argumentación en la infancia va en detrimento de la consolidación de la democracia en nuestro país, y del desarrollo de un pensamiento crítico, capaz de cuestionar lo incuestionado y de indagar acerca de las intenciones y consecuencias de los diferentes discursos y acciones que circulan en nuestros contextos. Representa, asimismo, tener una generación de ciudadanos más pasiva y acrítica, incapaz de plantear sus puntos de vista frente a las diversas problemáticas y temáticas de la cotidianidad, y débil para utilizar el lenguaje como instrumento fundamental para dirimir los conflictos y no tener que acudir a las vías de hecho como única salida a los problemas.

La enseñanza de la argumentación desde los primeros grados escolares permitiría la formación de una generación más reflexiva y crítica, capaz de cuestionar las lógicas establecidas socialmente y de construir mundos posibles, más acordes a nuestra condición de humanos. Es importante tener en cuenta, como lo plantea Perelman (2001, p. 34), que: “La competencia argumentativa si bien es adquirida en contextos cotidianos y con interlocutores que realizan intercambios lingüísticos de manera frecuente, es la escuela quien establece el puente entre esos espacios comunicativos coloquiales con otros de mayor formalidad y exigencia argumentativa como la escritura de textos argumentativos”.

En ese sentido, la escuela debe asumir el reto formativo de potenciar la argumentación desde la infancia, de manera sistemática, para no dejarla al azar y bajo la consigna de que se desarrolla de manera natural y que, por lo tanto, no es necesario enseñarla. Al contrario, le corresponde a la escuela asumirse como una institución formadora que piensa, diseña y ejecuta, de forma estratégica diferentes situaciones didácticas que estimulan y fortalecen la crítica, la creatividad y la argumentación en sus estudiantes.

En palabras sencillas, asumiremos la argumentación como la capacidad que posee un ser humano para plantear un punto de vista frente a una temática o problemática y, en consecuencia, esgrimir unos argumentos que le permitan persuadir a su interlocutor de la solidez de su punto de vista, y finalizar con una conclusión. La estructura más simple de la argumentación es tesis, argumentos y conclusión, sin querer reducir a estos tres componentes su complejidad.

En esta misma perspectiva, para Dolz “la razón de ser de toda argumentación es la de exponer un punto de vista, destacarlo y justificarlo, tratando de convencer a uno o varios interlocutores o adversarios de su valor.”(1995, p.5). La argumentación representa una de las manifestaciones de la autonomía cognitiva de los estudiantes porque, a partir ella, comienzan a consolidar su identidad, su criterio y su singularidad.

Ahora bien, ¿qué le implica a un niño argumentar? En primer lugar, poseer un conocimiento del tema. En este orden, podríamos plantear que a mayor conocimiento previo sobre un tema en particular, mayor es la capacidad de argumentar, pues es casi imposible asumir un punto de vista y



esgrimir una serie de argumentos acerca de algo que se ignora; de ahí que la solidez, por ejemplo, de un argumento, depende en gran medida del conocimiento que se posea de la temática. Este es un aspecto que resuelven los niños al recurrir a su experiencia, es decir, a lo que les pasa en su cotidianidad, o a los argumentos que han escuchado de las personas afectivamente representativas para ellos, como es el caso del padre, la madre, el profesor, los familiares, entre otros.

En segundo lugar, argumentar también exige a los niños discernir entre diferentes posiciones, es decir, entre varias posturas en torno a un tema, y elegir o construir una posición, con las suficientes razones que justifiquen la elección. Este acto de elegir sugiere que los niños coordinen diferentes puntos de vista y tomen una decisión, lo cual es un acto de autonomía cognitiva, porque ellos deben asumir una determinación según sea su parecer; en definitiva, es el punto de vista que más responde a su conocimiento del mundo, a sus creencias y a sus sistemas de valores.

Ese acto de coordinar diferentes puntos de vista para asumir o construir uno le exige a los niños un acto de descentración cognitiva pues, solo así, pueden escuchar las diferentes posturas frente a algo y analizar la solidez de las mismas y, en consecuencia, adherirse a alguna de ellas o elaborar una nueva posición.

Como puede observarse, la argumentación en la infancia se posibilita por el conocimiento que posean los niños acerca de las diferentes temáticas y problemáticas de la realidad, y por la familiaridad que tienen con los debates, los cuales pueden ser promovidos por el maestro a partir de un enfoque pedagógico-didáctico que convoque a la participación, pues un enfoque centrado en la exposición permanente del profesor, que cohiba las posibilidades de expresión de los estudiantes, impide que emerja la argumentación. Como lo hemos expuesto en párrafos anteriores, la argumentación se potencia y se moviliza a partir de la práctica, la conversación, la discusión, el intercambio con los pares. En esta línea, Cotteron (2003, p. 79) plantea que:

Las investigaciones actuales evidencian un cierto número de capacidades discursivas en los niños, los cuales, a su nivel, utilizan la función psicológica y social del lenguaje tan importante como es la de argumentar, cuando defienden sus ideas, se ponen de acuerdo para una acción común, o confrontan opiniones diferentes; [cuestiones que hacen] esencial que estas capacidades, que aparecen diariamente en la comunicación oral o escrita, bien sea de manera directa o indirecta, traducidas en comportamientos agresivos verbales y no verbales, sean objeto de aprendizaje adaptado a la edad y a las capacidades de los alumnos.

Como se infiere del planteamiento de Cotteron (2003), lo importante es que no se subestimen las capacidades de los niños y, al contrario, el propósito es que se les mire y aborde desde un mundo de posibilidades; no se trata de pensar tanto en lo que no pueden hacer sino en lo que pueden realizar con el acompañamiento de otros niños y de los adultos con quienes conviven. El objetivo, en la enseñanza, es no supeditarnos a los prerrequisitos cognitivos y lingüísticos, sino al poder de los contextos socioculturales en la enseñanza.



Proponer un trabajo didáctico orientado a fortalecer el desarrollo de la argumentación en la infancia no está exento de tensiones. Una de ellas se refiere al dilema de centrar dicho trabajo en la conceptualización o en la experiencia. La primera opción significa diseñar situaciones que garanticen en los niños el aprendizaje de los conceptos básicos asociados a la argumentación, es decir, que conozcan qué es un argumento, cuáles tipologías de argumentos existen, cómo se desarrolla un argumento, por ejemplo. En la segunda opción, se defiende el diseño de situaciones que convoquen a los niños a argumentar, que demanden la explicitación de sus puntos de vista, opiniones y razones acerca de un tema.

Otra de las tensiones alude al carácter particular o global del trabajo con la argumentación: esta es propia de un área del conocimiento o capacidad específica, o es transversal a distintas áreas del saber y responde a una capacidad general. Esta tensión conlleva al dilema institucional, en la escuela, de decidir cuál asignatura debe asumir la responsabilidad de su trabajo.

Estas tensiones se suman a las señaladas por la literatura especializada, y muestran un campo de investigación teórico y empírico en el que resulta necesario profundizar, particularmente, cuando se tiene la convicción del papel relevante que cumple la argumentación en la formación de los niños desde edades tempranas. Los planteamientos de Jiménez (2010) señalan la contribución de la argumentación al logro de algunos objetivos educativos, entre ellos:

a) Aprender a aprender al favorecer que se hagan públicos o explícitos procesos de pensamiento que normalmente son poco accesibles en el aula, permitiendo su regulación... En la argumentación los procesos de pensamiento, de razonamiento, se hacen explícitos; los estudiantes tienen que apoyar sus afirmaciones con pruebas y evaluar distintas opciones. De esta forma, la argumentación en clases donde el alumnado forma parte de una comunidad de aprendizaje, puede apoyar el desarrollo de estas destrezas, como la regulación del conocimiento.

b) La formación de una ciudadanía responsable, capaz de participar en las decisiones sociales ejerciendo el pensamiento crítico. (p. 38-39).

En consecuencia con los planteamientos de la autora, estamos convencidos de que estimular la capacidad argumentativa en los niños requiere de la construcción y el desarrollo de situaciones comunicativas que convoquen su participación, uso de la palabra, expresión de sus puntos de vista, capacidad para tomar decisiones; en suma, los niños deben interactuar en prácticas y situaciones discursivas en las que sea necesaria la argumentación. Por tanto, la responsabilidad no es exclusiva del maestro de lengua castellana, ni las competencias son propias de esta área del conocimiento. Fortalecer la capacidad argumentativa, entonces, no se reduce a mejorar las competencias en lenguaje, sino también a desarrollar el pensamiento, la autonomía, la participación y la toma de decisiones.

3. Bibliotecas escolares y calidad de la educación

Es una obviedad plantear la relación existente entre calidad de la educación y bibliotecas escolares, pues para todos es claro que los materiales de lectura son de fundamental importancia en los procesos de enseñanza y de aprendizaje de cualquier área del conocimiento y que, en la ausencia de los mismos, la calidad de la educación se ve sensiblemente afectada, pues sería algo así como formar un lector al margen de los libros.

En esta perspectiva la existencia de la biblioteca escolar en las instituciones educativas se convierte en un elemento dinamizador de la calidad de la educación, en la medida que éstas a partir de diversas acciones pueden contribuir a la formación de lectores y escritores autónomos, lo cual va incidir en la calidad de los aprendizajes y sobre todo en la autonomía cognitiva de los estudiantes, como una condición necesaria para garantizar un aprendizaje permanente de los seres humanos, es decir formar en la autonomía cognitiva de los estudiantes es formarlos en la perspectiva del aprender a aprender.

En esta dirección la presencia de la biblioteca en las instituciones educativas permitirá, como lo sugiere CERLALC (2007, p. 27):

- » Oportunidad e inmediatez en la oferta de la información, en la medida en que tanto estudiantes como docentes pueden acceder a ella en el momento en que se presenta su necesidad.
- » Diversidad de materiales de lectura y de soportes, todos organizados en función de los proyectos educativos de la institución.
- » Tiempos y modos diversos de leer.
- » Posibilidad de contar con un profesional con conocimiento sobre los libros y otras fuentes de información, con criterios para su selección, conocimiento para organización, y con opciones de acceder a los recursos externos.
- » Posibilidades para la formación de los estudiantes y los docentes en el uso de recursos y fuentes de información.
- » Potenciales vínculos con expresiones de diversas culturas.

Las bibliotecas escolares son ante todo un espacio de formación, donde se privilegia por esencia la promoción y cualificación de las habilidades comunicativas (leer, escribir hablar y escuchar), asimismo, la biblioteca escolar, como lo plantea CERLALC (2007, p. 33),

(...) se convierte en el medio a través del cual la escuela entra en relación con las prácticas de lectura y escritura de la comunidad. Si pensamos en que la lectura y la escritura son prácticas sociales y culturales que no sólo se construyen en la institución educativa, se posibilita desde esta perspectiva la relación con los demás miembros de la comunidad mediante la creación de vínculos reales entre ella y su entorno la escuela.

Las bibliotecas escolares a través de sus diversas acciones permiten el desarrollo de la competencia comunicativa, como un componente central de la calidad de la educación.

Los procesos de comprensión y producción textual, así como la oralidad, hacen parte de la competencia comunicativa; ahora bien, si uno de los propósitos de la educación es desarrollar la competencia comunicativa en los estudiantes, entonces la pregunta que nos interesa responder es ¿cómo las bibliotecas escolares permiten el desarrollo de esta competencia en los estudiantes de la educación preescolar, básica y media? Las bibliotecas escolares a través de sus diversas acciones permiten el desarrollo de la competencia comunicativa y, en consecuencia, de la calidad de la educación.

Las bibliotecas escolares son el gran soporte académico y cultural de los proyectos educativos institucionales; es irrisorio pensar una institución educativa de calidad sin una buena biblioteca escolar. El acceso a la ciencia y la cultura está mediatizado por los procesos de lectura y escritura y son precisamente estas habilidades comunicativas las que la biblioteca escolar está cualificando permanentemente.

4. El habla y la escucha⁴

Consideramos los actos de habla y de escucha como procesos comunicativos determinados, al igual que la lectura y la escritura, por el pensamiento y el lenguaje. Es decir, más que actos físicos y fisiológicos son simbólicos. Por eso el habla es ante todo un vehículo del pensamiento. La escucha es, en la misma medida, un proceso activo de construcción de significados y sentidos, mediatizados por los contextos socioculturales; estas habilidades regulan en gran medida los intercambios sociales. Al respecto Calsamiglia (2002, p. 34) plantea como “La comunicación oral es el eje de la vida social de toda comunidad. Todo tipo de transacciones se llevan a cabo por esta vía y en ellas toman sentido y se configuran las formas de vida”.

Ambas habilidades comunicativas están estrechamente ligadas, pues sin una buena escucha, es imposible pensar la construcción de buenos actos de habla, en el sentido de seguir y construir un tejido argumental, a través del diálogo, que garantice una acción comunicativa. El desarrollo de la oralidad en los estudiantes de la educación básica no puede dejarse al simple espontaneísmo y desarrollo natural; esta formación debe asumirse a partir de un trabajo intencional y sistemático, generando los espacios didácticos necesarios que potencien y cualifiquen su desarrollo, esto en la perspectiva que, si bien a hablar se aprende en forma natural, no se puede negar que el aprendizaje formal de esta habilidad comunicativa exige un trabajo sistemático tal como lo plantea Abascal (1994, p. 179):

⁴ Este apartado es basado en el capítulo: Conceptualización de las habilidades comunicativas: lectura, escritura, habla y escucha de los autores de esta ponencia en el libro “Didáctica de la lengua, oralidad, literacidad y el espacio(inter) cultural” (2013) editado por Hans Werner Huneke (Universidad Pedagógica de Freiburg-Alemania)



(...) La primera vía para que la escuela pueda intervenir en el aprendizaje de la oralidad es la adopción de un método que favorezca los intercambios comunicativos y haga posible la participación activa de los estudiantes como observadores y productores de textos formales. La falta de tradición de una enseñanza sistemática de los usos orales formales no ha propiciado la reflexión sobre el tratamiento didáctico de este aprendizaje. Por eso es todavía necesario, además de contar con unos recursos materiales en los centros (magnetofones, vídeos, sonotecas...), que faciliten el trabajo, hacer explícitos los criterios que deben guiar la intervención didáctica, desterrando prejuicios, fijando los contenidos específicos del aprendizaje de la oralidad y estableciendo una metodología de observación

La escuela, como bien lo plantea el autor en mención, puede generar situaciones didácticas donde, a partir del análisis de diálogos, conferencias, debates televisivos y radiales, entrevistas, discursos de políticos, noticieros de la televisión, etc., se puedan analizar diferentes componentes de la comunicación, como por ejemplo, la intención de los enunciadores y sus efectos en los enunciatarios, adecuación del discurso a los mismos, los turnos de la palabra, los cambios de estrategias en la conversación, cómo se argumenta y contraargumenta, los elementos proxémicos, cenestésicos y paralingüísticos entre otros factores que intervienen en la comunicación oral. Se trata de precisar algunos factores que se consideren necesarios en una observación sistemática, lo cual contribuye a enriquecer la toma de conciencia sobre lo que caracteriza la competencia oral; en sí, es un ejercicio de metacognición sobre los diferentes componentes lingüísticos de la oralidad. En otras palabras, lo que se quiere plantear es que:

(...) contribuir al desarrollo de esta competencia pasa siempre por ceder la palabra al alumno, no para abandonarle a su suerte, esperando que aprenda solo, sino para que, mediante la participación en las interacciones que se generan en el aula se convierta en hábil observador de usos lingüísticos más formales y en productor competente de nuevos discursos; la adquisición de nuevos saberes por medio de un trabajo cooperativo con compañeros y profesores es el mejor ejercicio para el desarrollo de las destrezas orales, porque para ello es necesario respetar las normas de interacción que hacen posible una comunicación satisfactoria, adaptarse a diversos receptores y a situaciones de comunicación más y menos formales, construir textos variados en función de diferentes finalidades (transmitir informaciones, defender puntos de vista, llegar a acuerdos, etc.) (Ibid,165)

Finalmente queremos, a modo de conclusión, recordar los planteamientos de Goodman (1996, p. 44) con relación a la conceptualización de las habilidades comunicativas como procesos psicolingüísticos:

Todos estos procesos son activos, constructivos, en todas sus formas –lenguaje oral (hablar y escuchar), lenguaje escrito (leer y escribir)—mientras hablo estoy construyendo significado y quienes me escuchan están activamente construyendo significado a medida que lo hacen. Lo mismo para con la escritura y la lectura, estoy construyendo significado

mientras estoy leyendo. Esto que me parece simple es, sin embargo muy complejo: No hay significado en la página impresa, hay sólo un significado potencial creado por el escritor pero es el lector el que construye su significado en su mente poniendo en juego su competencia lingüística y sus conocimientos y experiencias previas.

Referencias bibliográficas

- Abascal, D. (1994). La lengua oral en la enseñanza secundaria. En: Lomas, C. y Osoro, A. (Comps.). El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua (pp. 159-181). Barcelona: Paidós
- Calsamiglia, H. (2002). El estudio del discurso oral. En: Lomas, C. (Comp.). El aprendizaje de la comunicación en las aulas (pp. 29-48) Barcelona: Paidós.
- Camps, A. y Dolz, J. (1995). Introducción: un desafío para la escuela actual. Comunicación, Lenguaje y Educación, 26, 5-9.
- CERLALC (2007). Por las bibliotecas escolares de Iberoamérica. Bogotá. cerlalc.org/wp-content/uploads/2013/03/Por_Bibliotecas_escolares
- Cotteron, J. (2003). ¿Secuencias didácticas para enseñar a argumentar en la escuela primaria?. En: Camps, A. et al. (Comp.). Secuencias didácticas para aprender a escribir (pp. 93-109). Barcelona: Graó.
- Dolz, J. (1995). Escribir textos argumentativos para mejorar su comprensión. Comunicación, Lenguaje y Educación, 26, 65-79.
- Goodman, K. (1996). Cómo la enseñanza apoya el aprendizaje en el desarrollo de la lectoescritura. En: Rodríguez, María Elena (Compiladora). Alfabetización por todos y para todos (pp. 41-51) Argentina: Aique
- Hurtado, R. y Chaverra, D. (2013). Enseñanza de la argumentación en la infancia. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Jiménez, M. (2010). 10 ideas clave: competencias en argumentación y uso de pruebas Barcelona: Editorial Graó.
- Perelman, F. (2001). Textos Argumentativos: su producción en el aula. Lectura y Vida: Revista Latinoamericana de Lectura, 22(2), 32-45.



EXPERIENCIA DE LENGUAJE CON SENTIDO

Claudia Janet morales Arango

Lucelly Ceballos Valencia

Julio Góngora

Margarita Montoya

Margarita Emilce Monsalve Uribe

Leidy Lorena Mora

Hugo Ospina

María Alicia Ruiz Quintero

Marta Lucia Tobón¹

Resumen

A través del proyecto Experiencias de lenguaje con sentido, se busca dar a conocer la importancia de formar en los estudiantes hábitos de lectura y socializar las estrategias utilizadas en la Educativa Doce De Octubre, para mejorar el comportamiento lector, la comprensión de textos y el desarrollo de competencias comunicativas.

Asumimos el fortalecimiento de la lectura y la escritura como un proceso transversal, a todas las áreas del currículo, desde las cuales se potencializa el leer más, hacerlo bien y con placer; a través del contacto permanente con materiales de lectura variados, interesantes, que estimulan la imaginación, la creatividad, la reflexión y el conocimiento.

Algunos textos utilizados hacen parte de la colección semilla, proporcionada por el Ministerio de Educación, a través del Plan Nacional de Lectura y Escritura que incluye títulos para preescolar, básica y media, adecuado a los grados y asignaturas, con calidad literaria e informática, fácil de leer y de consultar; además de favorecer la exploración y el juego.

Otro grupo de lecturas es seleccionado por los docentes que integran el grupo base del proyecto, quienes consultan textos de literatura, ciencia, tecnología, avances científicos, culturales entre otros y preparan en torno a estas actividades de diálogo, debate, reflexión y comprensión. Cada semana los docentes reciben un texto que leen al grupo. Las lecturas son diferentes para la básica primaria y la secundaria.

Los logros más importantes han sido:

- » Crear en la comunidad de estudiantes hábitos de lectura y la valoración de este proceso como posibilidad de acceso al conocimiento y a la cultura.

¹ Profesores de la Institución Educativa Doce de Octubre. Correo de la profesora Claudia Janeth Morales clajamoa@hotmail.com

- » Los docentes dedican desde su área más tiempo para ejercitar los procesos de lectura y escritura.
- » Las prácticas de lectura en voz alta, por parte del maestro han sido un modelo para que los estudiantes se comprometan a leer más y mejor.

Es evidente que la lectura y la escritura practicadas en la cotidianidad; a través de experiencias significativas, permiten desarrollar el gusto por estos procesos, fundamentales en el mejoramiento de la calidad educativa.

Palabras claves: lenguaje significativo, Habilidades y competencias comunicativas.

Experiencias de lenguaje con sentido.

Le experiencia se realiza en la Institución Educativa Doce de Octubre, ubicada en la ciudad de Medellín Colombia barrio Doce de Octubre, la población que se atiende pertenece a los estratos socio económicos 1-2-3. Los estudiantes y sus familias viven en su entorno situaciones de violencia, desempleo, desintegración familiar y otros flagelos que afectan la sociedad.

En el aspecto académico se evidencia la falta de un acompañamiento familiar eficaz. Abordando específicamente la lectura, es una actividad no habitual, no se practica ni por necesidad, ni por gusto, no se valora como posibilidad de acceso al conocimiento y a la cultura.

Además el desempeño de los estudiantes en actividades de lectura comprensiva y producción de textos se ubicó en niveles los básico y bajo, esto llevó a reflexionar sobre los factores que causan este problema y se encontró lo siguiente: las prácticas pedagógicas de los docentes con respecto a los métodos y estrategias para desarrollar estos procesos no han sido funcionales; el nivel de lectura de niños, niñas y jóvenes no está acorde con la edad y el grado de escolaridad, se observa por ejemplo lectura silábica, poca fluidez, pronunciación y entonación inadecuada, falta de comprensión textual; en la escritura falta coherencia y sentido, los temas de lengua castellana no abarcan en su totalidad intereses y necesidades de la población atendida. Como consecuencia los estudiantes no son competentes en estos procesos.

Para responder a estas falencias en el año 2011, se realizó en la institución un proyecto de investigación enfocado a mejorar en los estudiantes de cuarto y quinto grado de básica primaria, los procesos de lectura comprensiva y producción de textos. Para esto se realizaron actividades como: Análisis del desempeño de las estudiantes en Pruebas saber, Olimpiadas del conocimiento y en actividades propias de la asignatura de lengua castellana.

Conversatorios con los docentes para conocer cómo desarrollaban en las aulas, los procesos de comprensión y producción de textos.

Ponencias enfocadas a identificar estrategias para abordar el lenguaje desde experiencias significativas .Ausubel



Al terminar la investigación se elaboraron entre otras las siguientes conclusiones:

- » Se observó en la población de estudiantes la carencia de hábitos de lectura y las dificultades que presentan en el proceso de comprensión de textos, lo cual incide en el desempeño académico y muestra la necesidad de abordar este proceso en forma significativa.
- » Los docentes de todas las áreas deben destinar en el aula tiempo y espacio para que los estudiantes adquieran hábitos de lectura y para la práctica individual de esta, haciendo énfasis en el desarrollo de las habilidades comunicativas (escuchar, hablar, leer escribir).
- » Es necesario permitir que desde los primeros años escolares los estudiantes interactúen con el mundo de la lectura a partir de actividades de lenguaje con sentido.
- » Para promover la práctica de la lectura se requiere desarrollar el gusto por ella, crear un ambiente cotidiano para su práctica y relacionar al estudiante con diferentes fuentes de información: libros, periódicos, revistas, videos, internet entre otros.

Para responder a las necesidades planteadas en las conclusiones se creó en el año 2012 el proyecto de lectura “La Literatura Crea y Recrea” enfocado a mejorar en los estudiantes el proceso de lectura y comprensión de textos, con un componente integrado el fortalecimiento de los valores para la sana convivencia y para la formación del saber y el ser.

En el año 2013, dicho proyecto se fortalece con la vinculación de la institución al Plan Nacional de Lectura a través del cual se le otorga la Colección Semilla; una dotación de materiales de lectura de calidad para mejorar en estudiantes y docentes el comportamiento en lectura, comprensión y escritura. Para responder a este plan se diseñó el proyecto institucional Lee, abre tu mente, el cual incluye prácticas de lectura en voz alta, lectura individual y grupal, la interacción con diferentes materiales de lectura, espacios para el diálogo, la reflexión, el análisis y en general el afianzamiento de las competencias comunicativas a través de prácticas significativas de lectura y escritura.

Aspectos que justifican la importancia de adquirir hábitos de lectura.

La lectura y la escritura son competencias básicas para el aprendizaje, la formación personal y la comprensión de los contextos culturales. Leer y escribir bien son fuentes esenciales para acceder a la información, construir el conocimiento, desarrollar el pensamiento crítico y actuar positivamente en la transformación social. En este sentido es importante que la escuela desde los primeros años aborde la lectura y la escritura desde actividades significativas; permitiendo que los estudiantes interactúen con textos que motiven su interés; que muestren la importancia de leer; de hacer de esta actividad un hábito de vida y un componente de formación y conocimiento.

El aprendizaje competente de la lectura y la escritura no debe delegarse solo al área de lengua castellana; a de ser transversal a todas las áreas del currículo, desde las cuales se debe potenciar el leer más, hacerlo bien y con placer; a través del contacto permanente con diferentes tipos de textos y de la orientación para su comprensión desde la interpretación, el análisis, la síntesis, la argumentación y la proposición.



En nuestro contexto social educativo está contemplado como política pública el fomentar y fortalecer en las comunidades educativas los hábitos de lectura y las competencias comunicativas; con miras a formar individuos competentes y a mejorar la calidad de la educación. La evidencia de esto se enmarca en el Plan Nacional de Lectura y escritura del cual nuestra institución hace parte. Desde esta perspectiva se asumió el reto de

Formar en los estudiantes hábitos de lectura para el mejoramiento del comportamiento lector, la comprensión de textos y el desarrollo de competencias comunicativas, a partir del contacto permanente con el mundo de la lectura.

Para la formación en hábitos de lectura, se les brinda a los estudiantes la oportunidad de estar en contacto permanente con materiales de lectura variados e interesantes, que estimulan la imaginación, la creatividad, la reflexión y el conocimiento; dentro de estos materiales están los libros de la colección semilla proporcionados a la institución desde el Plan Nacional de Lectura y escritura; además; otros textos seleccionados por los docentes del grupo base del proyecto.

-La lectura necesita de una buena disposición y una toma de conciencia por parte del lector, para que sea placentera y comprendida. Partiendo del hecho de que a la mayoría de los estudiantes no les gusta leer, se realiza como estrategia para mejorar el comportamiento lector, la práctica de lectura en voz alta a cargo de los maestros, quienes actúa como modelos, compartiendo con los estudiantes lecturas como: cuentos, fabulas, mitos, leyendas y comics, entre otros. Así se fortalece la habilidad para escuchar, se incentiva el gusto por leer y se abren espacios para la reflexión y la comprensión. Después de varias sesiones se vinculan otros tipos de textos: informativos, descriptivos, expositivos como: cultura, noticias, ciencia, arte, tecnología entre otros facilitando la relación con materiales interesantes, formativos y dotados de conocimiento.

La comprensión lectora entendida como la capacidad para entender un texto, elaborando su significado a partir del análisis, la interpretación, el debate y la proposición. Para esto se orienta al estudiante sobre lo que se va a leer, su relación con el conocimiento previo y el propósito de la lectura.

Fundamentos disciplinares y pedagógicos

La lectura cumple un papel fundamental en el desarrollo individual de cada persona, es un componente indispensable para el progreso económico y social de un país, de ahí la importancia de abordarla con significado, como proceso que permite acceder a la información del mundo, para poder actuar sobre él. Por eso la lectura debe orientarse hacia la formación de lectores autónomos y críticos, capaces de recrearse, construir y transformar su entorno a partir de la información que adquieren y procesan.

La lectura debe ser uno de los principales ejercicios en la escuela; pero aún no es suficiente el tiempo que se le dedica a esta importante actividad la se aborda más en las asignaturas relacionadas



con el lenguaje, aunque no se promueve e intensifica en todos los años escolares. La lectura se debe estimular de forma independiente; porque esta es un arte, y por eso debe asumirse como proceso que durante toda la vida los individuos van a emplear y el utilizarla bien les ofrecerá valiosas oportunidades y positivos resultados en los diversos escenarios sociales.

La lengua es un valioso instrumento de comunicación y aprendizaje entre los seres humanos, como objetivo del currículo siempre se haya propiciar el desarrollo lingüístico estructurado a lo largo de los años escolares, dotando a los estudiantes de competencias que los sitúen en diferentes niveles de desarrollo comunicativo. A partir de las habilidades fundamentales como: hablar, escuchar, escribir y leer, entrenadas en los diferentes espacios comunicativos.

Escuchar: es una habilidad que implica hacerse consciente de la presencia del otro, observándolo con atención y sin interrupciones mientras este habla para comprender su mensaje. El saber escuchar es una valiosa estrategia de aprendizaje.

Leer: práctica cultural que consiste en interrogar activamente un texto, para construir su significado, tomando como base las experiencias y los esquemas cognitivos propios de cada lector.

Escribir: como actividad social que permite intercambios comunicativos entre las personas. Este proceso implica tener determinadas habilidades y conocimientos para construir escritos con sentido.

Hablar: es expresarse de manera clara y coherente teniendo en cuenta la situación comunicativa que se atraviesa. Un hablante competente es aquel que logra tanto producir como interpretar enunciados adecuados a la situación en la que participa, que puede valerse de la lengua como herramienta para lograr diferentes propósitos y sabe adaptar su lenguaje a la situación. En este sentido, la función de la escuela es favorecer el desarrollo de competencias lingüísticas y comunicativas para que los estudiantes se formen como hablantes competentes.

Competencias comunicativas

Se entiende por competencia comunicativa: los conocimientos, habilidades, aptitudes y valores que tiene una persona para comunicarse en contextos diversos y su capacidad para comprender, interpretar, organizar y producir actos de significación.

Competencias relacionadas con el lenguaje

- » Competencia lingüística: es el sistema de símbolos articulados que permiten el entendimiento entre las personas, porque se respalda en una convención social previa.
- » En dicha competencia el pensamiento está determinado por el lenguaje: sólo podemos pensar aquello que nuestras palabras nos permiten, desde esta perspectiva el lenguaje no es sólo lo dicho, si no lo pensado y sobre todo lo por decir, Sabater habla de un querer decir.



Por su parte Chomsky afirma que la competencia lingüística es la capacidad natural que tiene toda persona para hablar y crear mensajes, el lenguaje nace desde adentro del individuo y el papel del maestro es familiarizar al alumno con el vocabulario y la gramática para que organice y estructure su expresión oral y escrita y también su pensamiento. Chomsky sostiene además que no todos los hablantes son competentes, para lograr serlo hay que usar el lenguaje en las situaciones cotidianas, pero de forma creativa.

Competencia Pragmática: Se relaciona con la capacidad que tiene un hablante para comprender y producir oraciones gramaticalmente correctas y con la adecuación de los enunciados al contexto en que se produce la situación comunicativa.

Nos comunicamos porque deseamos influir en las decisiones, opiniones, conocimientos, actitudes o preferencias de los otros; por eso el acto comunicativo vincula la competencia paralingüística como la capacidad del hablante para utilizar de manera adecuada un conjunto de elementos no lingüísticos que acompañan al lenguaje oral o escrito y que ayudan a complementarlo, permitiendo establecer una relación con el oyente y con la comprensión de los mensajes emitidos.

Los elementos paralingüísticos orales son: intensidad de la voz, variación en la entonación, velocidad al emitir enunciados, ritmo, fluidez y en el lenguaje escrito la utilización de los signos de puntuación.

Competencia Textual: referida al desarrollo de capacidades para comprender y producir textos, buena parte del desempeño de los estudiantes tiene que ver con sus habilidades y posibilidades de lectura y escritura, de ahí la importancia de potenciarlas en la escuela.

Relación de la práctica didáctica con la actual política pública del área de lengua castellana.

La experiencia didáctica de la Institución Educativa Doce de Octubre fundamenta en la propuesta del Plan Nacional de Lectura Y escritura.

El plan nacional de lectura y escritura tiene como objetivo fundamental fomentar el desarrollo de las competencias comunicativas a través del mejoramiento del comportamiento lector, la comprensión lectora y la producción textual, de estudiantes de educación preescolar, básica y media; fortaleciendo la escuela como espacio fundamental para la formación de lectores y escritores.



Entre los objetivos específicos se destacan:

- » Mejorar en los estudiantes los niveles de lectura y escritura.
- » Estimular el interés por los libros y demás fuentes de información y conocimiento.
- » Promover el acceso y el uso de libros y otros materiales de lectura y escritura en los espacios educativos y culturales.

El plan incluye cinco componentes:

- » Facilitar el acceso a libros y a otros materiales de lectura y escritura (digitales o impresos) a dotación de bibliotecas escolares o aulas.
- » Fortalecer la alianza escuela-bibliotecas, como principales escenarios de formación de lectores y escritores.
- » Formación de mediadores en lectura y escritura, promoción de hábitos de lectura y escritura, el acercamiento a los libros y creación de espacios para que los maestros reflexionen e intercambien experiencias.
- » Desarrollar estrategias de comunicación que logren que el país se apropie de este plan y adquiera un compromiso con el desarrollo del sistema educativo.
- » La evaluación asunto que tiene como fin medir el impacto en la escuela de esta estrategia educativa.

Estrategias para desarrollar el plan

- » Fortalecimiento de la escuela y la biblioteca escolar: la escuela y biblioteca son dos espacios donde la lectura y la escritura deben ser protagonistas; hay que llevar los libros al aula y los estudiantes a la biblioteca.
- » La lectura en voz alta, la lectura silenciosa y la producción de textos.
- » Los educadores se formarán para mejorar las prácticas educativas de lectura y escritura de sus estudiantes.

Para garantizar que los niños, niñas y jóvenes tengan acceso a los materiales de lectura y escritura (impresos y digitales), el Plan entrega la colección semilla, una selección de textos adecuada a los grados y asignaturas, con calidad literaria e informativa, atractiva, fácil de leer y consultar, además favorece la exploración y el juego.

En el país existe una serie de normas que constituyen el marco legal que soporta el Plan Nacional de Lectura y Escritura y le otorgan las herramientas jurídicas necesarias para su implementación. Lectura, la escritura y la expresión oral son habilidades básicas que deben desarrollarse para ejercer el pleno derecho a la educación; son consideradas necesarias para adquirir capacidades, aprender, participar en el desarrollo social y mejorar la calidad de vida. Consagrado en los artículos 44, 67, 68, 70 y 95 de la Constitución Política Colombiana.



La Ley General de Educación (ley 115 de 1994), por su parte, concibe a la educación como un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral del ser humano y que debe ofrecerse con calidad a todos los ciudadanos. Sus principales fines son: La adquisición y generación de los conocimientos científicos y técnicos, humanísticos, históricos, sociales, geográficos y estéticos, mediante la apropiación de hábitos intelectuales adecuados para el desarrollo del saber.

El desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica, necesaria para el fortalecimiento del avance científico y tecnológico nacional, orientado con prioridad al mejoramiento cultural y de la calidad de vida de la población, a la participación en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas, y al progreso social y económico del país.

El Plan Nacional de Lectura y Escritura se corresponde con los fines de la Ley General de Educación en la medida en que fomentar el gusto por la lectura, contribuye al pleno desarrollo de la personalidad, promueve la adquisición y generación de conocimientos y el desarrollo de la capacidad crítica y reflexiva a partir de la lectura y la escritura, de igual manera, un referente para el Plan Nacional de Lectura es el documento Conpes 3222, del 21 de abril de 2003, que ha sido hasta el momento la política social y económica del país, en materia de lectura. En él se busca “hacer de Colombia un país de lectores y mejorar sustancialmente el acceso equitativo de los colombianos a la información.

Entre los macro propósitos del Plan Decenal de Educación 2006–2016, algunos se relacionan directamente con el Plan Nacional de Lectura y Escritura:

- » Garantizar el acceso, la construcción y el ejercicio de la cultura escrita como condición para el desarrollo humano, la participación social y ciudadana y el manejo de los elementos tecnológicos que ofrece el entorno.
- » Desarrollar las competencias en lengua materna.
- » Desarrollar y fortalecer la cultura de la investigación para lograr un pensamiento crítico e innovador, garantizar la disponibilidad, el acceso y la apropiación crítica de las TIC, como herramientas para el aprendizaje, la creatividad, el avance científico, tecnológico y cultural.

Además del marco jurídico y político, durante los últimos diez años el país viene haciendo apuestas para que la lectura y la escritura, se constituyan en antecedentes importantes para el desarrollo social del país, y toma como ejes el Plan Nacional de Lectura y Escritura, el Plan Nacional de Lectura y Bibliotecas (PNLB) coordinado por el Ministerio de Cultura, que en el 2009 cumplió con su primera meta referente al lograr que en cada municipio del país existiera al menos una biblioteca pública. Una vez alcanzado este propósito, el PNLB da inicio a una nueva etapa: Bibliotecas vivas: focalizando el trabajo no sólo en los libros, sino también en los lectores, servicios y programas de las bibliotecas.



El desarrollo de la sociedad y de la persona son valores humanos fundamentales que solo podrán alcanzarse si ciudadanos bien formados pueden ejercer sus derechos democráticos y desempeñar un papel activo en el seno de la sociedad. La participación constructiva depende de una buena educación y de un acceso libre al conocimiento, al pensamiento, la cultura y la información. “Manifiesto de la UNESCO 1994 página 3

Narración del trabajo realizado

En el año 2012 se ejecutó en la básica primaria, el proyecto institucional La literatura crea y recrea. El objetivo general planteado fue Promover en los estudiantes de básica primaria de la Institución Educativa Doce de Octubre, la cultura de la lectura como procesos que contribuye en la formación del saber y el ser.

Para alcanzar dicho objetivo se realizaron actividades como:

- » Sensibilización de los docentes frente a la importancia de promover la lectura como proceso básico para un aprendizaje significativo.
- » Sensibilización de la comunidad de estudiantes frente a la importancia de practicar la lectura como posibilidad de acceso al conocimiento y a la cultura.

El proyecto se inició reflexionando con los docentes sobre la importancia de fortalecer el proceso de lectura y comprensión como estrategia para mejorar el desempeño académico; luego se capacitaron en la implementación de estrategias para promover la lectura en las aulas. Con base en estas dos actividades, se inició el trabajo con los estudiantes; motivándolos a practicar la lectura a través de afiches, plegables, prácticas de lectura en voz alta por parte de los docentes y conversatorios sobre la importancia de leer.

Como actividad central una sesión por semana, los días martes, con duración de 55 minutos. En cada sesión se desarrollaron lecturas significativas y formativas (relacionando un valor), correspondientes a todas las áreas del conocimiento, aplicando la transversalidad; sobre cada una hubo una participación activa de los estudiantes a través de conversatorios, reflexiones orales y escritas, producciones individuales y grupales y comprensiones de lectura.

Todos los días martes la institución programaba un horario B, así las sesiones formaron parte de lo cotidiano. Los estudiantes tenían un cuaderno de registro de las lecturas con sus correspondientes actividades.

El proyecto también abarcó actividades como: lectura en voz alta y silenciosa, individual y grupal, el mejor lector de cuentos, la literatura en el cine: proyección de películas y momentos para el cuento. Evaluación.



El proyecto tuvo una evaluación periódica a través de fotografías y videos tomados en el desarrollo de las actividades, carpeta con las lecturas socializadas en las aulas, cuadernos de los estudiantes con el desarrollo de lecturas y actividades, evaluaciones realizadas por estudiantes y docentes sobre los resultados del proyecto, documento final que narró el desarrollo y el impacto del proyecto. En el año 2013 se realizó desde preescolar hasta el grado once el proyecto Lee, abre tu mente². Objetivo general: desarrollar en los estudiantes de preescolar básica y media, las competencias comunicativas a través de prácticas significativas de lectura, escritura y producción de textos, para alcanzar dicho objetivo se plantearon las siguientes estrategias

- » Facilitar a los estudiantes el acceso a materiales de lectura y escritura significativos.
- » Desarrollar en estudiantes y docentes hábitos de lectura.
- » Promover la formación de lectores reflexivos, autónomos y críticos.

Eje metodológico

El proyecto se inició presentando a los docentes los componentes del Plan Nacional de lectura y el diseño del Plan Institucional de Lectura; luego el lanzamiento de la “Colección Semilla” Dotación entregada por el Ministerio de educación Nacional. La colección incluye materiales de lectura de calidad para mejorar el comportamiento de docentes y estudiantes en lectura, comprensión y producción de textos, incluye 256 títulos para preescolar, básica y media adecuados a los grados y asignaturas, con calidad literaria e informática, atractiva fácil de leer y de consultar; además de favorecer la exploración y el juego. Los textos que la conforman fueron ubicados en stands por áreas y los docentes realizaron la observación de estos.

Actividades desarrolladas.

Prácticas de lectura en voz alta. Responsables los docentes.

El grupo base del proyecto conformado por los docentes de lengua castellana y liderado por la docente Claudia Morales Arango, diseña para cada semana, lecturas correspondientes a diferentes géneros, para posibilitar que los estudiantes se familiaricen Con la literatura, la ciencia, la tecnología, los avances científicos y culturales entre otros. Las lecturas son diferentes para la básica primaria y la secundaria.

Cada docente de la institución, recibe semanalmente una lectura, la cual prepara para ser leída en voz alta en el grupo, luego se abre un espacio para reflexionar, comprender o debatir su contenido. Esta actividad ha permitido afianzar habilidades comunicativas como la capacidad de escucha

² Docentes que participaron en la realización del proyecto: Lucelly Ceballos Valencia, Julio Góngora, Margarita Montoya, Margarita Emilce Monsalve Uribe, Leidy Lorena Mora y Claudia Janet Morales Arango.



debido a que la práctica se realiza en proximidad docente- estudiantes y el habla porque pueden expresarse frente al tema leído.

En las primeras sesiones solo los docentes tenían el texto; luego cada estudiante de la básica primaria recibe una copia, para seguir la lectura y desarrollar las actividades de comprensión que se proponen, las cuales son socializadas en grupo para unificar.

Los textos de la colección semilla en la básica primaria se llevan al aula, para que docentes y estudiantes disfruten de la literatura, consulten temas, se familiaricen con la ciencia, la historia, la tecnología, el arte y mucho más.

En la secundaria los textos de la colección son llevados al aula y en torno a ellos se crean espacios para la lectura; además los estudiantes van a la biblioteca, en ambos casos se busca que los textos sean utilizados y disfrutados.

Desde la biblioteca también se realizan actividades de animación a la lectura, como cine, hora del cuento, prácticas de lectura en voz alta a cargo del bibliotecólogo y de estudiantes de un buen nivel lector.

Todos los docentes pueden utilizar los textos del plan semilla para consultar temas de su área y si se requiere tomarlos en calidad de préstamo.

Entre los logros más significativos se destacan.

- » Las lecturas realizadas durante el año 2012 permitieron formar hábitos de lectura, ejercitar la comprensión lectora mediante el afianzamiento de las competencias interpretativa, argumentativa y propositiva; además la retroalimentación de valores para la formación personal y la convivencia armónica.
- » En 2013, las prácticas de lectura en voz alta, por parte del maestro han sido un modelo para que los estudiantes se comprometan a mejorar dicho proceso, a la vez que se familiarizan con temas de las diferentes áreas del saber.
- » Haber logrado crear en los estudiantes de primaria, el gusto por escuchar la lectura en voz alta y por seguirla con el docente. Se observa un gusto por la actividad y cuando no se realiza por alguna jornada especial, al día siguiente la reclaman. Los menores en especial disfrutaban de los textos narrativos: cuentos, fabulas, anécdotas, mitos, noticias y otros.
- » Los docentes dedican más tiempo para ejercitar los procesos de lectura y escritura.
- » Los textos de la colección semilla le dieron un buen aporte al plan de lectura, por su variedad de contenidos y la calidad de los textos que cautivan el interés de los lectores.

Conclusiones

Los encuentros y capacitaciones realizadas con los docentes permitieron un espacio para reflexionar sobre las prácticas pedagógicas en el aula y la familiarización con estrategias de lenguaje significativo. Durante el desarrollo del proyecto se observó especialmente en los docentes de básica primaria y los de lengua castellana en la secundaria, un interés por crear en los estudiantes hábitos de lectura, que les permitieran mejorar el comportamiento lector y el desempeño en actividades de comprensión lectora. Para esto abren en el aula más espacios para ejercitar y compartir la lectura. El contacto con actividades significativas de lenguaje permite que los estudiantes se motiven por la lectura y la practique en la cotidianidad. Se está logrando el préstamo de libros, el reclamar la actividad de lectura en voz alta como parte del horario habitual y se ha generado la conciencia de practicarla para mejorar el desempeño académico.

La calidad de los materiales de lectura presentados a los estudiantes, enmarcada en la variedad de textos, ha sido fundamental para comprometerlos con la importancia de habituarse en el acto de leer.

Cuando una comunidad educativa toma conciencia de la importancia que tiene para el aprendizaje afianzar las habilidades y competencias comunicativas, da un gran paso hacia el mejoramiento de la calidad en la educación.

Desde el proyecto se asume el reto de seguir vinculando a los docentes de todas las áreas en la formación de hábitos lectores, algunos lo han asumido como una necesidad y una ventaja para el aprendizaje eficaz, otros solo lo hacen por compromiso; pero la realidad les demuestra que quien lee y comprende bien, aprende bien y este es un objetivo para ser competente.

Bibliografía

- Henao Á, Un programa interactivo para el Desarrollo de la Comprensión Lectora “En: Revista Educación y Pedagogía, Medellín. Universidad de Antioquia
- Ministerio de Educación Nacional (1998). Lineamientos Curriculares de la Lengua Castellana. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional. (2009) Plan Nacional de Lectura. Bogotá:



3

Lenguaje, Mediaciones y Tecnología de la Información y la Comunicación (MTIC) en la educación en diversos formatos hipertextuales y niveles de educación.

Diálogo de saberes

Este tercer panel contó con la participación de la profesora Dora Inés Chaverra Fernández, docente de la Facultad de Educación e integrante del Grupo de Investigación Didáctica y Nuevas Tecnologías de la universidad de Antioquia.

Interlocución entre los expositores y los asistentes al panel

En este panel se desarrolla la discusión sobre la importancia de la inclusión de las Mediaciones y Tecnología de la Información y la Comunicación (MTIC), en el marco de los Lineamientos y los Estándares del área de Lengua Castellana. En relación con este tema surge, por parte de un asistente, un interrogante que se relaciona sobre la pertinencia de retomar las TIC en los Lineamientos y los Estándares Curriculares.

Al respecto, se afirma que al momento de tratar el tema de la Tecnología siempre se piensa en ella como si fuera el tema de moda. Sin embargo, las TIC deben pensarse pero relacionándolas con la política pública y, adicional a esto, pensar en los programas nacionales y las orientaciones que se dan para exigir una reflexión en el tema de la tecnología en la educación. En este sentido, debe hacerse un énfasis en el Plan Nacional de Tecnologías, en el cual se indica cómo se deben articular estos procesos y cómo vincular la escritura para la formación, para las habilidades sociales y la formación ciudadana.



En este sentido, las nuevas tecnologías en Lineamientos, en realidad son un tema que debe considerarse y conceptualizarse dentro de los Lineamientos y los Estándares del área de Lengua Castellana, pero pensando en una forma de articular la revisión de estos documentos indagando por cómo es posible llenar ese vacío conceptual tan necesario hoy en día en esta era de la informática.

Por otro lado, en este panel se plantea la posibilidad de que por medio de estas nuevas tecnologías no se promueva un pensamiento crítico y se llegue a una automatización del conocimiento por parte de los estudiantes, aspecto sobre el cual se afirma que estos mitos que se crean en un principio pueden verse desde otra perspectiva, pensándola no como un problema, sino como una fortaleza: el maestro como acompañante y guía de un proceso de aprendizaje autodidacta.

De esta manera, se tiene en cuenta lo propuesto en los Lineamientos sobre la formación autodidacta en función de la autonomía, donde se construyen unos parámetros para el uso de las nuevas tecnologías para la formación de usuarios, donde desempeñar este rol no implique la dependencia sino el pensamiento crítico sobre el uso de las TIC.

Lugar: Instituto Tecnológico Metropolitano (ITM), sede Robledo

Día: 31 de mayo de 2013

Número de asistentes: 2

RECOMENDACIÓN

En el siguiente enlace

<http://www.youtube.com/watch?v=1Fr5DvoBhG8>

usted puede ver a los protagonistas del diálogo de saberes.



Marcha de los estudiantes de la Universidad de Antioquia y el magisterio antioqueño.

Archivo fotográfico de la Asociación de Institutores de Antioquia –ADIDA–.

La lectura y la escritura asociada a la alfabetización digital. Algunos elementos de análisis para la revisión de los Lineamientos Curriculares en Lengua Castellana
Dora Inés Chaverra Fernández



LA LECTURA Y LA ESCRITURA ASOCIADA A LA ALFABETIZACIÓN DIGITAL. ALGUNOS ELEMENTOS DE ANÁLISIS PARA LA REVISIÓN DE LOS LINEAMIENTOS CURRICULARES EN LENGUA CASTELLANA

Dora Inés Chaverra^{1*}

Resumen

La ponencia presenta un análisis global de los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (1998) a la luz de conceptos claves como son la alfabetización, la lectura y la escritura en el mundo digital; la reflexión sobre estos conceptos se asume específicamente para la educación básica primaria.

Palabras clave: alfabetización digital, comprensión crítica, producción multimodal.

Introducción

La alfabetización digital tiene diversas connotaciones producto de su conceptualización y análisis multidisciplinar. Desde la dimensión social, cognitiva, lingüística, cultural, o política, se le atribuyen características específicas, se plantean consecuencias, se asignan responsabilidades, se proyectan metas, se fijan limitaciones, se estiman posibilidades y se formulan exigencias individuales e institucionales.

Esta multiplicidad de debates confluye en la escuela. Sin querer desconocerlos, pero tampoco bajo la pretensión de un análisis exhaustivo derivado de cada una de las dimensiones referidas, el centro de las reflexiones a desarrollar en este artículo lo constituye el concepto de alfabetización digital asociado a la didáctica de los procesos de lectura y escritura en la educación básica primaria. La reflexión que se propone es una forma de contribuir al debate generado desde hace más de una década sobre su implementación en las aulas de clase, donde aún perviven los mitos y las preocupaciones de las autoridades escolares, los padres, y en menor medida de los mismos estudiantes relacionadas con la distracción que conlleva el aprendizaje mediado por herramientas informáticas, la transición entre el lápiz tradicional y el digital, el temor a la dependencia de los computadores, y

^{1*} Profesora Asistente de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia (Medellín-Colombia). Doctora en Educación. Integrante del grupo de investigación Didáctica y Nuevas Tecnologías y del núcleo de lectura y escritura en la misma Facultad.



la no valoración crítica de la información que se encuentra en Internet (Lei, Conway y Zhao, 2008). La revisión de los Lineamientos Curriculares (1998) y los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje (2006), publicados por el Ministerio de Educación Nacional colombiano, a la luz de los desarrollos teóricos, metodológicos y didácticos de los medios y las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en educación, está directamente relacionada con las políticas educativas nacionales definidas a partir del Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016 y el Plan Nacional de TIC 2008- 2019. El primer Plan, en lo que respecta a la renovación pedagógica y uso de las TIC en la educación, plantea dos objetivos macro: a) garantizar el acceso, la construcción y el ejercicio de la cultura escrita como condición para el desarrollo humano, la participación social y ciudadana y el manejo de los elementos tecnológicos que ofrece el entorno; y b) fortalecer procesos pedagógicos que reconozcan la transversalidad curricular del uso de las TIC, apoyándose en la investigación pedagógica.

El segundo Plan exalta la relevancia que ha tenido, y debe seguir teniendo, el Programa de Uso de Medios y Tecnologías de la Información y Comunicaciones, liderado desde el Ministerio de Educación Nacional. Desde allí, se proyectan esfuerzos para lograr, paulatinamente, la integración de las tecnologías, hacia tres frentes relacionados con la infraestructura, la alfabetización digital, y la articulación de la didáctica y los saberes específicos en las propuestas curriculares. Con este panorama, es clara la pertinencia y necesidad del trabajo que la mesa de discusión en Lenguaje, Mediaciones y Tecnología de la Información y la Comunicación genere en el marco de la Red Nacional para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje, Nodo Antioquia.

1. Lectura crítica de los Lineamientos Curriculares y los Estándares en el área de lenguaje.

El uso y el análisis recurrente de ambos textos en el marco del trabajo académico desarrollado a título personal en la última década me permiten una cercana identificación con las propuestas de los Lineamientos y los Estándares. Comparto, de modo particular, el sentido pedagógico de los Lineamientos y lo que se pretende con ellos en el campo del lenguaje: “atender esa necesidad de orientaciones y criterios nacionales sobre los currículos, sobre la función de las áreas y sobre nuevos enfoques para comprenderlas y enseñarlas” (p.3), premisa importante para no perder el horizonte de análisis en su revisión y menos en su reelaboración. A continuación presentaré algunas fortalezas y limitaciones de su lectura.

1.1. Fortalezas.

En términos generales, los Lineamientos continúan siendo un documento conceptualmente orientador para el área de lengua. En el cual destaco especialmente:



- » La conceptualización/fundamentación teórica concreta. Al ser un documento orientador se puede caer en la tentación de querer hacer extensas disertaciones y/o tratados que no corresponden con el propósito inicial (ser referente global, guía, mostrar posibilidades dentro de un campo teórico y metodológico específico, pero no restrictivo); de allí que diferenciar un documento orientador de un documento normativo resulte relevante y este lo es. La pluralidad de voces y teorías es una fortaleza, siempre y cuando guarden coherencia o complementariedad entre sí; aspecto visible globalmente en el texto.
- » La vigencia de las premisas retomadas de los literatos, consecuentes y relevantes aún en el mundo de la lectura y la escritura en el mundo digital, las cuales aluden a:
 - » La formación autodidacta (Juan José Arreola), lo que se traduce en una tarea por promover la autonomía en los estudiantes.
 - » La estimulación del pensamiento crítico (Ernesto Sábato), que constituye un llamado a la escuela en términos de ofrecer menos información y propiciar espacios para la construcción de un espíritu más crítico.
 - » La resignificación de lo que se llama estudiar (Ortega y Gasset), donde una tarea fundamental de la escuela es generar en los estudiantes el deseo de aprender.
 - » La promoción de un aprendizaje significativo de la lengua (Alfonso Reyes), para el cual reivindica el valor de la teoría, asignándole un papel fundamental y funcional como soporte de todo proceso de conocimiento, pero con cautela; también, propone partir del uso para llegar al sistema y no al contrario, en la enseñanza del lenguaje.
- » Dos elementos conceptuales importantes para pensar propuestas didácticas:
 - » La comprensión por encima de la instrumentalización o mecanización de los procesos.
 - » La concepción de las cuatro habilidades (escuchar, leer, escribir, hablar) en términos de la sustentación que tienen en teorías cognitivas, lingüísticas y socioculturales.

1.2. Limitaciones

Las limitaciones, más que carencias, se refieren a los alcances de los planteamientos formulados en los Lineamientos que bien podrían expandirse. No es la intención asumir una posición agregacionista, máxime cuando se reconocen las fortalezas y vigencia de los Lineamientos; se trata de una posición que reconfigura o ajusta la perspectiva conceptual que subyace en ellos. Es así como señalo los siguientes aspectos a considerar:

- » La concepción de las cuatro habilidades, como fue referido previamente, es vigente en términos de la sustentación que presenta en teorías cognitivas, lingüísticas y socioculturales; sin embargo, se podrían considerar otros elementos de caracterización y comprensión en el marco del mundo digital. De hecho el documento de los Lineamientos invita a reconceptualizar permanentemente lo que estamos entendiendo por leer, escribir, escuchar y hablar:

Artículo, *La lectura y la escritura asociada a la alfabetización digital. Algunos elementos de análisis para la revisión de los lineamientos curriculares en lengua castellana.* Redlecturas 6 (2013), Nodo de Lenguaje de Antioquia, pp. 179-187
ISSN 2322-9357 <http://ayura.udea.edu.co/nodoantioquia>.



El acto de leer se entenderá como un proceso significativo y semiótico cultural e históricamente situado, complejo, que va más allá de la búsqueda del significado y que en última instancia configura al sujeto lector...

En esta orientación, respecto a la concepción sobre “escribir”, ocurre algo similar. No se trata solamente de una codificación de significados a través de reglas lingüísticas. Se trata de un proceso que a la vez es social e individual en el que se configura un mundo y se ponen en juego saberes, competencias, intereses, y que a la vez está determinado por un contexto socio-cultural y pragmático que determina el acto de escribir: escribir es producir el mundo (Ministerio de Educación Nacional, 1998, p. 27).

En la perspectiva de la reconfiguración, es posible establecer la relación de las competencias multimodales con el desarrollo de las cuatro habilidades comunicativas, tal como lo muestran algunos estudios internacionales (Cassany, 2012; Ryan, Scott y Walsh, 2010; Wikan, Mølster, Faugli y Hope, 2010).

- » En términos de los elementos lingüísticos y procedimentales, convendría referir experiencias/prácticas producto de las investigaciones o sistematizaciones que ilustren los lineamientos teóricos presentados, así como incluir algunas referencias que le permitan al lector ampliar/enriquecer/profundizar conceptualmente los desarrollos teóricos y metodológicos presentados. El carácter ilustrativo de los documentos de la política pública no puede confundirse con la dimensión prescriptiva de la labor pedagógica y didáctica, en tanto se asuma como referente nacional que vincula el saber y la experiencia.
- » En cuanto a los ejes para pensar propuestas curriculares, se citan:
 - » En el eje referido a los procesos de construcción de sistemas de significación se alude al papel de los medios de comunicación masiva. Debiera pensarse como eje el uso de medios y TIC en el diseño de propuestas formativas y curriculares en el área de lengua castellana como concepto más englobador.
 - » En el eje referido a los procesos de interpretación y producción de textos, las categorías de análisis para la producción escrita podrían ampliarse y resignificarse algunas de las existentes. En los modelos de evaluación, las categorías de análisis de la comprensión lectora deberán ajustarse en función de la redefinición conceptual del proceso lector. Igual para el caso de la escritura.

Estas revisiones en la orientación conceptual y epistemológica suponen, a su vez, revisiones de los estándares, entendidos siempre como los mínimos, en ningún momento con un carácter homogeneizador de los procesos y de las personas.

2. Algunos elementos conceptuales de carácter propositivo para considerar en la revisión de los Lineamientos Curriculares.

Para Lerner (2011) es importante incorporar las nuevas tecnologías en la escuela no porque representen una panacea para resolver todos los problemas educativos, sean garantía de actualización o de transformación; sino, porque la escuela debe responder al propósito fundamental vinculado a la democratización del conocimiento y al desarrollo de prácticas lectoras y escritoras propias de su entorno.

La escuela tiene como propósito formar lectores y escritores que puedan participar como tales en las diferentes esferas sociales en que actúen. Como las prácticas sociales de lectura y escritura están hoy penetradas por las nuevas tecnologías, la escuela sólo podrá cumplir el propósito enunciado si ofrece oportunidades de ejercer esas prácticas tal y como se desarrollan fuera de ella -o al menos, de la manera más cercana que sea posible. Como la escuela tiene que adecuarse a las demandas sociales y como las nuevas tecnologías han llegado para quedarse -mejor dicho, para seguir avanzando, pues los cambios tecnológicos no son cíclicos como las modas, sino progresivos-, su inclusión creciente en la escuela parece ineludible (Lerner, 2011, p. 24).

Esta es una directriz que tiene sentido en la medida en que se gane comprensión sobre lo que significa leer y escribir en el mundo digital, promover y ejercer prácticas sociales en dicho mundo y reinventar o reconfigurar propuestas didácticas que las incluyan como herramientas y medios. Ganar esta visión comprensiva supera la percepción o sentimiento de invasión de las TIC al escenario escolar, particularmente en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura, y contribuye a desvirtuar preocupaciones recurrentes relacionadas con la automatización o mecanización de procesos, la omisión/subvaloración de conocimientos propios de la lengua (gramaticales, lingüísticos...) y/o la pérdida de habilidades escriturales.

En la perspectiva de revisar los Lineamientos Curriculares en Lengua Castellana que orientarán el trabajo del área en los próximos años, deben asumirse retos y visiones conceptuales y metodológicas nuevas, y en ese marco discutir preguntas, problemáticas, situaciones y escenarios. No tanto centrarse en disyuntivas que polaricen. Una revisión de los Lineamientos que considere la relación del área con el uso de las TIC puede orientarse a partir de ampliar el significado de la lectura y la escritura al campo de lo digital; ello significa pensar en tres aspectos básicos: la comprensión del concepto de alfabetización digital, así como la lectura y la escritura en el mundo digital.

2.1. Comprender el concepto de alfabetización digital desde la intersección derivada de los enfoques tecnológico, comunicativo, cognitivo y sociocultural, dando lugar al planteamiento de competencias, procesos, relaciones y actitudes. Independientemente de las divergencias, existen tres características claves de la alfabetización digital: la comprensión crítica, la producción de conocimiento y la participación. Ello se traduce en la recepción activa o procesamiento inteligente de la



información, las múltiples formas y elementos simbólicos para la composición escrita, y la construcción/consolidación de comunidad académica/aprendizaje. La alfabetización digital significa pensar en las habilidades para el acceso al mundo informático y telemático (conectividad, acceso a Internet, comunicación sincrónica y asincrónica, manejo de herramientas para la producción digital) y, especialmente, a las habilidades para el uso de las herramientas propias de ese mundo en términos cognitivos, comunicativos y sociales (Chaverra, 2011).

Una visión reduccionista y técnica referiría la lectura digital como un proceso de decodificación donde sólo cambia el formato —digital—, y la escritura como la utilización de una herramienta mediadora de la producción, llámese procesador de textos por ejemplo. Una visión más amplia y comprensiva asocia la lectura y la escritura digital con modos de comprensión y producción que demandan cognitiva, lingüística y discursivamente leer y escribir textos multimodales. La producción de estos textos requiere de competencias multimodales que, en términos de Cassany (2003), se refieren a la capacidad para componer-procesar un texto que integra varios sistemas de representación del conocimiento como el habla, la escritura, la imagen estática y en movimiento, la infografía, la reproducción virtual, el audio, entre otros, en un único formato.

2.2. Plantear la lectura en entornos digitales, atendiendo a los desarrollos de las teorías cognitivas, lingüísticas y sociales; pero también a otros enfoques que señalan otras posibilidades de comprensión del proceso, otras exigencias para el lector y nuevas posibilidades didácticas (Heno, 2002; Perelman, 2008; Cassany, 2011).

El proceso de lectura de un texto impreso y uno electrónico tiene aspectos comunes, entre otros la decodificación, la construcción de significados, la identificación de información relevante, el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas; pero también aspectos distintos dadas las diferencias entre la naturaleza de ambos textos asociadas con los niveles de interactividad, la multilinealidad en las rutas de lectura, las ayudas explícitas para el lector, la estructura de nodos y enlaces en red y la combinación de diferentes sistemas simbólicos para la representación de las ideas (audio, video, animación, fotografía...), para ilustrar algunos de ellos. Citando a Bolter (1991), Heno (2002) plantea: “Visto como una red, el texto no tiene un sentido unívoco; es una multiplicidad sin la imposición de un principio dominante; no posee elementos o temas privilegiados; presenta múltiples senderos que cruzan el espacio textual” (p. 5)

Una conclusión de Cassany, respecto al cambio de dinámicas que un lector o escritor enfrenta hoy, plantea diferencias, las cuales más que establecer jerarquías señalan diferencias entre las maneras de leer.

En definitiva, la llegada de la red modifica la práctica de leer y escribir. Algunas formas viejas emigran a la red (cartas, informes), otras desaparecen (postales, telegramas), algunas se mantienen (novelas, guías turísticas) y surgen nuevas prácticas (chats, foros). Tam-



bién se diversifican los artefactos letrados, los usos y las funciones. Hoy las personas que leen y escriben lo hacen de maneras mucho más diversificadas que antes. Hoy leemos y escribimos más que ayer y es más difícil hacerlo y aprender a hacerlo, aunque las apariencias puedan engañar. (Cassany, 2011, p. 226)

Las condiciones didácticas necesarias para las prácticas de lectura exploratoria en el entorno virtual planteadas por Perelman (2008) producto de sus investigaciones no son el resultado de interacciones naturales, hacen parte de procesos de aprendizaje y enseñanza. Igual sucede con la taxonomía de las habilidades de comprensión lectora en Internet, identificadas por Leu, Coiro, Castek, Hartman, Henry y Reinking (2008) que van desde la identificación de buenas preguntas que orienten la búsqueda y la comprensión, hasta la competencia para comunicar a través de diferentes medios sincrónicos y asincrónicos, la información y los aprendizajes logrados.

2.3. Orientar conceptual, metodológica y didácticamente la escritura en entornos digitales, requiere competencias cognitivas y discursivas particulares (Landow, 2009; Daly y Unsworth, 2011). Si bien escribir analógica o digitalmente no son tan diferentes, debido a que en ambos medios es necesario construir significado y producir sentido, las exigencias de la segunda marcan un derrotero diferente en cuanto a las habilidades que se deben desarrollar para su ejecución. En la era digital, quien escribe requiere competencias cognitivas y discursivas muy particulares relacionadas, por ejemplo, con la composición jerárquica o en red, que demanda la producción de textos hipermediales; la organización textual del discurso; la formulación explícita de relaciones intertextuales, mediante enlaces de carácter semántico; la yuxtaposición de ideas y la conjugación de diferentes sistemas simbólicos de representación”. (Chaverra y Villa, 2006). A los aspectos de forma y contenido, que desde la lingüística textual caracterizan un texto bien escrito, se suman especialmente los gráfico/visuales e hipermediales, referidos, entre otros a la hipertextualidad, la multilinealidad, la intertextualidad, la convergencia de diferentes sistemas simbólicos, y la interactividad.

De manera más específica en el campo de la composición escrita, conectar a los estudiantes con el conocimiento, el aprendizaje y la cultura, significa pensar y estimular el uso pedagógico del correo electrónico, los foros de discusión, los weblogs, los chat, el Internet, desde la implementación de propuestas didácticas que superen la descripción de actividades y estrategias, sustentadas en la mayoría de las ocasiones por un aire de “modernidad” en el orden de lo técnico, que poco o nada transforma los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Un elemento transversal a este proceso de alfabetización, más allá de las disciplinas y/o habilidades requeridas, es la producción de textos digitales, entre ellos los multimodales, como respuesta a la necesidad permanente de comunicar lo que se produce en una sociedad con un alto flujo de información. La producción de textos multimodales demanda nuevos retos a quien los escribe. La confluencia de diferentes modos de representación de las ideas a través de imágenes, audios, textos y videos, plantea exigencias de orden cognitivo, social y comunicativo que es necesario



estudiar (Walsh, 2010). La producción de estos textos en la escuela hace parte del proceso de alfabetización digital descrito previamente. Su articulación a las actividades académicas escolares no se circunscribe a un área específica, dado que la escritura y el uso de TIC están vinculados a los procesos de construcción del conocimiento y al desarrollo de habilidades para el aprendizaje y su relación con los contextos sociales. Es un reto para la escuela pensar en propuestas de aprendizaje y enseñanza que respondan a estas exigencias en tanto los profesores y estudiantes están cada vez más inmersos en el mundo digital.

Consideración final

Caracterizar las prácticas de lectura y escritura mediadas por TIC. Hay avances importantes pero insuficientes al respecto. Esta caracterización va unida a la exploración de enfoques alternativos para el uso de las TIC en la enseñanza de la alfabetización, el desarrollo de las habilidades para leer y escribir, los procesos de evaluación de estas habilidades, las relaciones académicas interpersonales e institucionales, la gestión de la información y la construcción del conocimiento. El énfasis en la alfabetización digital crítica representa un fuerte compromiso investigativo, disciplinar y didáctico; por eso vale la pena pensar en preguntas como ¿qué significado adquiere la escritura en el mundo digital?, ¿cuáles son las preocupaciones, preguntas y consideraciones que emergen en la relación lectura, escritura y TIC en el ámbito escolar?, ¿qué se conserva o transforma en el proceso de producción de un texto hipermedial o multimodal?, ¿qué elementos caracterizan los textos multimodales y en qué medida su comprensión y producción contribuyen a reconfigurar los procesos de enseñanza y aprendizaje en la escuela?,#¿qué implicaciones o retos de orden conceptual y didácticos tiene ampliar el significado de lectura y escritura al campo de lo digital?

Referencias bibliográficas

- Cassany, D. (2003). La escritura electrónica. *Cultura y Educación*, 15 (3), 239-251.
- Cassany, D. (2011). La metamorfosis digital cambios, ventajas y riesgos de leer y escribir en la red. En: D. Goldin, M. Kriscautzky y F. Perelman (Coords.). *Las TIC en la escuela, nuevas herramientas para viejos y nuevos problemas*. (pp. 217-242). Barcelona: Océano.
- Cassany, D. (2012). *En-Línea. Leer y escribir en la red*. Barcelona: Anagrama.
- Chaverra, D. (2011). Los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura en el marco de la alfabetización digital. *Lenguaje y Escuela*, 7, 97-108.
- Chaverra, D. y Villa, N. (2006). Tecnologías de la información y de la comunicación ¿Nuevas herramientas de escritura o nuevos medios? *Folios*, 9, 34-38.
- Daly, A. y Unsworth, L. (2011). Analysis and comprehension of multimodal texts. En: *Australian Journal of Language and Literacy*, 34(1), 61-80.
- Ministerio de Educación Nacional (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje*. Santafé de Bogotá:



http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf1.pdf

Henao, O. (2002). Procesamiento cognitivo y comprensión de textos en formato hipermedial. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.

Landow, G. (2009). Hipertext 3.0. Teoría crítica y nuevos medios en la era de la globalización. #Barcelona: Paidós.

Lei, J., Conway, P. y Zhao, Y. (2008). The digital pencil: one-to-one computing for children. New York: Lawrence Erlbaum Associates.

Lerner, D. (2011). La incorporación de las TIC en el aula. Un desafío para las prácticas escolares de lectura y escritura. En: D. Goldin, M. Kriscautzky y F. Perelman (Coords.). Las TIC en la escuela, nuevas herramientas para viejos y nuevos problemas (pp. 23-88). Barcelona: Océano.

Leu, D., Coiro, J.; Castek, J.; Hartman, D.; Henry, L. y Reinking, D. (2008). Research on Instruction and Assessment in the New Literacies. En: C. Collins y S. Parris. Comprehension Instruction, Second Edition: Research-Based Best Practices (321-346). New York: Guilford Press.

Ministerio de Educación Nacional. Lineamientos Curriculares en Lengua Castellana (1998). Santafé de Bogotá: Ministerio de Educación y Magisterio. http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf8.pdf

Perelman, F. (2008). ¿Qué condiciones didácticas son necesarias para las prácticas de lectura exploratoria en el entorno virtual? *Lectura y Vida*, 29(3), 44-54.

Ministerio de Comunicaciones (2008). Plan Nacional de TIC 2008-2019. Santafé de Bogotá: <http://www.medellin.edu.co/sites/Educativo/repositorio%20de%20recursos/Plan%20nacional%20de%20tecnologias%20de%20la%20informaci%C3%B3n%20y%20telecomunicaciones.pdf>

Ministerio de Educación Nacional (2006). Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016. Santafé de Bogotá: http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/articles-66057_version_interactiva.pdf

Ryan, A., Scott, A. y Walsh, M. (2010). Pedagogy in the multimodal classroom: an analysis of the challenges and opportunities for teachers. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 16(4), pp. 477-489 (D)

Walsh, M. (2010). Multimodal literacy: What does it mean for classroom practice? *Australian Journal of Language and Literacy*, 33(3), pp. 211-239

Wikan, G., Mølster, T., Faugli, B. y Hope, R. (2010). Digital multimodal texts and their role in project work: opportunities and dilemmas. *Technology, Pedagogy and Education*, 19(2), 225-235.



4

Otros sistemas de significación y su relación con el lenguaje y la comunicación en la educación inicial, básica, media y superior.

Diálogo de saberes

Este cuarto panel contó con la participación de los profesores Wber Rúa de la Fundación Taller de Letras Jordi Sierra i Fabra, Margarita Osorio Álvarez de la Institución Educativa Alvernia, Miguel Yepes de la Institución Educativa Cristo Rey y la profesora Teresita Ospina Álvarez, Coordinadora del área de investigaciones de Ediarte S.A., y asesora de práctica de la Licenciatura en Humanidades, Lengua Castellana de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.

Interlocución entre los expositores y los asistentes al panel

Inicialmente se pregunta ¿cuál es la prioridad de los lineamientos y los estándares, buscar la calidad de la educación o brindarle al docente herramientas para su trabajo en el aula?

Al respecto se dice que los Lineamientos y Estándares están más anclados en referentes orientados a la calidad de la educación. Esta intencionalidad deja de lado el diálogo de saberes que dichos textos pueden promover entre el profesorado colombiano. Estos documentos deben focalizarse más en el docente pues este último es el encargado de adelantar procesos de transformación en el aula, siempre y cuando tenga una formación sólida respecto de su saber disciplinar y pedagógico.

La falta de apropiación del profesorado en relación con dichos documentos se debe a tres situaciones: sus prejuicios en relación con las políticas educativas; su falta de participación en la construcción de los Lineamientos y Es-



tándares; y una escasa fundamentación teórico-práctica pues, en la mayoría de los casos, no han leído ni analizado los lineamientos ni los estándares. En suma, el problema no son los Lineamientos ni los Estándares; en lugar de ello, debemos preguntarnos ¿de qué manera el docente puede impulsar un cambio en la enseñanza y el aprendizaje de la lengua y la literatura?

En conclusión se considera que en los Lineamientos Curriculares, el concepto de significación merece ser revisado, pues su tratamiento no se corresponde con el desarrollo de las teorías del lenguaje. Asimismo, se habla de sistemas simbólicos pero no se alude a su relación con la semiología. A pesar de que estamos en el siglo XXI, seguimos trabajando con didácticas del siglo XVII. Es necesario que los docentes nos preguntemos ¿cómo convertir la práctica pedagógica en objeto de reflexión? de modo que, discentes, docentes y sociedad nos podamos beneficiar de los nuevos desarrollos de las ciencias, las artes, la tecnología, los sistemas simbólicos y de significación, entre otros.

Lugar: Instituto Tecnológico Metropolitano (ITM), sede Robledo

Día: 31 de mayo de 2013

Número de asistentes: 23

RECOMENDACIÓN

En el siguiente enlace

<http://www.youtube.com/watch?v=EDpqpeYYRhA>

usted puede ver a los protagonistas del diálogo de saberes.



TOMA A BOGOTÁ TRABAJADORES ESTATALES
OCTUBRE 14/98.

Toma de Bogotá del magisterio colombiano y trabadores estatales el 14 de octubre de 1998.

Archivo fotográfico de la Asociación de Institutores de Antioquia –ADIDA–.

Otros sistemas de significación en el aula: una mirada holística
Margarita María Osorio Álvarez



OTROS SISTEMAS DE SIGNIFICACIÓN EN EL AULA: UNA MIRADA HOLÍSTICA

Margarita María Osorio A¹.

Las artes en toda cultura, están interesadas sobre todo en el hombre mismo, su lugar en el universo, su relación con los dioses y los espíritus, las características de la condición humana. Sus retratos de la vida humana están ligados a la capacidad reflexiva de los seres humanos para reconstruir imaginativamente experiencias que no son las propias, y desarrollar una actitud emocional hacia ellas, a fin de avanzar de este modo en la comprensión de sí mismos.

Giddens, Anthony

Resumen

El artículo pretende dar cuenta de una mirada holística en torno al eje “Otros Sistemas de Significación” con el fin de presentar no solo las conclusiones arrojadas durante el “VII Encuentro Departamental del Nodo de Lenguaje de Antioquia”, realizado entre marzo y agosto del 2013; sino evidenciar la estrecha relación que existe entre las experiencias pedagógicas que se bosquejan aquí y los Lineamientos y Estándares de Lenguaje emanados por el Ministerio de Educación Nacional. De tal manera que, a partir de una perspectiva crítica, se avance en aspectos de tipo curricular, pedagógico, epistemológico y didáctico que propendan por la cualificación del eje en cuestión.

Palabras clave: Lineamientos y Estándares de Lenguaje, sistemas simbólicos, interdisciplinariedad, competencias, semiótica, pragmática.

Presentación

“La capacidad del lenguaje posibilita la conformación de sistemas simbólicos para que el individuo formalice sus conceptualizaciones” (MEN, 2006, p. 26); por esta razón, según los Estándares Básicos de Competencias del lenguaje, la formación en lenguaje busca desarrollar y potenciar la competencia simbólica de los estudiantes a partir del reconocimiento de sus características y de los usos de los sistemas no verbales como gestualidad, cine, video, radio comunitaria, grafiti, música, pintura, escultura, arquitectura, diario íntimo, literatura, música, caricatura, entre otros, y el papel que estos tienen en los procesos de conceptualización o interacción lingüística, además de su influencia en aspectos de tipo social, cultural e ideológico.

¹ Licenciada en Español y Literatura, Especialista en Docencia Universitaria y Magíster en Educación de la Universidad de Antioquia. Docente de Regionalización (U. de A) y de la I.E. Alvernia del municipio de Medellín.



En consecuencia, pensar en una apropiación del eje otros sistemas de significación en el aula supone preguntarse: primero, por el conocimiento que los maestros tienen de los diversos sistemas simbólicos que circulan en diferentes ámbitos de la vida cultural y social de las comunidades; segundo, ¿cómo se está respondiendo a las exigencias planteadas en los Lineamientos y Estándares en relación con este eje?; tercero, ¿qué propuestas pedagógicas y didácticas se están implementando?; cuarto, ¿cuál es el impacto que dicho trabajo ha tenido en las aulas? y, finalmente, ¿qué inquietudes tienen los maestros en torno a la manera en que el Ministerio de Educación Nacional ha direccionado el estudio de este componente?

Atendiendo a los interrogantes anteriores, este artículo pretende recoger, por un lado, las discusiones que se han generado al interior del Nodo de Lenguaje de Antioquia y, por otro, sintetizar algunas experiencias pedagógicas relacionadas con el eje otros sistemas de significación, con el fin de contribuir a su enriquecimiento conceptual, pedagógico y didáctico desde una perspectiva holística e interdisciplinar.

Estado de la discusión

Con respecto a las reflexiones sobre la manera cómo se está abordando el eje otros sistemas de significación, algunos maestros pertenecientes al Nodo de Lenguaje de Antioquia se reunieron para poner en común sus inquietudes y experiencias sobre el asunto. El objetivo fundamental era estudiar el tema a partir de una mirada crítica de la cual se desprendieran diversos aspectos que apuntaran a la cualificación del mismo. Las siguientes constituyen algunas conclusiones que dan cuenta de los avances en la discusión sobre el eje en cuestión².

Para el profesor Wber Rúa es vital que el maestro trabaje en el aula la narración oral y escrita desde una educación con sentido estético o perspectiva artística, de tal manera que se desarrolle en los estudiantes lo que él llama el cerebro hablador y, de esta manera, se potencien tanto la enseñanza de la lectura como de la escritura además de que se genere el discurso argumentativo y crítico en los estudiantes y se enriquezca su enciclopedia lingüística y cultural.

En el mismo sentido, la profesora Teresita Ospina propone el concepto de recepción estética a partir del cual el maestro, empleando su sagacidad investigativa, pueda leer y observar lo que acontece en el salón de clases y preguntarse, en términos pedagógicos, ¿qué hay en el arte, en la música, en la pintura, que le permita propiciar transformaciones en el aula? Desde esta concepción, ella plantea la práctica pedagógica como un espacio que posibilita procesos formativos en donde se vinculen la educación artística y la literatura, además de dar cuenta de las relaciones entre lenguaje cotidiano, estético y científico.

² Ver Relatoría del Panel N° 4: Otros sistemas de significación. Instituto Tecnológico Metropolitano (ITM), sede Robledo. 31 de mayo de 2013.



Por su parte, el profesor Miguel Yepes afirma que tanto los Lineamientos como los Estándares carecen de una pedagogía que favorezca el aprendizaje en contextos de desigualdad cognitiva, social y cultural, pues la única propuesta que aparece allí es la que plantea el profesor Fabio Jurado cuando habla de la elaboración de proyectos. Lo anterior devela vacíos cognitivos que hacen a un lado al estudiante como centro del proceso educativo; en esencia, dice, faltan propuestas que articulen los procesos cognitivos.

Siguiendo con su argumentación el profesor Yepes, basado en la concepción estructuralista de la lengua que aún predomina en las universidades, se pregunta ¿si es posible trabajar los sistemas simbólicos cuando hay desconocimiento de la formación en competencias comunicativas y ciudadanas por parte de los maestros? Expresa además que, según Estándares y Lineamientos, la gramática debe estudiarse sin constituirse en el objeto de estudio de la lengua en los procesos de enseñanza por competencias; y por ello, depende de la habilidad del maestro encontrar la forma para que se le dé más importancia a la lengua en uso que a los aspectos meramente formales de la misma.

Desde otros puntos de vista, la reflexión de los asistentes al panel puso en tela de juicio el que los Lineamientos y Estándares no se asumen como referentes legales ni de calidad, en tanto: 1. Algunos maestros tienen prejuicios con todo lo que venga del Ministerio de Educación Nacional, 2. Se sienten enajenados frente a ellos porque no participaron en su construcción, 3. Muchos maestros no los leen y tienden a criticar lo que no conocen y 4. En términos de diálogos de saberes ni los Lineamientos ni los estándares presentan ninguna transversalización, ni dan una explicación sobre el tipo de sujeto que se debe formar.

De otro lado, los participantes manifiestan que se sigue trabajando en el aula con didácticas obsoletas que no proponen el diálogo de saberes, no se forman lectores porque los mismos maestros no leen ni les interesa lo que leen sus estudiantes; adicionalmente, algunos egresan de las universidades con muchos vacíos pedagógicos y didácticos que en nada benefician los procesos de formación en lenguaje. Por esta razón, es necesario que los maestros se pregunten ¿cómo hacer de sus prácticas pedagógicas un objeto de reflexión constante para que éstas sean más gratificantes y arrojen los resultados esperados, tanto para ellos como para sus estudiantes?

Hacia la cualificación del eje otros sistemas de significación

Los Lineamientos y Estándares de lenguaje presentan un gran abanico de posibilidades para el abordaje de otros sistemas de significación que el maestro debe delimitar, basado en criterios como la pertinencia, problemáticas sociales vigentes e imaginarios culturales. Sin embargo, de acuerdo con el documento “Desafíos a la educación secundaria en América Latina- Cepal” (Tedesco, J. C. y López, 2002) es necesario que las propuestas en lenguaje otorguen mayor prioridad al aspecto pedagógico y cultural debido a la complejidad y heterogeneidad de los contextos sociales y culturales de la región, además de que el papel del maestro no puede ser subestimado ni sustituido por los insumos del aprendizaje.



De igual manera, desde el punto de vista de su papel como agente de transmisión cultural y de formación en las nuevas competencias, el maestro muestra un perfil problemático en cuanto a patrones de consumo y producción cultural que se suma a los retos impuestos por las nuevas alfabetizaciones para las que no ha sido formado. Es el caso del lenguaje audiovisual, video musical, imagen, caricatura, comic, publicidad; y el lenguaje artístico, escultura, pintura, cinematografía, entre otros. En este sentido, surge un interrogante ¿cómo están respondiendo las universidades a la formación de maestros en relación con el eje otros sistemas de significación?

Si desde los Lineamientos Curriculares se tiene como horizonte la construcción de la significación en procesos socio-culturales complejos, según la concepción vigotskiana en la que el sujeto se constituye gracias al desarrollo de la función simbólica y a la interacción dialógica con el entorno, en otras palabras, en una relación constante entre su mente y la cultura circundante; el estudio del lenguaje como hecho socio-cultural postula una pedagogía orientada a los discursos en situaciones reales de comunicación, lo que involucra relaciones interdisciplinarias que el maestro no debe soslayar, entre ellas: semiótica, análisis del discurso, sociología y filosofía del lenguaje, cognitivismo, pragmática y estética.

Con el concurso de dichos campos del saber que se entretujan para abordar el lenguaje desde una perspectiva multidisciplinaria y multidimensional, se posibilitará en el estudiante el fortalecimiento de la expresión crítica y argumentada de interpretaciones que retomen los aspectos culturales, éticos, afectivos e ideológicos de la información que circula a través de diferentes medios. Esta mirada implica el carácter dialógico de los diversos ejes que conforman la propuesta curricular para el área de lenguaje en donde no se puede dejar de lado que los componentes comunicativos y cognitivo son transversales.

De otro lado, en el contexto de los Lineamientos y de los Estándares, es evidente la carencia de orientaciones pedagógico-didácticas para el abordaje de otros sistemas simbólicos, sumada a la ausencia de una caracterización de los mismos.

La pedagogía del lenguaje hecha arte, experiencias pedagógicas

Teniendo en cuenta los vacíos en la formación del maestro para el abordaje de otros sistemas de significación, la Escuela del Maestro de Medellín viene proponiendo cursos de formación en los que los maestros recorren los velos del lenguaje en sus múltiples manifestaciones para, a través de la exploración artística, por ejemplo, construir significados y comprender que “sensibilizar a partir del arte y la expresión corporal es abrir una ventana que posibilite una óptica diferente del mundo y de esta forma apropiárselo y articularlo a los procesos de formación pedagógica”³. De

³ Programa del curso: Lenguajes sensibles. Profesor Fernando Baena. Secretaría de Educación-Universidad de Antioquia. Escuela del Maestro. Aula Taller de Lenguaje.

esta manera, cada encuentro se convierte en una nueva oportunidad para, a través de diversos lenguajes, recrear y enriquecer experiencias.

De acuerdo con lo antes anotado, la autonomía, la experimentación, la libertad expresiva, la reflexión, la construcción conceptual y creativa fueron los principios que guiaron el curso de “Lenguajes Sensibles”⁴. A partir de la premisa “diferentes formas de lenguaje posibilitan diferentes formas de conocimiento”, la metodología tipo taller permitió el abordaje de diversos lenguajes relacionados con la percepción y expresión de los sentidos desde lo sonoro, lo plástico, el movimiento y el juego dramático suscitando la comunicación personal, la reflexión y la investigación creativa como detonantes de experiencias artístico-pedagógicas que trascendieron la relación biológica e instrumental que tan a menudo tenemos con nuestros sentidos.

De igual modo, en el curso “El teatro como estrategia pedagógica”⁵ a partir de múltiples ejercicios que involucraron, además del análisis semiótico-dramático de la obra teatral, el andamiaje necesario, tanto para la puesta en escena como para la transmodelización o recreación de textos narrativos en textos dramáticos; los maestros confirmamos que el teatro en la escuela es una experiencia integral, a través de la cual se construye sentido porque involucra vitalmente al sujeto con su propia historia y con los otros.

Fueron muchas las vivencias que tocaron la sensibilidad de los maestros y los llevaron a multiplicarlas con sus estudiantes. La visita al museo de Arte Moderno de Medellín les permitió conocer una de las artistas conceptuales más polémicas del arte contemporáneo: Sophie Calle, quien sorprendió por su capacidad para transformar su historia de vida en una especie de arte visual narrativo que, más adelante, serviría de motivación a las estudiantes de la Institución Educativa Alvernia para retomar el proyecto “Lectura de Imágenes”.

De acuerdo con lo planteado, según los Lineamientos y Estándares de lenguaje, el papel del maestro es favorecer la comprensión y producción de diferentes sistemas simbólicos mediante la generación de experiencias enriquecedoras como base para la interpretación y transformación de la realidad circundante. En este sentido, se bosquejan algunas experiencias significativas, realizadas en las Instituciones Educativas Alvernia y Tulio Ospina del municipio de Medellín⁶, cuyo objetivo principal fue desarrollar competencias bajo la premisa: una formación en lenguaje abordará sus diversas manifestaciones verbales y no verbales, “propiciando la potenciación de múltiples formas de comprensión y de producción discursivas desde una perspectiva holística” (MEN, 2006, p. 25) e interdisciplinar.

4 Programa del curso: Lenguajes sensibles. Profesor Fernando Baena. Secretaría de Educación-Universidad de Antioquia. Escuela del Maestro. Aula Taller de Lenguaje.

5 Curso ofrecido por el Aula Taller de Lenguaje que vinculó la plasticidad y expresividad del profesor Pablo Osorno para la puesta en escena y la experticia teatral del profesor Amado Lopera para la transmodelización del texto literario en texto dramático.

6 Ambas instituciones son de carácter oficial, la I.E. Alvernia cuenta con 1080 estudiantes y está ubicada en la comuna 4 del municipio de Medellín en el barrio Campo Valdés. La I.E. Tulio Ospina pertenece a la comuna 10, está ubicada en el Barrio Juan del Corral y cuenta con un total aproximado de 1.300 estudiantes.

Proyecto de pares académicos

Como resultado del proceso de capacitación realizado en el Aula Taller de Lenguaje de la Escuela del Maestro, surge el proyecto de pares académicos, cuyo objetivo fundamental era elaborar una propuesta de trabajo en compañía de otro maestro. Así, se planeó desarrollar en la Institución Educativa Tulio Ospina un proyecto lúdico interdisciplinario para el desarrollo de la competencia comunicativa en el grupo 1B⁷, que involucrara, además de lengua castellana, educación física, artística y ética, por lo que fue indispensable pensar en configuraciones didácticas que dieran respuesta a múltiples requerimientos.

La Institución Educativa Tulio Ospina está ubicada en un lugar privilegiado entre las estaciones Prado y Hospital, es un sector más comercial que residencial, de alto tráfico vehicular, aspectos que han ido en detrimento de la cantidad de estudiantes. Sin embargo, la incidencia de la dinámica social del sector en el desarrollo de las actividades formativas de la institución es considerable, pues recibe apoyo de las funerarias, de la Fundación Éxito y cuenta con asesoría académica y en salud por parte de la Universidad de Antioquia. Su infraestructura y ambiente laboral permiten la creatividad y la autonomía en el desarrollo de actividades institucionales como los festivales de la Baile y de la Canción, el Día de la Familia, de la Equidad de Género, la Semana de la Poesía, entre otras. Durante el desarrollo del proyecto, la metodología estuvo marcada por diversos momentos: inicialmente, se realizaron actividades de diagnóstico⁸ y juegos de reconocimiento grupal que eran aprovechados para la motivación y activación de saberes previos; generalmente, a través de un diálogo dirigido por los pares académicos. Seguidamente, se realizaron ejercicios psicotécnicos o de calentamiento al aire libre, que alternaban con juegos de roles en los que todas participaban espontáneamente. Más adelante, el juego dramático involucró ejercicios corporales para la desinhibición y el redescubrimiento; juegos de atención y memoria; ejercicios de vocalización, dicción y proyección; improvisación, espacialidad, gestualidad y resolución de conflictos.

En cada sesión, se alternaba con el aprendizaje de expresiones literarias como adivinanzas, retahílas, rondas⁹, poesías, narración y dramatización de cuentos empleando el teatrino y las actividades de lectoescritura de la cartilla de Competencias Comunicativas del MEN (2012). Finalmente, se realizaba la evaluación donde las estudiantes expresaban a viva voz o por escrito: sentimientos, preferencias, aprendizajes o dificultades.

7 El grupo Primero B estaba conformado por 29 estudiantes de sexo femenino, entre los 6 y 7 años de edad. Se caracterizó por su gran dinamismo e interés por las áreas de tecnología, educación física, artística y lenguaje.

8 En el diagnóstico realizado al grupo 1B, se detectó que algunas estudiantes tenían problemas de dicción; a algunas les costaba trabajar en equipo, respetar los turnos de palabra y las normas de trabajo en el aula, así las conociesen; otras se mostraban reticentes a participar de las actividades y expresaban dolencias físicas.

9 Para la muestra artística institucional, las niñas aprendieron y declamaron la ronda: "La Buena Aldeana" muy conocida en nuestro folklor.



Los resultados del proyecto fueron muy alentadores, pues las estudiantes evidenciaron grandes avances en los desempeños trabajados en cada una de las áreas. Por un lado, hubo participación nutrida en las actividades programadas, quedaron muy motivadas para volver a coger el teatrino y los títeres, escribir y dramatizar cuentos e identificar roles. Trabajaron en grupo en función de lo colectivo y dejaron atrás el individualismo. También, reconocieron la importancia de compartir, respetar las decisiones del otro y los turnos de palabra, además de elegir sus líderes. “Aprendí que uno no puede ser grosero, me sentí bien porque hicimos un trabajo muy lindo y en el baile aprendí muchas cosas, como no pelear con tus compañeros”, escribió Linda Valentina.

La coordinación motora de las pequeñas también tuvo avances significativos debido a que participaron en la muestra de danza institucional, a la par que reforzaban lateralidad, estaban atentas para seguir instrucciones y cambiar el paso acorde con los diferentes ritmos musicales. De esta manera, quedaron motivadas para la práctica de coreografías más complejas.

La oralidad, la escucha, la lectura, la comprensión, la caligrafía y el código escrito se fortalecieron. En lectura, la mayoría de las estudiantes alcanzaron niveles de decodificación fonética avanzada para el grado de formación; terminaron copiando al dictado, lo que dificultó su ortografía ya que no estaban pegadas al modelo del tablero. Colectivamente se construyó un libro titulado: Navicuentos y cartas al Niño Dios, que compiló las producciones escritas y los collages con motivos navideños del grupo 1B. Estas composiciones dejaron al descubierto no solo la gran imaginación y fantasía propia de las pequeñas; sino el significativo avance que tuvieron en su competencia comunicativa. Los cuentos dramatizados dejaron huellas indelebles en sus memorias, María Paulina, por ejemplo, escribió: “me gustó porque interpreté a Pulgarcito. Me sentí alegre. Me gustaron las hijas del Ogro.

Para finalizar la síntesis de esta experiencia, es necesario mencionar, que si bien el proyecto obtuvo excelentes resultados, lo más gratificante fueron las historias de vida de algunas de las estudiantes que llamaron la atención, por un lado, por la manera como superaron dificultades de índole familiar y, por otro lado, se destacaron por su motivación y elevado desarrollo de competencias y procesos de pensamiento.

Otro caso es el de la historia de una jovencita “ricitos de oro” que con su carita pálida y delgada y su amor por la lectura, logró arrastrar a ocho compañeras a sus continuas visitas a la biblioteca, razón por la que fueron apodadas por su profesora como “las intelectuales”. Mariana Sánchez se caracteriza por ser exigente y autosuficiente; por su gran respeto hacia la norma y por su habilidad para devorarse dos o tres libros infantiles por semana, lo que amplió notablemente su enciclopedia e hizo que se destacara por su participación en las clases. Esta y otras historias de vida, se presentan con más detalle en la ponencia titulada “Lenguajes sensibles o la pedagogía del lenguaje hecha arte”.

El proyecto titulado “Lectura de Imágenes”

Es una experiencia significativa, que se desarrolló durante cuatro años consecutivos en la Institución Educativa Tulio Ospina con el acompañamiento de la profesora de artística, Martha Celina Martínez¹⁰, quien bajo su lema “Ciudad Educadora” escudriñaba con las estudiantes diferentes escenarios de Medellín para capturar con sus lentes, diversos modos de percibir, ver y estar en el mundo, a la manera de un “Aleph”:

(...) El espacio cósmico estaba ahí, sin disminución de tamaño. Cada cosa (la luna del espejo, digamos) era infinitas cosas, porque yo claramente la veía desde todos los puntos del universo. Vi el populoso mar, vi el alba y la tarde (...) vi interminables ojos inmediatos escrutándose en mí como en un espejo, vi todos los espejos del planeta... (Borges, J. L., sf.)

Así, la fotografía se convertía para las estudiantes en esa ventana mágica que les permitía ver más allá del sufrimiento de ese niño indigente; de la sonrisa del travesti que, recostado en su portón, lucía su mejor gala; de esa mujer destrozada por el uso de drogas alucinógenas que alguna vez tuvo una hermosa familia, pero que fue una víctima más del sueño americano...

Fueron centenares de imágenes motivadoras, cargadas de seducción y sugestión, las que sirvieron de insumo para la producción de textos como cuentos, poemas, descripciones, reflexiones, artículos de opinión, historias de vida propias y ajenas que, por un lado, atraían miradas de apreciación estética y, por otro, tocaron hondas fibras en los sentimientos de los visitantes que recorrían los murales año tras año; ratificando, de esta manera, el potencial artístico, creativo y literario de las estudiantes involucradas en el proyecto.

La experiencia denominada “El análisis semiótico del lenguaje musivisual y su relación con el desarrollo de competencias investigativas”¹¹

Emerge no solo de la necesidad de explorar el lenguaje musical como puente hacia la interculturalidad; sino como pre-texto para formar a los estudiantes en lo que se ha denominado “alfabetización visual”; en otras palabras, para que sean capaces de comprender los lenguajes surgidos de internet y las nuevas tecnologías. De esta manera, el maestro se convierte en un mediador que brinda herramientas básicas al estudiante con el fin de que desarrolle capacidades de observación, configure estructuras temporales y espaciales; comprenda procesos de abstracción y generalización; así como el descubrimiento y educación de sensaciones y sentimientos provenientes del mundo de la imagen y de la música.

¹⁰ Profesora Licenciada en Artes Plásticas de la Universidad de Antioquia y Especialista en Didáctica del Arte de la U. Los Libertadores.

¹¹ Experiencia publicada en la Revista Redlecturas N° 5, pp. 122-135. <http://ayura.udea.edu.co/nodoantioquia/wpcontent/uploads/2013/02/Redlecturas-5.pdf>



La conjunción entre música e imagen plantea una relación multidisciplinar que constituye un producto complejo en el que cada uno proporciona al otro lo que le hace falta; por un lado, la música aporta su potencial emotivo y subjetivo y, por otro, la imagen, aporta su carácter concreto. En esta simbiosis, ambas se complementan formando un todo en el que la música encuentra un sentido referencial en la imagen, la concreción de un significante.

En tal sentido, la propuesta pedagógica desarrollada asume el análisis hermenéutico del video musical abordando tanto el componente verbal —categorías semánticas— como el no verbal, lo paralingüístico, kinético, proxémico, prosódico y visual; a partir de un enfoque pragmático porque este provee los principios que regulan el uso del lenguaje en la comunicación humana. Para ello, se retoma la pragmática, en tanto, se especializa en el estudio del lenguaje en situaciones reales de comunicación; teniendo en cuenta elementos materiales como: emisor, destinatario, mensaje, entorno o situación espacio-temporal y elementos relacionales: la información pragmática, la intención y la distancia social (Escandell, 1993).

En esencia, la ruta metodológica sigue el trayecto de toda investigación cuyo objeto de estudio es el video musical: elección del género musical y del video; observación, formulación de hipótesis o preguntas; descripción, análisis denotativo y connotativo, clasificación y función del material audiovisual y herramientas de configuración y organización, entre otros. Finalmente, después de haber pasado por la interpretación de códigos de tipo social, cultural y estético, se procesa la información, sin dejar de lado las inferencias y conclusiones que darán forma a un ensayo expositivo-argumentativo como evidencia de las competencias desarrolladas.

En consecuencia, según Pro (2003) quien propone un currículo audiovisual, el estudiante organiza e integra a su experiencia la información que le llega de manera caótica a través de diversas fuentes, transformándola en información significativa y desarrollando así una visión propia del mundo. En este sentido, existe un total acuerdo con lo planteado por el Ministerio de Educación Nacional a través de los Estándares de Lenguaje, 2006:

Ha de ser meta de la formación en lenguaje crear las condiciones que le permitan a los individuos desarrollar su capacidad de organizar y estructurar, de forma conceptual, su experiencia y, en consecuencia, elaborar complejas representaciones de la realidad para utilizarlas y transformarlas cuando así lo requieran. (MEN, 2006, p. 22).

Proyecto Medios Masivos de Comunicación

En concordancia con lo planteado por los Estándares de Lenguaje, en relación con el abordaje de medios de comunicación, en la Institución Educativa Alvernia se viene trabajando una propuesta que tiene como objetivo desarrollar procesos de pensamiento de nivel superior en las estudiantes de los grados sexto y once con un enfoque investigativo que apunte al carácter dialógico de los



diversos ejes que comprenden la formación en lenguaje, así como la puesta en red de saberes provenientes de las diferentes áreas del conocimiento, especialmente, el empleo de las TIC dada su importancia en el proceso educativo.

La propuesta encuentra la mayoría de sus referentes teóricos, conceptuales, pedagógicos y didácticos en la investigación realizada por el docente investigador, José Fernando Domínguez (2011), en el que se postula un modelo pedagógico para la formación de teleaudiencias críticas.

Si bien en la propuesta se aprecia un predominio de una aproximación crítica a la televisión, también se pretende abordar otros medios como la internet —redes sociales— la prensa y, de una manera más tímida, el cine y la radio.

La ruta metodológica asumida postula una pregunta que oriente el proceso investigativo. En primer lugar, se parte de una motivación acompañada de un conversatorio donde se indagan los presaberes de las estudiantes en relación con el tema. Aquí es importante, también, conocer ¿con cuál medio están más familiarizadas y sobre cuál quieren profundizar?, ¿qué actividades y productos proponen para alcanzar los objetivos?, además de llegar a consensos sobre la evaluación del proyecto en general.

En segundo lugar, se organiza un cronograma de actividades para dar cuenta de la caracterización y selección de la información que emiten los medios elegidos para el análisis, así como la comprensión del papel que cumplen en diversos contextos —social, cultural, económico y político— y la asunción de una postura crítica frente a los elementos ideológicos presentes en los medios masivos de comunicación.

En la etapa de caracterización de los medios, con las estudiantes de sexto, las actividades involucran diversas formas de procesar la información recogida que puede ser, por ejemplo, la elaboración de organizadores gráficos; privilegiando el mapa conceptual, la V heurística y el mapa semántico. Estos organizadores se proponen inicialmente, a nivel individual y más adelante, aparece la construcción colectiva.

Adicionalmente, se incluyen otras actividades en las que, a partir de cuestionarios, talleres colaborativos y foros virtuales,¹² se producen textos argumentativos orales y escritos a través de los cuales las estudiantes tienen la oportunidad de expresar, de manera crítica y argumentada, su posición frente a la información emitida por los medios.

Las estudiantes del grado once, por su parte, después de elegir un medio de comunicación plantean una ruta investigativa que les permita responder una pregunta que trascienda los muros del aula, para lo cual emplean diferentes formas de recabar la información, como encuestas, entrevistas, cuestionarios, videos, diarios, entre otros; para, más adelante, procesar la información recogi-

¹² Ver: <http://margarita-maria-osorio-alvarez.webnode.com.co/foro/>

da. En esta etapa, se hace un énfasis especial en el desarrollo de procesos de pensamiento donde intervienen la formulación de hipótesis, la descripción, el análisis, la inferencia, la comparación y la síntesis, entre otros. Finalmente, a través de diferentes actividades creativas, como un foro en el que participan todos los actores del proyecto, las estudiantes dan a conocer los hallazgos de su pesquisa; evidenciando así, un avance significativo en el desarrollo de las competencias para interpretar, argumentar y proponer nuevas miradas en relación con los medios masivos de comunicación.¹³

Conclusiones

Una formación integral en lenguaje requiere poner en escena saberes de múltiples procedencias con el fin de abordarlo en sus diversas manifestaciones verbales y no verbales para potenciar, así, el desarrollo de competencias de variada índole hacia el reconocimiento de las posibilidades significativas que el lenguaje le ofrece al estudiante para que pueda comprender y recrear su realidad circundante a partir de otras miradas y perspectivas.

Los Lineamientos y Estándares de Lenguaje ofrecen al maestro amplias posibilidades de trabajo en relación con el eje otros sistemas de significación no obstante, existen algunas barreras de carácter teórico, pedagógico y didáctico, sumadas a la poca apropiación que los maestros tienen de este componente debido a una formación deficiente en este campo, que les impiden profundizar en la comprensión y producción de otros sistemas simbólicos como objeto de estudio en el aula de clase.

En cuanto a lo pedagógico y lo didáctico, se propone la pedagogía de proyectos, en torno al estudio de la imagen, el video musical, la relación arte y literatura, el estudio de los medios de comunicación masiva y el teatro, entre otros, como detonantes de la expresión artística, creativa y literaria en los estudiantes; de tal manera que puedan avanzar en el desarrollo de procesos cognitivos de nivel superior. Estos deberán evidenciarse no solo en sus producciones textuales orales y escritas; sino en la capacidad de interactuar dentro de los límites de una ética comunicativa que los consolide como ciudadanos responsables que contribuyen a transformaciones sociales significativas.

13 Ver: <http://cms.margarita-maria-osorio-alvarez.webnode.com.co/grupos/sexta/>

Bibliografía

- Acaso, M. (2006). El lenguaje visual. Barcelona: Paidós.
- Cerda G., H. (2007). La investigación formativa en el aula: la pedagogía como investigación. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Escandell V., M. V. (1993). Introducción a la pragmática. Barcelona: Anthropos.
- Gil Juárez, A. (coord.) (2005). Tecnologías sociales de la comunicación. Barcelona: Editorial OUC.
- González D., J. F. (autor). (2011). El receptor tiene la palabra. Modelo pedagógico de formación de teleaudiencias críticas. Medellín: Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid.
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). Indicadores de logros curriculares. Hacia una fundamentación. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). Lineamientos curriculares lengua castellana. Bogotá. Cooperativa editorial Magisterio.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). Estándares básicos de competencias del lenguaje. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Ministerio de Educación Nacional. (2012) Competencias Comunicativas. Programa de transformación de la calidad educativa. Bogotá: MEN y Educar edit.
- Ortiz M., M. A. (2003). Tendiendo puentes hacia la interculturalidad... desde Andalucía (España) (II). Propuestas desde la educación musical. Dedicar. Revista de Educação e Humanidades.
- Pró, M. (2003). Aprender con Imágenes: Incidencia y uso de la imagen en las estrategias de aprendizaje. Barcelona: Paidós, Ibérica.
- Rivera Betancur, J. L. Osorio O., J. J. y Sánchez Z., U. H. (2006). La imagen. Una mirada por construir. Medellín: Sello Editorial. UDEM.
- Román, A. (2008). El lenguaje musivisual: semiótica y estética de la música cinematográfica. España: Mousiké.
- Villa, N. E. (2009). Diseño y validación experimental de una propuesta didáctica apoyada en Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para desarrollar en estudiantes de educación básica la competencia lectora de textos ícono-verbales. Tesis de doctorado no publicada. Medellín: Universidad de Antioquia.

Cibergrafía

- Borges, J. L. (s.f.) El Aleph. Disponible en: http://www.ciudadseva.com/textos/cuentos/esp/borges/el_aleph.htm
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). Estándares Básicos de competencias en Lenguaje. http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-116042_archivo_pdf1.pdf Recuperado el día 9 de junio de 2012.
- Román, A. (2008) El Lenguaje Musivisual, Semiótica y Estética de la música cinematográfica. Disponible en: <http://www.bubok.es/libros/4278/El-Lenguaje-Musivisual-semiotica-y-estetica-de-la-musica-cinematografica>.
- Tedesco, J. C. y López, N. (2002). Desafíos a la Educación Secundaria en América Latina. Revista de la CEPAL, 76., pp. 55-69 http://www.eclac.org/publicaciones/xml/3/19333/lcg2175e_Tedesco.pdf Recuperado el día 1 de septiembre de 2013.



5

Pedagogía, democracia, diversidad cultural, discurso del maestro y formación de sujetos para la humanización y el desarrollo de la sociedad, en diversos niveles de educación.

Diálogo de saberes

Este quinto panel contó con la participación de los profesores José Mario Cano Sampedro, Juan Eliseo Montoya Marín y Laura Pineda, docentes de la Universidad Pontificia Bolivariana(UPB), y la profesora Claudia Osorio Restrepo, docente de la Institución Educativa Adelaida Correa Estrada, del Municipio de Sabaneta y asesora de práctica de la Facultad de Educación de la Universidad de San Buenaventura.

Interlocución entre los expositores y los asistentes al panel

La discusión comienza cuando uno de los asistentes cuestiona el hecho de que, tanto los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana como los Estándares Básicos de competencias en Lenguaje, estén sustentados exclusivamente, en dos competencias comunicativas, como son: la lectura y la escritura, desconociéndose la importancia de la oralidad y la escucha. Al respecto, se dice que éstas son fundamentales en la escuela y la sociedad, pues hacen parte de un posicionamiento y reconocimiento ético del sujeto, respecto de sí y del otro.

A lo anterior, se suma la relación entre dichas competencias y la construcción de subjetividades. Si bien, en la introducción a los lineamientos curriculares, Sábato, Arreola y Reyes, se refieren a la idea de un sujeto que tiene su propia historia y vivencias en relación con la cultura, este aspecto es poco analizado en dicho documento. Por ello, sería importante reconocer la dimensión política e intersubjetiva de los estudiantes pues esta le permite a dichos sujetos y al docente, tomar conciencia de las re-



laciones entre los conocimientos que circulan en la escuela y las prácticas de enseñanza que los legitiman o cuestionan. De esta manera, la construcción de subjetividades políticas en la escuela avanza en el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo de los estudiantes.

Otro de los asistentes, se pregunta ¿qué tan comprensibles son los Lineamientos curriculares y los Estándares del área de Lenguaje? En este sentido, se dice que el enfoque de la significación y el de la comunicación van más allá de la lingüística de la oración. La significación tiene que ver con el trabajo desde el texto y todo lo que concierne a generar sentido, mover la información de los textos y no solamente su significado. Así, el significado es diferente del sentido del texto. En la búsqueda del significado, el lector acude al diccionario y otros términos relacionados con el contexto lingüístico del texto. Por su parte, el sentido, le exige al sujeto establecer relaciones intra e intertextuales que incluyen también a la pragmática y otra disciplinas de las ciencias del lenguaje.

Finalmente, otra persona se pregunta si la interculturalidad debe ser considerada como un eje transversal para los lineamientos de todas las áreas del currículo. Al respecto, se expresa que la interculturalidad aparece en los Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales y en los de Educación Ética y Valores Humanos. Esto sugiere a los docentes del campo del lenguaje, la necesidad de hacer equipo con los docentes de las demás áreas; pues la educación en interculturalidad es transversal en la formación de los seres humanos.

Lugar: Instituto Tecnológico Metropolitano (ITM), sede Robledo

Día: 31 de mayo de 2013

Número de asistentes: 7

RECOMENDACIÓN

En el siguiente enlace

<http://www.youtube.com/watch?v=ddbZdJWDL1Q>

usted puede ver a los protagonistas del diálogo de saberes.



Marcha del magisterio Antioqueño en el Parque Berrio de Medellín.

Archivo fotográfico de la Asociación de Institutores de Antioquia –ADIDA–.

La escuela...un mundo para pensar y transformar

Claudia Elena Osorio Restrepo

Retos de la enseñanza de la lengua materna

Juan Eliseo Montoya Marín

Richard Alonso Uribe Hincapié

La educación centrada en habilidades: desde los intereses de la capacitación para el trabajo hasta los lineamientos curriculares de Lengua Castellana y los Estándares de competencias

Franklin Yessid Arias Bedoya

Alejandra García Romero

LA ESCUELA...UN MUNDO PARA PENSAR Y TRANSFORMAR

Claudia Elena Osorio Restrepo¹

RESUMEN

El presente escrito aborda algunas reflexiones que surgen como producto de la investigación sobre la emergencia de subjetividades políticas en el contexto escolar a partir de la interacción de maestros y estudiantes en torno a la educación como esperanza de transformación. De igual manera, plantea algunas de las condiciones, circunstancias y demandas que vive la institución educativa como parte de un sistema social. Así mismo, esboza algunas ideas surgidas a partir de la lectura crítica de los lineamientos curriculares y estándares de Lengua Castellana y los nexos directos que establecen y se relacionan con dicha emergencia. Finalmente, hace referencia a un maestro, una maestra que en su accionar como sujeto político y teniendo en cuenta las diversas realidades que vive, se convierte en mediador a través de la interacción y generación de espacios en el área de humanidades haciendo posible su propio despliegue subjetivo del pensamiento, la creatividad y la renovación, tanto como el de lo jóvenes con quienes realiza la labor educativa.

PALABRAS CLAVES:

Política, cultura, subjetividad, institución educativa, jóvenes, maestros, lineamientos y estándares de Lengua Castellana.

INTRODUCCIÓN

(...)Cada clase era fenomenal, descubríamos un montón de cosas nuevas que nos inquietaban, impactaban, alegraban, pero además que nos descargaban. Momentos en los que se nos brindaban la oportunidad de eliminar represiones y de compartir con las personas que permanecemos 6 horas diarias en un aula, nuestro estado, nuestros sentimientos y tal vez cosas que no habíamos nunca querido expresar porque no nos sentíamos rodeados del suficiente calor humano y la suficiente confianza, para expresar X tema que hace parte de un contexto juvenil y que gracias al ambiente creado en la clase uno como joven se siente en la total libertad de expresarse y de revivir momentos por medio de recuerdos y estados compartidos, generando todo esto confianza, respeto, cariño y sobretodo un ambiente demasiado ameno (...)
 Estudiante grado 8°

En esta ocasión, escribo para quienes son maestros/as, en particular, para quienes con su reflexión creen en la fuerza y el poder de la educación para el desarrollo de los pueblos y “la constitución de subjetividades capaces de comprensión y agenciamiento individual y colectivo de la historia” (Agudelo, 2010, p. 8). También escribo a quienes diseñan, legislan, ejecutan e imponen las leyes

¹ Profesora de la Institución Educativa Adelaida Correa Estrada y docente de la Facultad de Educación de la Universidad de San Buenaventura.



en nombre de la política, una política cada vez más desfigurada, una política que como un viaje sin brújula (Lachner 1987, p.14) nos hace perder el rumbo acentuando el conflicto social, económico, cultural de las naciones y lo más importante, la historia de vida de los sujetos. Finalmente, escribo para quienes son capaces de asumir el riesgo de creer y “construir códigos interpretativos mediante los cuales se pueda estructurar y ordenar la nueva realidad social” (Lechner, 1987, p.15) realidad, que está siempre dentro y fuera de los límites que en palabras de Berger y Luckman es como una construcción humana.

Intentaré primero, como dice Vélez “ensayar a hacer un ensayo” con una nota personal pues, como dice Stevenson citando a Dr. Johnson (1992, p. 17) el ensayo es un vago escape de la mente; una pieza irregular e indigesta; no una composición regular y ordenada. Se trata entonces, de ideas pensadas y un tanto reflexionadas, dado que es precisamente lo que ahora deseo, que mi mente escape de manera vaga, del monopolio paralizante, del dominio de la mente que tantos y tantas desde las distintas instituciones sociales se esfuerzan en preservar mediante una cadena interminable de debo y no debo camuflada en acciones y palabras “benévolas” como: ¡realiza esto, es por tu bien!;...lo único que quiero es que salgas adelante...; Más adelante lo agradecerás... Pero, agradecer ¿qué?, ¿de qué bien hablan? ¿salir delante de quién o de qué?...Palabras y acciones que van borrando a través de discursos somnolientos, con tintes de dominio, los rastros, las marcas identitarias que cada vez arrancan y desprenden a pedazos la historia que nos hace diferentes, coartando así, la distinción de “lo que somos que ya no somos y lo que estamos siendo” (Agudelo 2010, p. 6); palabras que aprovechan bellamente “los que saben” con la magia envolvente del lenguaje para convencer y embelesar a sus oyentes, con un discurso que se expande de manera resonante en un marco de sujeción, buscando camuflarse bajo intereses y beneficios individuales. Palabras que aniquilan y mutilan la conciencia, impidiendo como sea que por fin se sea.

Este panorama afecta directamente a los niños, niñas, adultos y en especial, a los y las jóvenes, como se observó en la investigación *Subjetividades políticas* realizada en el contexto escolar de la Institución Educativa Adelaida Correa Estrada del Municipio de Sabaneta a partir de sus formas de expresión, creación y resistencia; pero, también porque se hizo evidente en el recorrido de la investigación, que para escapar de este dominio, algunos se mimetizan, se muestran pasivos y distantes ante los acontecimientos de su entorno, poniéndose a merced del discurso irreflexivo del consumismo, la violencia y el dinero fácil. Así desprovistos como quedan algunos de ellos y ellas de una formación crítica, capaces de asumirse en franca disidencia del modelo mismo de la escuela y a cultura, favorecen “la instalación de un nuevo orden mundial y descentrado, que incorpora al globo entero dentro de sus fronteras abiertas y en expansión” (Hardt y Negri 2000, citado en Muñoz 2009, p. 3) como una oferta atrayente que los envuelve con especialidad. Ellos y ellas, sometidos ahora por las estrategias de mercado, se convierten en uno de los públicos preferidos para la manipulación de sus cuerpos, sus mentes y sus decisiones, los cuales se ven afectados por la fragilidad y sensibilidad que despliegan y los identifica como jóvenes. En su condición de transeúntes de la escuela, se sienten atraídos por esos discursos que, camuflados en otros lenguajes son más

potentes e impactantes que el discurso de la escuela, que se materializa en la interacción con los maestros/as el cual no tiene la suficiente resonancia, que los impulse a resistirse a esta ola arrasante que busca uniformar conciencias, impidiendo el pensamiento reflexivo y crítico de las personas.

Las anteriores circunstancias hacen vital el insistir continuamente en el trabajo compartido con jóvenes, donde los adultos asuman un acompañamiento decidido en sus procesos de formación de estos, donde la autoridad y el deber ser sean ciegos a los despliegues subjetivos del pensamiento creativo y renovador de ellos.

Ahora bien, aunque son muchos los interrogantes que me rodean, procuraré en adelante dedicar la escritura a dos aspectos fundamentales en mi reflexión. En primer lugar, lo que he denominado los linderos de la escuela y en lo que quiero desarrollar una idea respecto de las condiciones, contextos, circunstancias y demandas a las que se ve avocada la institución educativa, en tanto parte de un sistema social, que se pone en tensión con la reflexión que surge a partir de la lectura crítica de los Lineamientos Curriculares y estándares de lengua castellana y, en segundo lugar, la reflexión del maestro/a como tematización de sí en la cual referiré la práctica reflexiva, y otros aspectos que debe afrontar el maestro/a en la escuela contemporánea. Finalmente, presentaré varias conclusiones referidas a estos aspectos.

Los linderos de la escuela

La institución escolar es el centro privilegiado donde se crea y retroalimenta en gran medida la cultura escolar. El hecho fundamental de la cultura escolar es la relación maestro/a estudiante. En esa relación, en su naturaleza e intensidad nace no solamente la cultura escolar sino el sujeto social que pretende formar la escuela. Sin embargo, dentro de la escuela es conveniente mirar las complejidades que se tejen entre la organización social de la institución –normatividad, sistema de valores, ordenamiento del poder y de la autoridad, la noción y práctica del grupo y la formación de un sujeto social. Pero la escuela no está sola en la creación y práctica de la cultura escolar, una serie de fuerzas externas a ella la cruzan y la afectan de múltiples maneras, lo cual hace imperativo tener en cuenta ese abanico de fuerzas.

El inusitado proceso modernizador que vive Colombia y el mundo ha generado vertiginosos cambios sociales, políticos, económicos y culturales que, con mayor o menor participación en las decisiones y los beneficios de la sociedad, entran a ser parte de un todo heterogéneo, múltiple y diverso, capaz de contrastar al tiempo orden, desorden, integración, marginalidad, riqueza, pobreza, atraso y crecimiento. (Castañeda y otros, 2007, p. 47) En las dinámicas de estos procesos y en sus tensiones, es donde se ha tejido en parte la segmentación social, esta como la exclusión que se genera a partir de la desigualdad e injusticia social, lo cual margina a las personas negándoles oportunidades que les permitan reconocerse participes de un estado social de derecho. Es así como la escuela, y en general los procesos educativos, son también causa y consecuencia de la



organización social y de ellos se derivan las posibilidades de acceso, promoción y disfrute de los bienes y servicios sociales.

La institución educativa es susceptible a los presurosos cambios que acontecen en el entorno local, nacional y global. Si volvemos un poco la mirada observamos como, en las transformaciones educativas de las instituciones intervienen no solo los discursos y las prácticas de múltiples actores, sino que estas están fuertemente determinadas por los intereses y las representaciones de los actores en diversos escenarios. En América Latina son los Estados quienes propician, articulan, lideran y determinan los procesos que regulan y configuran los sistemas educativos, pero también se sabe que la burocracia pública tiende a estructurar un conjunto de mecanismos de autoprotección, entre los cuales la complejidad de los procedimientos y la opacidad de la información que maneja tienen una gran importancia. Oszlak, 1984, Crozier y Friedberg, 1990 citados en Braslavsky – Cosse, 2000).

Ahora bien, como Abrile de Vollmer (1994) lo plantea:

La mayoría de los sistemas educativos han iniciado procesos de reformas y transformaciones, como consecuencia de la aguda conciencia del agotamiento de un modelo tradicional que no ha sido capaz de conciliar el crecimiento cuantitativo con niveles satisfactorios de calidad y equidad e incorporar como criterio prioritario y orientador para la definición de políticas y la toma de decisiones de la satisfacción de las nuevas demandas sociales (p. 13-14).

Lo que en el contexto escolar se traduce la mayoría de las veces en directrices que van en detrimento de la calidad de la educación, entendida en esta investigación como un proceso permanente de construcción y deconstrucción personal y social, que busca reconocer en las niñas, los niños y los jóvenes sujetos que van reconfigurando su ser en interacción con los otros, constituyéndose en jóvenes diversos, capaces de crear, recrear y transformar su vida y su entorno; jóvenes capaces de enfrentar los retos propios de los cambios y fenómenos de la sociedad globalizada de la cual hacen parte, capaces de trascender los niveles satisfactorios de calidad-ya mencionados-pautas que buscan la minimización y estandarización del sujeto, para que actúe y piense de la manera como el sistema tiene programado sin que sea optativo, se impone mediante orientaciones ministeriales y directrices que obedecen a intereses particulares de los cuales se lucra una minoría de la población general.

Si bien no es el caso específico de los lineamientos curriculares y estándares de Lengua Castellana, en tanto en los primeros sin importar el tiempo transcurrido desde su surgimiento, existe por lo menos desde el pensamiento expresado de Reyes, Arreola y Sábado la idea de una educación y una escuela del sujeto y para el sujeto, con historia propia y anclaje cultural. (1998, p.15-25).

Sin embargo, haciendo una lectura crítica y detallada a estos documentos se percibe entre otras cosas que, el tiempo de circulación de estos no garantiza el conocimiento y apropiación por parte



de directivos y docentes; el rol del maestro es orientado hacia procesos y desarrollo de competencias; ausencia tanto en lineamientos como en los estándares de elementos para la formación política de maestros y estudiantes; los paradigmas sociales, políticos... que subyacen en los lineamientos y los estándares; la tensión por mínimos y máximos; las relaciones que se establecen maestro-maestra, estudiantes entre sí, maestro-estudiante; vaciamiento de la condición subjetiva en los diferentes ámbitos educativos; desciframiento de subjetividades; actualización de los paradigmas que hasta hace poco rigieron el pensamiento y la socialización del escenario político para la transformación de la sociedad; el impacto personal que genera en la vida de los sujetos las transacciones academicistas.

Es por ello que la enseñanza de la Lengua Castellana, si bien no se agota en ese escrito, es menester reflexionar a profundidad y ser propositivos en la creación de propuestas, proyectos e investigaciones que planteen alternativas frente a la carencia y necesidad sentida de considerar un espacio para la formación política de maestros y estudiantes en ambos documentos.

En este sentido, planteo algunas preguntas para la discusión, la reflexión y la posibilidad de seguir construyendo al respecto. ¿Cómo pensar y/o recuperar la escuela como escenario para el acontecer humano, para la acción, la interacción, la narración? ¿Cuál ha de ser la participación del maestro en la formación política y en la formación de un pensamiento reflexivo y crítico? ¿Cuál es la resistencia que hace el maestro, la maestra en la cotidianidad escolar, frente a la prefiguración determinante y alienante propuesta por el sistema? ¿Cómo el maestro asume el reto de provocar malestar, generar preguntas y esforzarse por estimular desde su saber, la construcción de horizontes de sentido que apuesten por una transformación personal y social? ¿Qué requiere pensar la escuela como campo fecundo para la emergencia de lo novedoso?

De otro lado, ¿Qué institución educativa – o qué sujeto- se somete a la evaluación con la perspectiva de ser desprestigiada? ¿A caso los puntajes o promedios que se asignan para ser clasificadas no son otra de las estrategias que fomentan una competencia insana, en nombre de los niveles satisfactorios de calidad y equidad? Estos y otros cuestionamientos dejan ver al interior de las dinámicas escolares se desdibuja la función y responsabilidad social de la escuela, accediendo de manera obediente al sometimiento al que ha llegado y a la estandarización impuesta, la cual no solo violenta la realidad de los contextos escolares por el desconocimiento que tiene de ellos, sino que coarta la legitimidad, la autonomía y la democracia que se gestan en ella como escenario natural, legítimo y cultural de construcción, de socialización y de reconfiguración del ser.

Hoy se habla de un nuevo orden mundial competitivo, basado en el conocimiento, en el que la educación se convierte en el punto de apoyo más importante que tienen los gobiernos para mejorar la competitividad y para asegurar una ventaja nacional. El funcionamiento óptimo de los sistemas educativos se convierte en prioridad de los países, entre las principales demandas que los cambios plantean a los sistemas educativos, y por supuesto a la escuela, se incorporan a las agendas



de los especialistas y de los gobiernos. Algunas de ellas tienen que ver con la preparación de ciudadanos capaces de convivir en sociedades marcadas por la diversidad, capacitándolos para incorporar las diferentes maneras que contribuyan a la integración y a la solidaridad, así como para enfrentar la fragmentación y la segmentación que amenaza a muchas sociedades en la actualidad; así mismo, formar recursos humanos que respondan a los requerimientos del proceso productivo y a las formas de trabajo resultantes de la revolución tecnológica para incrementar la competitividad; de igual manera, capacitar al conjunto de la sociedad para convivir con la racionalidad de las nuevas tecnologías, transformándolas en instrumentos que mejoren la calidad de vida. Abrile (1994, p.11). En este sentido, la distribución equitativa de los conocimientos y el dominio de los códigos en los cuales circula la información; la formación en valores y en habilidades para desempeñarse en los diferentes ámbitos de la vida social, la creatividad en el acceso difusión e innovación científica y tecnológica, serán potestad de los sistemas educativos.

(...)...Lo anterior, está en consonancia con una economía que pasa de los bienes de producción primarios y secundarios a los bienes de servicios, de intercambio, donde la información es más importante que la producción. La nueva educación intenta responder a la reestructuración del mercado de trabajo. Introduciendo nuevas experiencias en términos de exigencias en las que se habla de flexibilidad, trabajo en equipo, intensificación de la competencia, velocidad de movimiento entre otros (Martínez, 2004, p. 172).

En este sentido, la institución educativa, en tanto parte de un sistema social, le toca enfrentar una de las tensiones que se dan con relación a la educación y el espacio educativo, la cual pasa por las condiciones y circunstancias del contexto. Ya no se educa solo en espacios cerrados. La educación tiende a abrirse y a ocupar otros ámbitos que antes no le pertenecían, relacionados entre sí como si lo espacial fuese un cruce de caminos. La educación no se produce por un efecto de encerramiento ni toma la escuela como su apoyo o su único lugar para educar, lo que repercute en las formas, leyes y normas educativas que tampoco la toman como objeto, a no ser para orientarla hacia proyecciones múltiples y fragmentarias de la sociedad. La institución es un afuera múltiple y los discursos educativos prolongan esta función. Se educa en un medio abierto, desde afuera y hacia afuera. Martínez (2004, p. 171), de manera que cobre efecto la educación del servilismo dominante, y reproductor del gobierno de turno que busca la perpetuación hegemónica de ideologías, en las que priman los intereses individuales de unos pocos.

Ahora bien, la teoría de la reproducción y sus varias explicaciones del rol y función de la educación han hecho una contribución invaluable para la comprensión más amplia de la naturaleza política de la escolaridad y de su relación con la sociedad dominante. A pesar de ello, debe hacerse hincapié en que no han cumplido con su promesa de proporcionar una ciencia crítica comprensiva de la escolaridad. Pero ¿cómo hacerlo? si en busca de adeptos quienes legislan y ejecutan las leyes perfeccionan un discurso convincente soportado en respuestas definitivas frente a las necesidades-en todos sus ámbitos-que plantean quienes aún caen envueltos en sus redes. Así mismo, los



teóricos de la reproducción han sobreenfatizado la idea de dominación en sus análisis, pero por otro no han podido hacer ninguna contribución importante al estudio de como los maestros/as, los estudiantes y otros agentes humanos llegan a juntarse dentro de un contexto histórico y social específico para construir y reproducir las condiciones de su existencia. Más específicamente, las versiones reproduccionistas de la escolaridad se han regido a sí mismas conforme a las versiones estructural-funcionalistas del marxismo, las que insisten en que la historia se hace “a espaldas” de los miembros de la sociedad. La idea de que la gente hace la historia, incluyendo sus condicionantes, ha sido descuidada. Ciertamente, los sujetos humanos generalmente “desaparecen” dentro de una teoría que no le deja lugar a los momentos de autocreación, mediación, y resistencia. Estas versiones, a menudo, nos dejan con una visión de la escolaridad y de la dominación que parece haber surgido de la fantasía de Orwell; las escuelas se ven a menudo como fábricas o prisiones, los maestros/as y los estudiantes por igual actúan meramente como peones y soportes de roles constreñidos por la lógica y las prácticas del sistema capitalista. Como puede verse, estas teorías reducen la posibilidad de cambio en la escuela en tanto desconocen la intervención humana y la noción de resistencia, desconociendo las interacciones y luchas existentes. Giroux (2006, p. 26)

En este sentido, los cambios que se dan en las concepciones de los maestros presentan una alta probabilidad de que se intensifiquen algunos de los rasgos que aparecen actualmente-y que en los escenarios educativos se hacen más visibles y evidentes-como son la ausencia de autonomía para adoptar decisiones propias, incremento imparable de la información y de las comunicaciones, competitividad, mayor movilidad y exigencia en el mundo laboral, nuevas formas de establecer relaciones interpersonales y por supuesto, nuevas formas de educar y formar en la escuela. Rasgos conducentes a rápidas transformaciones que no siempre responden a las necesidades del contexto y de las comunidades, en tanto obedecen a cambios de mando político, donde también cambian los asesores, los técnicos, las prioridades y a menudo las políticas. Es por ello que cuando estos cambios operan, se vive un aparente caos, que moviliza o paraliza la dinámica escolar y a sus actores (Marchesi, 1998, p. 4)

De igual manera, estos cambios están produciendo presión sobre los sistemas educativos y, a su vez, modifican no solo las condiciones, contextos, circunstancias y demandas a las que se ve abocada la institución educativa, sino la calidad de la enseñanza, las relaciones entre los actores, la gestión interinstitucional y el papel que desempeñan los maestros/as y demás actores en la sociedad de la información y del conocimiento. En este sentido, dichas condiciones y circunstancias desfavorecen buena parte de la vida de los jóvenes como seres sociales, en tanto no solo se vulneran derechos fundamentales como el acceso a la educación, sino que predeterminan sus acciones producto de las formas del mercado, impidiendo la consolidación de subjetividades críticas y el despliegue del pensamiento creativo y la participación.

A sí burocratización de los sistemas educativos despoja a los niños y jóvenes de las posibilidades de expansión a que tienen derecho, en la medida en que estos no ofrecen una educación de cali-

dad que les ayude a enfrentar los desafíos propios de la construcción y renovación de conocimiento (Brunner, 1999, p. 66) la producción y agenciamiento de su ser sujeto, la definición y orientación de la participación política y colectiva entre otras.

Se requiere una educación que genere cambios a partir de sus políticas, que reorienten el direccionamiento que los actores lideran al interior de la institución educativa, de manera que allí se gesten procesos de transformación personal y social que logren permear y orientar las comunidades en procesos de empoderamiento que posibiliten la democratización de sus acciones. que se vislumbren como escenarios autónomos donde la deliberación y la toma de decisiones tenga la fuerza y la solidez necesaria para la autorregulación, mediante discursos propios y acordes con la realidad del contexto que les permitan visibilizarse y reconocerse como sujetos que se resisten y tienen aversión a toda clase de dominación; sujetos, a quienes no se les viole los principios de libertad académica; capaces de organizarse alrededor de la necesidad de desarrollar formas de crítica adaptadas a un discurso teórico que medie las posibilidades de una acción social y la transformación emancipatoria. Giroux (2004, p. 11).

Pero, ¿cómo lograr transformaciones cuando la escuela ha perdido protagonismo por el afán de inscribirse en unos planes maquinados por las grandes potencias mundiales que lo único que hacen es abolir la identidad, la “riqueza” y dignidad de los pueblos?, ¿cómo lograrlo cuando la escuela pareciera estar de espaldas a la sociedad, haciendo las lecturas que mejor le convengan y le garanticen mantener el poder a costa de la represión?, ¿Acaso en la escuela han perdido vigencia la Didáctica y la Pedagogía?, ¿no son estas las llamadas ciencias y disciplinas surtidoras, además, de estrategias diferentes al castigo y la sanción?, ¿cómo lograrlo, cuando el maestro se convierte únicamente en un cumplidor de su deber, que ingresa y se retira como por arte de magia al sonido de la varita, eh perdón, del timbre?, ¿será que en la sociedad del conocimiento y las comunicaciones la humanidad no cuenta?. ¿Cómo lograrlo sin la participación, reflexión y posición firme del maestro/a? Estos y otros interrogantes circulan persistentemente por mi mente.

Ahora bien, pese a que el panorama se torna un tanto desalentador, se vislumbra en esta situación una oportunidad para pensar, la educación en la escuela de otra manera, es decir, una educación en la que todos caben en tanto se aceptan y respetan las particularidades de cada quien; una educación de sí y para sí que permita afianzar la identidad; una educación en que las instituciones educativas- que bien valdría en este sentido volver al concepto de escuela-lideren procesos de formación y transformación, recuperando así la esencia que las configura como instituciones sociales, en que los procesos que se gestan las convierten en espacios de democratización y participación de la sociedad.

En este sentido, iniciar procesos en que se configuran estilos de gestión a nivel local, diferenciado y flexible, que aportan a la potenciación de capacidades y formas propias de interacción en el medio social. Procesos que incorporan las necesidades y aspiraciones de la población que atiende, por las cuales trabaja a lo largo de los años de escolaridad. Procesos que les permita el desarrollo



de la capacidad de decisión para la elaboración de su proyecto educativo y la construcción de su propia identidad a partir del conocimiento más cercano de las demandas sociales-que distan de la política de mercado-Procesos en que se desarrollen capacidades para la gestión pedagógica de la institución, que focalice todos los esfuerzos en formación de un pensamiento crítico, reflexivo, capaz de responder a las necesidades sociales, culturales, políticas y económicas del contexto. Procesos de reorganización y transformación curricular con miras a reestructurar las posibilidades pedagógicas de aprender y enseñar, optimizando las interacciones, logrando el apasionamiento de maestros/as en consonancia con mayor respeto, reconocimiento y condiciones laborales, materiales pensados en función de los contextos y las poblaciones, tanto como su propio proyecto educativo. Procesos en los que se gesten posibilidades reales de cara a las necesidades e intereses de la comunidad, recobrando el sentido, el significado y el valor de la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes, de manera que este se traduzca en oportunidades de empoderamiento del ser y conocer para la transformación personal, social y cultural del contexto. De igual manera, procesos para la consolidación de espacios de democratización de las relaciones institucionales para el logro de debates y consensos de trabajo mancomunado, de prácticas cotidianas, de valores democráticos, de negociación de los conflictos de poder, de fortalecimiento de estructuras colegiadas que autoregulen su actuación social y comunitaria con respecto a sus imaginarios individuales y colectivos estableciendo vínculos y articulación orgánica con las instancias intermedias –regionales- y centrales del sistema educativo en el marco de normativas establecidas, con el fin de participar de manera crítica y argumentada en la discusión y toma de decisión en cuanto a educación se refiere.

(...)Yo no logro comprender cuán grande es la capacidad y el amor de la maestra hacia su profesión, que logra originar un ambiente tan particular, con tanto respeto pero sin tanta jerarquía y que aun así prevaleciera la confianza y el calor humano que nos hacia hablar desprevenidamente, simplemente comenzar a participar de una conversación que nos permite enseñarle a los otros por medio de nuestras experiencias.

Todo se iba dando tan espontáneamente, la profesora llegaba al aula, como siempre con una disposición excelente, con una sonrisa para brindarnos, un apoyo, una escucha, un abrazo, etc, luego la profesora nos preguntaba como estábamos, pero ahí hay algo muy interesante y es que no era un frase de cajón como se dice por ahí, era siempre una pregunta real, era muy notorio lo mucho que le inquietaba el saber si realmente estábamos bien y eso era lo que tornaban un montón de comentarios que permitían expresarse y eliminar represiones, y finalmente todo se convertía en una conversa de expresión en la que quedábamos a gusto de sentir lo importante que era nuestro estado(...)

Estudiante grado 8°

En este sentido, percibimos como el lenguaje en la voz de los jóvenes se traduce en una herramienta para la comunicación y el pensamiento. Herrera (2009, p.151), lenguaje del ser, lo que “implica pensarlo en relación con la historicidad y finitud de la existencia humana”. (Gadamer citado en Herrera 2009, p. 151). Por lo cual, la escuela--y con ella el maestro/a--tiene en medio



de su compromiso y responsabilidad social una tarea que no puede delegar; ella es la llamada a movilizar pensamiento y generar espacios para la consolidación y configuración de comunidades académicas, que reflexionen e interactúen en torno al desarrollo con procesos en que la educación sea concebida y administrada como un proceso de corresponsabilidad social en que las distintas instancias asuman la necesidad de un replanteamiento serio, que responda a la realidad del contexto, en que se emprendan acciones de transformación personal y social.

De igual manera, la escuela con sus actores es la llamada a convocar y provocar el debate y la reflexión de la realidad en la cual está inmersa. Solo así será posible que la educación superen la encrucijada en la que se encuentra; lo que hace pensar que la manera como se han desarrollado los modelos educativos, como se han planificado los procesos pedagógicos y como se ha conducido administrativamente esta se ha agotado en su capacidad, no solo de resolver problemas de oportunidades, de funcionalidad, de calidad todavía no resueltos razonablemente, sino más aún para responder en el futuro a nuevos requerimientos que se perciben en la escuela en el orden administrativo y pedagógico entre otros.(Romero, 1993, p. 3-4).

Asimismo, se plantea la necesidad de repensar la escuela para la formación profesional y personal, una educación con y para sujetos con rostro humano, en donde la presencia del otro se traduce en acción y discurso; una escuela pensada para el mundo contemporáneo; es decir, contextuada, en que no existen verdades absolutas, en que el conocimiento se construye y reconstruye a partir de la interacción de unos y otros, donde la voz de los jóvenes tenga resonancia, desde su forma particular de comunicar, de expresar, de narrar, de sentir y de pensar. Desde este punto de vista, el acontecer educativo no es la fabricación de un ser nuevo, que es como se suele contemplar. Es más bien acción, entendida esta como: pluralidad, imprevisibilidad, irreversibilidad, fragilidad, alteridad que se caracteriza por la narración. Arendt (citada en Bárcena – Mélich 2000, p. 81).

Por esta razón, se insiste en la necesidad de crear y desarrollar en los contextos escolares formas de pensamiento, relaciones y estancias en el mundo no uniformes como en otrora, y más bien generar espacios para que lo pluriverso se resalte, se reconozca, se valore y se respete, generando nuevas perspectivas de innovación con el concurso de los saberes de las ciencias y de las artes que proveen en los sujetos de la escuela, escenarios creativos de expresiones singulares y colectivas, al tiempo que cohabiten, en sus diferencias intergeneracionales.

Maestros y maestras de escuela reflexionando su configuración como sujetos políticos.

No sé si la biografía de un hombre puede sintetizarse con la expresión “el hombre y sus circunstancias”; o que sí sé es que en este aparte intento dar cuenta, en parte, de las circunstancias del maestro/a de escuela. Mostrar las circunstancias es mostrar el mundo dentro del cual viven los



maestros y maestras y las formas como esas circunstancias los hacen ser lo que son. Para abordar ese mundo es necesario buscar las tensiones y las dinámicas más significativas dentro de las cuales se mueven los maestros en su práctica profesional, cotidiana intentando comprender las conexiones entre los fenómenos macro-sociales y culturales en que transcurre su vida en el contexto escolar. Reconociendo además que “el conocimiento que posee no puede ser un fin en sí mismo, sino un medio fundamental, pero eso solo, para que pueda avanzar hacia un horizonte de felicidad que no puede ser posible sin la garantía del bienestar general” (Escobar 2010, p. 51). Lo que en otras palabras es la humanización misma de la acción educativa. De igual manera, como a través de su práctica se visualiza como un “enseñante reflexivo” en palabras de Klaus & Muñoz (2009) que no cesa de volver sobre su propia práctica para encontrarse en una permanente relación consigo mismo que lo lleva a un mejoramiento, perfeccionamiento y justificación de sí.

De este modo, la reflexión de su práctica, lo conduce a pensar la pedagogía no como un recetario o el cumplimiento reiterado de unas obligaciones que se convierten en cargas sin sentido. Sino como campo de construcción en que el conocimiento se asume como un recurso permanente para orientar procesos de investigación, en la cual se sumerge con los estudiantes para encontrar e interpretar las claves que le permitan actuar sobre el orden de lo real en el cual se inscriben sus búsquedas; con este ejercicio propio de su ser maestro, se abre la posibilidad de ser autónomo con respecto a la construcción de planes y proyectos que respondan a la realidad de los estudiantes y del contexto con los cuales se pueda encontrar explicación y solución a los problemas que se reconocen como propios y, de esta manera, lograr que los estudiantes y demás actores que participan en el proceso de formación, sean reconocidos como sujetos de saber y conocimiento que hacen uso de sus capacidades para comprender los problemas del orden de la vida y así encuentren sentido a lo que realizan y se interesen cada vez más en ello. (Escobar, 2010, p. 53). Lo anterior supone asumir retos y tomar posición y posesión de su ser como maestro, arriesgarse y dejarse llevar de sus convicciones, esas que lo configuran como tal.

En este sentido, la reflexión o concienciación de su práctica es lo que le permite al maestro el distanciamiento de la pedagogía dominante, posibilitando con ello la liberación del estudiante, o sea, la emergencia de él como sujeto, en el sentido que Turaine propone, es decir, en el de “un sujeto que se asume como dueño de sí y para sí, que no está atado indiscutiblemente a la ley ni a la sociedad, sino que está comprometido con un proyecto de vida que se constituye en principio moral de evaluación de sus propias acciones y conductas” (Escobar 2010, p. 64), lo cual produce modos singulares de aparición ante un campo que tiene procesos simbólicos mediados por la cultura, la norma y las instituciones.

Ahora bien, retomando el planteamiento de Díaz acerca de que “La subjetividad es un proceso de reflexibilidad que asume cada quién, cuando piensa sobre sí mismo” (2005, p.7), se puede convertir en un tránsito hacia la aparición de la subjetividad política definida entonces como: “un proceso constitutivo de la subjetividad en el cual el sujeto reflexiona sobre su condición como integrante de



una colectividad y los procesos de corresponsabilidad social que de ello se deriva y que se expresa en términos de lo político y la política.” (ibíd.). Así, el maestro como un ser político con la formación que posee, tiene en sus manos las riendas de la orientación del mundo. En él, se fundamentan los principios esenciales de la transformación social. Su mirada es abarcante porque no solo se atreve a observar y hacer un crítico de la realidad, local, regional y nacional, sino también a proyectar su visión de manera universal. Este no es un maestro politólogo, pero sí un sujeto con amplio conocimiento de las problemáticas que afectan las realidades sociales. En otras palabras, como lo plantea González (2005, p. 11) al referirse a la subjetividad como ontología social, aquella no está dada exclusivamente en la organización individual del sujeto sino en relación con la organización social que lo engloba.

El maestro así entendido, ha de ser un sujeto cuya conciencia crítica lo mueve a tomar posición frente a aquellos acontecimientos que entorpecen el desarrollo pleno de la sociedad; es aquí precisamente, donde la reflexión, entendida como la salida de sí, se cruza por las sendas del maestro político. Este sabe cuáles son sus propios derechos y deberes, así como los de la sociedad a la que pertenece; es un ser visionario y revolucionario que nutre con ideas nuevas la debilitada educación, conoce casi hasta el cansancio los males que afectan a ésta, y entiende que solo a través de ella y de su labor es posible combatir y derrotar la violencia, aunque tenga plena conciencia de que han sido las naciones más cultas y poderosas las que han tenido mayor capacidad destructiva y de ocasionarle los peores daños a la humanidad.

Es por ello que el maestro tiene clara su tarea, en primer lugar, de quebrantar la autoridad de las prácticas de enseñanza que por la fuerza de la costumbre se imponen en detrimento del dinamismo cultural y social, en interés de la gran justicia social. Ahora bien, la conciencia crítica lo conduce a formas de reflexión autocrítica, que le permiten el tránsito de un análisis particular a un análisis global social, que exige de una práctica pedagógica capaz de modificar reflexivamente los fundamentos cognitivos de la enseñanza que imparte. Hernández (2000, p. 176) Y en segunda instancia, ha de abolir la rutina que se convierte en uno de sus grandes obstáculos para avanzar no solo en la ciencia, la comunicación y la técnica, sino para soñar, construir, progresar y transformar; para expandir su mente sin límites y dejarse permear por la riqueza inagotable. Es el maestro uno de los llamados a crear la necesidad apremiante de pensar y actuar el campo de la educación, en relación con la constitución de subjetividades capaces de comprensión y agenciamiento individual y colectivo de la historia. En este sentido recobra vigencia aquello que dice

Sólo cuando las grandes multitudes de este país, incluidos los sectores dirigentes seamos capaces de cambiar la necedad por algo más inteligente y más práctico, nos llenemos de la convicción de que el país sería mejor si nos dejáramos de imposturas, de simulaciones y de exclusiones; sólo cuando el país abatido y desconfiado se llene de la apasionada intensidad que hoy sólo tienen los que viven de la guerra y del caos, nos haremos dignos de un destino distinto, y podremos cambiar este coro de quejas inútiles que se oyen en todas partes, por algo más alegre y fecundo.

Conclusiones

La escuela, como una organización cultural y política compleja, tiene la tarea de dinamizar proceso de formación académica de sujetos en todos los órdenes, de manera que estos impacten en la vida personal y profesional de los actores participantes y del contexto local, nacional y mundial, convirtiéndose en agentes de transformación social.

Se requiere maestros y maestras comprometidos y enamorados de su quehacer, dispuestos a gestar desde una perspectiva crítica, respetuosa y propositiva procesos de resistencia al monopolio, la burocratización normativa y a las estrategias de dominación que utilizan los gobernantes en discursos y acciones distractoras de la realidad del contexto.

La reflexión del maestro/a como tematización de sí lo ha de conducir hacia la configuración de su ser como sujeto de saber y como sujeto político, capaz de liderar procesos sociales y de participar de manera crítica y decidida en la transformación personal de sus estudiantes, del contexto social y cultural de país.

La escuela tiene grandes retos y desafíos, que pasan por la deconstrucción de modelos educativos, que respondan a la reconstrucción de procesos pedagógicos que permitan descubrir otras formas de ser y pensar la práctica pedagógica, la función social, política y cultural del contexto.

La institución educativa se plantea como aquella en que los participantes reflexionan:

(...)sobre su compromiso de promover el desarrollo humano, entendiendo por ello la constitución del sujeto posicionado histórica y socialmente, es decir, un sujeto real con anclaje en un mundo cultural y social particular, con una biografía que integra su trayectoria de interacción con otros(...) (Roldán, 2009, p.3).

Esto conlleva a promover, por lo demás, la posibilidad de potenciar al máximo todas sus capacidades, como eje trascendental y definitivo en la configuración de subjetividades políticas.

Bibliografía

- Abril, M. (1994) "Nuevas demandas a la educación y a la institución escolar y la profesionalización de los docentes". Revista Iberoamericana de educación,(5)[versión digital]
Área de Desarrollo Humano, Manizales.
- Arendt, H. (1993). La condición humana. Introducción de Manuel Cruz. Buenos Aires: Paidós.
- Arendt, H. (2003) Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política. Trad. Ana Poljak. Barcelona: Ediciones Península.
- Barcenas, F & Melich, C. (2000). La Educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad. Barcelona: Paidós.



- Bedoya, M., Builes M., & Lenis J (2009) La acción educativa como acción narrativa Revista latinoamericana de ciencias Sociales, niñez y juventud. Vol. 7, (2) pp. 1255-1271
- Berger, P. & Luckman, T. (1978). La construcción social de la realidad. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bruner, J. (1999) La educación, puerta de la cultura. Madrid: falta Editores:
- Cubides, H (2006) Foucault y el sujeto político. Ética del cuidado de sí. Bogotá, D.C: Siglo del Hombre Editores, Universidad Central.
- Giroux A., Henry. (1986). Más allá de la teoría de la correspondencia. La nueva Sociología de la Educación. Antología Ediciones el caballito. SEP. México.
- González, F, Díaz, A. (2005) Subjetividad; una perspectiva Histórico- Cultural: Conversación con el psicólogo cubano Fernando González Rey. Universitas Psychologica. 4 (3) 373: 383. Bogotá: Universidad Pontificia Javeriana
- Herrera J. D. (2009) La comprensión de lo social. Bogotá: Ántropos.
- Lechner, N. (1987) Cultura Política y democratización. FLACSO. Tesis política
- Maestros Gestores De Nuevos Caminos (2009). Pensamiento crítico, creatividad y resistencia en Colombia y en América Latina. Medellín (Nº 52) Marco Raúl Mejía: autor Maestros Gestores De Nuevos Caminos (2010). Escuela, memoria y pensamiento Latinoamericano: Medellín (Nº 54) Luis Fernando Escobar: autor
- Maestros Gestores De Nuevos Caminos (2010). Escuela, memoria y subjetividades: Medellín (Nº 53) Alexandra Agudelo
- Maffessoli, M. (1997) Elogio de la razón sensible: una visión intuitiva del mundo contemporáneo. Barcelona: Paidós.
- Martínez B, A. (2009) La educación en América Latina: un horizonte complejo. Revista Iberoamericana de Educación. N.º 49 [Versión electrónica]
- Muñoz, G. (2009). Diálogos estratégicos comunicación y cultura.
- Nueva Sociedad (1996). Educación Neoliberal y quiebre educativo (Nº146) Adriana Puiggrós: autora.
- Ospina William, (2001) Don Juan de Castellanos Capítulo 1 Lo que le falta a Colombia.
- Roldán, O. (2006). La institución educativa: escenario de formación política que se configura desde el ejercicio mismo de la política. Manizales.
- Romero, L. S. (1993). La distribución social de responsabilidades y actuaciones en el desarrollo futuro de la educación en América Latina. Revista Iberoamericana de Educación (Nº1). Estado y Educación.
- Stevenson, R. L. (1990) A propósito de Stevenson y su obra. Santa fe de Bogotá. Ed. Norma ISBN 958-04-1194-8



RETOS DE LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA MATERNA

Juan Eliseo Montoya Marín

Richard Alonso Uribe Hincapié¹

Resumen

Los lineamientos curriculares de lengua castellana están debidamente concebidos. No obstante, hace falta revisar algunos tópicos que pueden ser profundizados con mayor tino, no porque correspondan de manera exclusiva a esta área, sino porque, siendo competencia de todas, esta es la llamada a impulsar procesos como la formación en competencia comunicativa intercultural, interdisciplinariedad, investigación y culturas y lenguas en contacto. En este texto nos proponemos exponer un posible acercamiento a los lineamientos curriculares de español desde estos cuatro tópicos de análisis y dejar abierta la discusión sobre lo que contienen y lo que falta, comparativamente con los avances de algunos países del concierto latinoamericano. El tópico articulador es la interculturalidad, por lo cual su extensión es considerablemente mayor.

Palabras clave

Lineamientos curriculares – Investigación – Interculturalidad – Interdisciplinariedad - Lenguas en contacto

La investigación

En la presentación de los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (1998)², se sostiene que “Los mejores lineamientos serán aquellos que propicien la creatividad, el trabajo solidario en los microcentros o grupos de estudio, el incremento de la autonomía y fomenten en la escuela la investigación, la innovación y la mejor formación de los colombianos” (p.2); esto anuncia una preocupación por los procesos de investigación que indudablemente tendrían que atravesar la reflexión de todo el documento; no obstante, en este se hace necesario profundizar sobre la investigación en el aula en lo atinente a la necesidad de formar a los estudiantes en el asombro, la construcción y resolución de problemas, la capacidad para el trabajo en equipo y la estructuración del pensamiento crítico.

¹ Grupo de Investigación Lengua y Cultura, Facultad de Educación –Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín

² Asumimos en el texto la nominación de Español o lengua española. Los criterios de los autores para tal asunción son básicamente los siguientes: desde el s. XVI la lengua española adquiere estatus como tal en la Gramática de Nebrija. Posteriormente, con la creación de la Real Academia de la Lengua Española y con las academias de la lengua española en otros países, como Colombia, dicha denominación se convierte en la manera común de reconocerla. Los procesos de conquista y colonia fueron realizados por España en América y no por Castilla, por lo cual el nombre de lengua castellana vuelve sobre conflictos internos de una nación y no sobre el nombre propio de una lengua universal.



No basta con insinuar teóricamente la potencia de la investigación para el trabajo formativo en las escuelas, sino que es ineludible plantear un enfoque que comprenda la investigación como una práctica de investigadores y como una actividad cotidiana en el aula, circunscrita a las maneras particulares de conocer, de las ciencias y las disciplinas de forma organizada y compartida, y, por supuesto, a las formas evaluativas y valorativas del conocimiento.

En este sentido, los lineamientos, o mejor la filosofía de los lineamientos, debe ir más allá de declarar la importancia de la investigación, para definirla y estructurarla como práctica de formación de docentes y estudiantes: la práctica investigativa como vía para aprehender y aprender las disciplinas en clave de apropiación, y no sólo de reproducción, es decir, que la enunciación en torno a la trascendencia de la investigación (que es reiterativa desde la propia Ley General de Educación, 1994) se convierta en una política pública que impacte las dinámicas curriculares en las escuelas y la condición profesional de los docentes.

Será igualmente necesario que los lineamientos hagan posible el diálogo entre el aprendizaje de la lengua, el desarrollo de habilidades para la comunicación y la significación y la investigación, en la medida en que no necesariamente se presentan elementos integradores que permitan comunión, aunque el texto hace referencia a la forma como las prácticas pedagógicas del área de lengua castellana inciden en la formación de la lectura, la escritura y el pensamiento.

La investigación se entiende como una experiencia de acceso, representación y transformación del conocimiento, y no como un asunto aislado del aprender, del enseñar y del aprehender un área del saber: conocer las dinámicas para interrogar los saberes en clave lingüística (la lengua como el punto de referencia para toda investigación, dado que se estudia es la enunciación de un conocimiento o de un problema y no el problema mismo).

No se trata, entonces, de formar investigadores, sino de formar para la investigación sobre todo en el marco de un diálogo interdisciplinar consolidado y sustentado por la lectura, la escritura, la escucha y el habla, y fundamentado en el interés de formar el pensamiento reflexivo y el descubrimiento de sí mismo y del mundo. La investigación es una estrategia de descubrimiento del docente y el estudiante que hace posible eventos de formación y transformación que repercutan profundamente en la construcción de la subjetividad, en la medida en que “Nos pongan en cuestión en aquello que somos” (Larrosa, 1996, p. 16). Los lineamientos curriculares de lenguaje están llamados a servir como herramienta para generar espacios para el desarrollo del pensamiento crítico y argumentativo mediante la formación para la investigación y no solo como un espacio de enunciación de la importancia de la investigación en la formación.

En clave de las ideas de Lawrence Stenhouse (2003), quien define a un maestro como observador e investigador, los docentes de Educación Básica y Media le conceden a la investigación una función social y pedagógica, en la medida que sus prácticas de clase dan cuenta de unas maneras



de conocer y producir conocimiento, y, además, revelan la concepción misma acerca de él y su impacto en la condición humana.

Por tanto, partiendo de la enunciación acerca de la importancia de la investigación en los lineamientos curriculares de lengua castellana, el docente tendrá que re-pensar(se) la investigación como una experiencia de reconocimiento y descubrimiento para el estudiante fundamentada en la función esencial del lenguaje, la significación. Como un proceso de construcción de sentidos y significados, la investigación no sólo es una condición de poder (un ethos académico) y una práctica de cumplimiento de las enunciaciones institucionales, sino una manera de obrar, de pensar y de formar que permite a los sujetos cuestionar(se), descubrir, dudar, criticar, problematizar y construir hipótesis interpretativas de unas realidades situadas de universos simbólicos específicos.

Culturas y lenguas en contacto

Tal vez una manera de conocer más el territorio nacional y las coyunturas políticas y económicas que se gestan, tanto en relación con la tierra como con el comercio en general, es una mirada comparada a las culturas y a las lenguas. No se trata de que todos los colombianos seamos capaces de comunicarnos con los grupos humanos en las más de 60 lenguas nativas, sino que seamos capaces de comunicarnos con esas comunidades y esos individuos, a pesar de dichas diferencias lingüísticas. La interculturalidad y las lenguas en contacto están íntimamente relacionadas: conocer la estructura, la cosmovisión y la manera propias de comunicarse de diversas culturas obliga a revisar la configuración de la identidad y de los procesos de identificación, el reconocimiento del valor de la identidad de los otros y la manera de alcanzar logros comunes a pesar de la diferencia, o mejor, precisamente por la diferencia. Cuando esta formación se naturalice, tal como se ve de manera natural hoy estudiar geografía, historia o biología, entonces estaremos debidamente preparados para aprovechar al máximo las aulas integradoras donde hay personas de otros países o de otras lenguas y, de la mano con la interculturalidad, aprender a convivir con personas que tienen otras características como una discapacidad regular o un desempeño excepcional en lo académico.

Los estudios comparativos de las lenguas siempre arrojan luz sobre las consideraciones culturales. La dinámica propia de las culturas va haciendo camino y la mejor forma de acceder a ella es a través de la lengua, y viceversa. Dado que el español es la lengua con mayoría de hablantes en el territorio nacional, vale la pena que sus lineamientos acojan también la existencia de los otros códigos, con su valor propio, idéntico al valor del español. Esto hace que cambie la perspectiva de “lengua dominante” frente a las demás, y se tejan relaciones de respeto recíproco y aprendizaje compartido. Los lineamientos de español también lo son para las comunidades diversas (escuelas bilingües), cuya lengua puede o no ser el español, por lo cual debe haber un espacio de diálogo con las comunidades y sus lenguas, no sólo para nombrarlas en el documento oficial, sino para incentivar los diálogos y estudios respetuosos con las cuales entra en contacto el español dentro del territorio nacional. Este reconocimiento es un acercamiento mayor a los diálogos culturales pero,



sobre todo, es un reconocimiento inicial del valor de la persona humana, su dignidad y su lugar en el mundo, más allá de las diferencias suscitadas a partir del código lingüístico.

Algunas preguntas que pueden guiar la reflexión oficial en torno a las lenguas en contacto en Colombia, pueden ser: ¿están las lenguas de poblaciones diversas —indígenas— en situación de marginación o aislamiento en el país? Si es así, ¿cuál ha sido el interés de la política nacional respecto de las comunidades del territorio colombiano cuya lengua materna no es el español? Si ha sido mínimo, ¿cómo se puede tomar pie en las experiencias de países como Australia, Canadá y los países nórdicos, por un lado, y países latinoamericanos como Guatemala, México o Paraguay, por el otro? ¿Cuál es el papel subsistente de políticas poscoloniales de respeto o irrespeto frente a las comunidades cuya lengua es distinta al español, cuyo número de miembros es reducido y cuyo lugar de residencia es apartado de los centros urbanos? ¿Cuál es la consideración del Estado colombiano para la inclusión en el concierto nacional —económico, político, social, cultural, comercial— de estas comunidades? ¿Cuál ha sido la aplicación de los criterios de organismos internacionales como la UNESCO y la ONU a este respecto?

Esta revisión de los lineamientos puede incluir algunos elementos sobre estas perspectivas, como los siguientes: efectos de las relaciones entre lenguas en la lógica dominante/débil, codificación lingüística, identidad colectiva, variedad y complejidad lingüísticas, uso de nacionalismos lingüísticos, actividades culturales propias de las comunidades propendientes a la conservación y al fortalecimiento de la lengua materna.

Sobre este tópico vale la pena revisar principalmente los estudios que se han realizado en Argentina, Paraguay, Perú, Chile, México y Guatemala, además de otros estudios generales sobre el tema.

La interdisciplinarietà

Este es un componente transversal en la formación. No obstante, si cruzamos la información de los estándares con la de los lineamientos, el español se trata como un elemento aislado, inclusive, de las humanidades, área macro a la cual pertenece con propiedad. La interdisciplinarietà no se entiende meramente como el diálogo de disciplinas, ciencias o áreas del saber, pues, de suyo, el conocimiento humano es global e integrado, sino a la capacidad que tienen los profesionales de diferentes áreas para integrar sus esfuerzos en pro de la formación de las nuevas generaciones y romper con más de tres siglos de aislamientos estériles y obstaculizadores (Montoya, 2013).

Es el área de lengua la llamada a fomentar esta competencia, toda vez que es el punto común de la enseñanza de las ciencias en la escuela; aún más, porque en la clase de lengua lo que menos se lee es lo referente a la lengua misma; por el contrario, se acude a la literatura, originalmente en español o no, y se acude a otro tipo de textos y de discursos para formar en el conocimiento, reconocimiento y análisis comprensivo de la propia lengua. Por estas razones, entre otras, es necesario



que el texto de los lineamientos trace algunas ideas acerca de la manera como se puede llevar a cabo la tarea interdisciplinar en la escuela, y fomentar de una manera más profunda y efectiva la formación humana, a lo cual están llamadas todas las áreas.

Es en la línea de la capacidad para integrar esfuerzos que los lineamientos curriculares de lengua castellana deben perfilar y liderar el asunto de la interculturalidad al interior de la escuela: entre docentes y estudiantes, sobre todo, porque –desde la perspectiva integradora y participativa de la lengua- es posible trazar ejes que recojan fuerzas y potencias de diversas disciplinas, para formar en un horizonte más integral que dé cuenta de la naturaleza lingüística de la condición humana y, a través de ella, posibilite transformaciones no solo en el conocimiento, sino en los modos de aprender y enseñar.

Desde la óptica de las competencias para la comunicación y la significación, la experiencia de aprender y enseñar a leer y a escribir una lengua es, de suyo, una experiencia inter y trans-disciplinar, en la medida que hace posible con-versaciones en la cercanía y la lejanía temporal y espacial, siempre en una dinámica de crecimiento y mudanza. Así, en términos de los lineamientos curriculares, la lectura y la escritura forman. No obstante, en ellos no se logra establecer cómo se desarrollan estos procesos formativos y cómo atraviesan disciplinas y, en palabras de Goodman (1990), versiones y maneras simbólicas de construir mundos.

La lengua aparece como un conocimiento más —de importancia localizada—, empero no es propuesto como un eje que haga posibles diálogos interdisciplinarios, interlingüísticos e interculturales, que trabajen en la lógica del funcionamiento de la razón y la producción del conocimiento humano en la integración, la correspondencia, el debate y la convivencia —incluso— contradictoria y divergente.

Por tanto, si bien se establece la interdisciplinariedad como elemento fundamental para el trabajo formativo en la escuela, los alcances del enfoque de los lineamientos de lengua castellana —escindido por disciplinas, competencias y temas— no permiten que haya un trabajo interdisciplinar genuino, pues la energía misma de la lengua exige la trascendencia de una línea horizontal que la intitula y conceptúa como área, y se configure como punto y foco de integración cíclico del saber.

La lengua se perfila de manera aislada y mono-disciplinar e intenta responder, ‘aisladamente’, a ciertos fenómenos e interrogantes objetos de reflexión interdisciplinar que deben ser cruzados analíticamente en el marco de la movilidad, la transgresión y la contingencia. En el escenario infinito e insondable de la lengua —posesión y memoria colectiva— el saber se mueve, circula y se transforma en la asociación y la complementariedad.

Si se comprende la interdisciplinariedad como principio de construcción y movilización del conocimiento, los lineamientos curriculares de lengua tienen la responsabilidad de referir la trascendencia de la interdisciplinariedad en los procesos curriculares de la escuela, y de proponer rutas de aso-

ciación e integración que movilicen las estructuras —en ocasiones inalterables— de las dinámicas institucionales que, por cierto, se configuran en relación con las demandas y exigencias estatales. Si bien se reconoce un componente de flexibilidad para las escuelas en su supuesta autonomía —con el ánimo de que éstas regulen y procuren relaciones y acciones disciplinares—, tal flexibilidad no puede ser un comodín para que el Estado no cumpla su papel de presentar un enfoque práctico y situado para el trabajo interdisciplinar, para generar cambios académicos y directivos (como en el caso de la investigación, la interdisciplinariedad requiere —más allá de meras intenciones y argumentaciones teóricas que defiendan su importancia— acciones concretas que permitan re-estructurar los límites y barreras del conocimiento y las formas de trabajo de los profesores).

Asimismo, la saturación de información y competencias a las cuales se enfrentan docentes y estudiantes no hace posible un trabajo interdisciplinar consistente y sistemático, en la medida que las prácticas interdisciplinares exigen la pausa, la retrospectiva y la transgresión de fundamentos, preguntas y enfoques, lo que —en términos de las dinámicas estandarizadas y taxonómicas de los lineamientos y estándares— produce efectos contrarios y paradójicos, sobre todo, porque la búsqueda del cumplimiento de competencias y estándares imposibilita la labor interdisciplinar, que aflora en la lógica de la transitoriedad y la incertidumbre. En síntesis, no se pretende que los lineamientos “controlen” la experiencia incierta de la interdisciplinariedad, sino que —mínimamente— la favorezcan curricularmente para que —en clave de la lengua— se conjuguen y reinventen sin cesar las áreas del saber.

Interculturalidad

En los últimos años, desde la primera década del siglo XXI, se ha puesto en uso frecuente la palabra interculturalidad y sus afines. A veces confundida con tolerancia o con inclusión, la competencia intercultural sólo puede entenderse como competencia comunicativa intercultural, lo cual la pone en el foco del área de español. Además, en contextos culturales y lingüísticos diversos como los del territorio nacional, es necesario pensar la cultura, la formación y la escuela en términos amplios, incluyentes y tolerantes, en diálogo permanente, no sólo de disciplinas y áreas del saber, sino de sujetos que interactúan desde sus propios universos simbólicos para crear nuevas significaciones sociales y culturales.

La interculturalidad se concibe, grosso modo, como un concepto, una actitud y una práctica cotidiana (Álvarez, Arbeláez y Montoya, 2011). Es decir, a la interculturalidad subyace una triple dimensión: conocimiento teórico y habilidades prácticas y actitudinal. Esta triple fundamentación coincide con la perspectiva de la competencia como el desempeño eficiente y eficaz de una persona en una actividad (Hymes, 1996), compuesto por una compleja red de conocimientos respecto de una porción de la experiencia humana sobre el mundo, no aislada del resto, sino imbricada en la totalidad que es la vida humana. Hoy podría denunciarse que el no haber sido conscientes de la necesidad de entender y trabajar la interculturalidad como proceso cognitivo y procedimental



desde hace tiempo, en un país pluriétnico y multicultural —como reza la Constitución Nacional—, ha hecho que las capacidades actitudinales de tolerancia, inclusión y trabajo colaborativo de las nuevas generaciones caigan en el vacío.

El área de humanidades (Español) en las instituciones educativas del país debe posibilitar una reflexión seria y consistente en relación con el reconocimiento de la diferencia y el aprendizaje situado intercultural, dado que vivimos en un país de extrema riqueza cultural y de notable diversidad. La revisión de conceptos como grupo étnico, identidad cultural, polis hegemónica, homogénea y pluricultural, son necesarias en términos de formación. Asimismo, el binomio exclusión/inclusión y todas las implicaciones que el lenguaje tiene en las relaciones sociales, inevitablemente interculturales, emerge como punto de atención en la reflexión desde una perspectiva educativa. La revisión y superación de conceptos profundamente nocivos como el de “raza” y la apertura para la construcción de metarrelatos y procesos de identificación más abiertos y serenos es necesaria en el aula de lengua en Colombia, un tema dejado de lado hasta hace relativamente poco tiempo en las consideraciones políticas y sociales del país.

Un énfasis en “Interculturalidad” en los lineamientos curriculares de Español permitirá centrar la atención en un tema de irrefutable vigencia en el panorama político, educativo y económico nacional, en un reconocimiento inaplazable de la diferencia y de la necesidad de trabajo conjunto, objeto de formación de las nuevas generaciones de ciudadanos en diversos contextos, y en un esfuerzo real por participar de las discusiones de política educativa nacional inclusiva e incluyente: intercultural. Todo esto sustentado en el hecho irrefutable que uno de los factores al cual se debe que esta educación intercultural sea un tema pendiente en el país es la falta de profesores, docentes y educadores formados sistemáticamente en interculturalidad. Este espacio abrirá una posibilidad al tratamiento de la literatura y de otros componentes en función de la formación para la convivencia y la paz, lo cual es, de suyo, un aporte significativo a la formación ciudadana del país, la salud y la calidad de vida de sus habitantes.

En los últimos años, principalmente a partir de la época denominada por los europeos como modernidad, se presenta una realidad radicalmente nueva en el panorama político, económico, religioso, cultural, social y filosófico; se trata de las discusiones sobre la cultura, ya sean discursos nacionalistas sobre el control, sobre la superioridad, sobre la mayor o menor valía de un grupo humano frente a otros, o en forma de emergencia de un discurso que se tiñe de humanidad para hablar de otras realidades transnacionales. En la misma época, por movimientos revolucionarios o, más cómodamente, de contracultura, emerge también la discusión acerca de la validez sobre la otra discusión emprendida, principalmente, por quienes ostentan el poder y el control sobre las masas o sobre las minorías: ¿es válida la discusión sobre las culturas? ¿De dónde viene tal interés y cuál es su propósito? ¿En qué ayuda, inclusive a la academia, la discusión sobre poder, control, desarrollo en la época actual? Si no hay intereses económicos de por medio, y, por consiguiente, utilitarismo de la humanidad para tales fines, entonces ¿por qué no se da la discusión antes de dar



por sentado que existen grupos culturalmente diferenciados y diferenciables, y que existen límites difusos entre la valía de unos seres humanos y otros según sus condiciones que antes se creían accidentales?

La discusión sobre la interculturalidad implica hablar también de humanismo y de inclusión, sobre todo en una época en la cual se intenta resolver una serie de problemas causados precisamente por la problemática en la cual el ser humano, burgués europeo y norteamericano, intentó sustentar sus prácticas de libre mercado sobre la base del neoliberalismo y el capitalismo exacerbado. El humanismo hoy es fundamental, principalmente en el terreno de la ética y de la educación; asimismo, la discusión sobre la inclusión es fundamental, porque parece que es necesario sustentar hoy por qué los seres humanos que supuestamente son distintos y, por tanto, ostentan un grado de dignidad distinto, son tan humanos como quienes los consideran de menor o mayor valía. En este sentido, pareciera que la inclusión hoy se trata de un intento por abrir nuevamente los brazos de la humanidad para recibir en ella a quienes han sido exiliados o quienes han migrado con aparente voluntad. Pero también esto es una discusión cultural, pues marca de manera sustantiva la dinámica de los pueblos y de las comunidades humanas, indistintamente de los criterios sobre los cuales se fundamente su similitud y sus procesos de identificación.

Detrás de todo acto y de todo pensamiento, aun cuando parezcan inconscientes, subyace una serie de criterios de valoración del mundo, de sí mismo y de los demás, que debe ser objeto de evaluación para tomar control sobre las propias emociones y sobre las actuaciones, incluyendo en esta categoría a las palabras y los signos que creamos y utilizamos para referirnos al otro o para nombrarnos a nosotros mismos, inmersos en una realidad. Este apartado intenta ser una aproximación a la discusión sobre la dinámica intercultural como una actitud humana, sobre la humanidad como un compromiso ético, y sobre la inclusión y sus rostros como la mejor manera de vincular las dos anteriores, particularmente hoy, confluyentes en el área de Humanidades y Español, como el escenario óptimo para llevar a cabo la formación en competencias y capacidades comunicativas interculturales.

Carlo Galli (2010) ofrece una reflexión seria sobre la humanidad multicultural, es decir, sobre la humanidad en la era del multiculturalismo que, dicho sea de paso, se distingue epistemológicamente de la interculturalidad, en tanto en cuanto el primero es la conciencia y aceptación de la diferencia, mientras la segunda implica una forma de vida vinculante con el otro que sabemos diverso. Galli afirma que humanidad y cultura son nociones ambiguas, complejas, circunscritas en una dialéctica que exige claridad y delimitación, para poder adelantar cualquier discusión posterior sobre los mismos temas y otros que dependen de ellos. En este sentido podría pensarse que los principales razonamientos que exigen hoy las comunidades humanas son aquéllos atinentes a la humanidad misma, sus expresiones prácticas y sus concepciones teóricas, para evitar dar paso nuevamente a lo que Galli denomina el biopoder, concepto que intenta justificar la violencia y el exterminio pues, al aterrizar los conceptos de humanidad en una cultura particular, hace intransferible, inaplazable e indelegable la búsqueda de apropiación de lo humano in situ, dando por hecho que la dignidad



y valía de los seres humanos dependen de su contexto y situación, y no de su propia naturaleza. Esto no significa, eso sí, que no se reconozcan las diferencias entre unos y otros o entre uno y otro, pero no en cuanto seres humanos, sino en cuanto individuos. La concreción de la humanidad es el reconocimiento de la diferencia y, al mismo tiempo, el reconocimiento de la humanidad misma en el otro. Una vez más parece que los conflictos entre culturas son una invención para el control y el enriquecimiento mayor de quienes manejan los hilos de los medios de comunicación y del mercado.

Autores como Zygmunt Bauman y Seyla Benhabib siguen la misma línea de Galli, con un marcado interés, desde la filosofía, la antropología y la sociología, de rescatar el cosmopolitismo con sustento ético, la acogida del extraño como un igual y del igual como diferente, y la apropiación de criterios de valoración claros en una era global y, por tanto, difusa e ilimitada en la superficie.

Por su parte Martha Nussbaum en *Sin fines de lucro* (2010) hace un llamado, no sólo al rescate de la humanidad en un mundo globalizado, convulso y caótico, sino a cuidar la humanidad precisando los propósitos y los alcances de la educación y la necesidad de incluir las humanidades y las artes como una manera de comprender mejor las dinámicas humanas y generar conductas inclusivas, tolerantes, dialógicas y dinámicas, tanto material como racionalmente. También propone Nussbaum, en *El ocultamiento de lo humano* (2006), un rescate inmediato de la humanidad, haciendo consciente la necesidad de asumir el control sobre las propias emociones, razón a la cual se le endilga la mayoría de actos de agresión y exclusión entre particulares en la actualidad, no sólo en un aparente ejercicio de la ciudadanía, sino también en las relaciones humanas de tipo afectivo o de género, en las cuales las mujeres todavía no cuentan con un reconocimiento pleno de su potencial y de sus aportes sustanciales al desarrollo humano. Estas ideas las desarrolla la filósofa norteamericana en su libro *Las mujeres y el desarrollo humano* (2002).

Amartya Sen, economista indio, hace una relectura de la propuesta de John Rawls en la idea de la justicia, y Zygmunt Bauman, se preocupa por hacer una descripción de las múltiples maneras como se manifiesta lo líquido en una época donde son los valores la alternativa para la restitución de los procesos de identificación; además, presenta su propuesta en una serie de textos como *Amor líquido* y *Modernidad Líquida*, entre otros. Néstor García Canclini y Clifford Geertz hacen, por su parte, una exposición de la manera como dichos procesos de identificación se dan en una sociedad, no sólo tecnológica, sino sobre todo, múltiple, en la cual se pueden distinguir los elementos que son constitutivos del ser humano y los que son accidentales. En la cultura extraviada en sus definiciones, García Canclini (2005) expone los grados de significación y representación, los cuales dependen directamente del valor de cada uno de los elementos culturales: de cambio, de uso, de signo, de símbolo.

La Academia Universal de las Culturas, en su texto *La Intolerancia* (2002), hace un llamado a todos los académicos y políticos, religiosos y educadores, líderes comunitarios y empresarios, y en general a todas las personas, para que se promueva una verdadera tolerancia que vaya más allá de la simple indiferencia frente a los otros y frente a una aceptación pasiva de la diferencia sin un compromiso serio, respetuoso y responsable por el cuidado de la humanidad, sin importar las diferencias.



En síntesis, la interculturalidad se constituye hoy, cuando las redes sociales bajo formatos tecnológicos marcan un hito en las nuevas formas de relación y cuando las condiciones de consumismo, interdependencia, afán, secularismo y demás particularidades de la época van marcando nuevas dinámicas y procesos de identificación individual y social, en la competencia necesaria e indispensable para entender, analizar, comprender, interpretar y asumir las relaciones sanas y productivas entre seres humanos. La promoción de la independencia, la libertad, la solidaridad, la equidad, la justicia, el desarrollo humano, la calidad de vida y todas las demás condiciones humanas que deben estar presentes en todos los procesos identificatorios y modos de vida, es el compromiso que cada ser humano tiene consigo mismo y con los demás, tanto si convive con ellos de cerca o de lejos. Tanto quienes hayan tenido ocasión de estar escolarizados en los sistemas estatales o privados, como quienes no, están llamados a encontrar nuevas maneras de construir humanidad en sociedad, empezando por su pequeño sitio de vida representado en diferentes modos de vida y en transacciones simbólicas, en cuyo centro está la lengua, la cual construye un mundo posible para todos.

A pesar de que todos los signos parecen vaticinar dificultades para la formación y la vida de las nuevas generaciones, resulta imprescindible un retorno a la ética como la posibilidad más expedita de lograr el cometido de la formación oportuna para una buena vida individual y en sociedad. Además, el criterio del pensamiento no excluye las emociones, que tienen una base cognitiva, ni los sentimientos que pueden ser entendidos y descritos, sino que incluye toda posible experiencia que se teja con base en dicha humanidad.

La declaración de diversidad lingüística y cultural, consagrada en la Constitución Nacional de 1991, representa un reto para los lineamientos de Español pues, si bien está mencionada en el texto actual, no constituye un punto central. Esto lleva a pensar que la preocupación de la formación, según los lineamientos, es la del sujeto, tanto individual como socialmente considerado. No obstante, una reflexión intercultural pone el punto focal en la comunidad como escenario, material y simbólico, donde se pone en evidencia todo el andamiaje cultural de todos los sujetos que interactúan allí. Y no se trata solamente de relaciones interculturales entre personas o comunidades profundamente diversas, sino, y principalmente, entre personas aparentemente similares que comparten maneras de entender y de representar el mundo. Aprender a identificar las formas dialectales del español y sus relaciones culturales, los diferentes niveles de habla, las relaciones entre lenguas y la comunicación cotidiana y académica en general, permite aprovechar mejor la riqueza cultural y social, y fortalecerla desde los primeros años de escolaridad, lo cual garantiza una línea de acción en la formación de la ciudadanía.

Cuestiones abiertas

Es importante tener presente la enorme fuerza que han adquirido las nuevas tecnologías de la información y la comunicación y aprovecharla como un mecanismo posible, no sólo como mediación para la enseñanza y el aprendizaje de lengua, sino principalmente para la promoción de la

interdisciplinariedad y la investigación, tanto en el aula como fuera de ella, así como para la socialización de resultados y el conocimiento de otras experiencias a nivel local y global.

Una revisión concienzuda de los lineamientos de lengua —y de otras áreas— permitirá identificar los puntos de quiebre entre las exigencias institucionales y estatales, en cuanto a los resultados de las pruebas censales que presentan los estudiantes, y las posibilidades escolares de acción en el aula, de tal manera que no se convierta esta dicotomía en una bifurcación que rompa la armonía y exija doble esfuerzo a docentes e instituciones, separando la misión formativa, connatural a la escuela, y el afán de puntajes altos en las pruebas, requerimiento para las instituciones. En esta misma línea, podrían marcarse algunas estrategias de aprovechamiento de la información arrojada por el ente evaluador para la regulación de las acciones en las instituciones.

Los tópicos mencionados confluyen en un mismo punto: la trascendencia del área de humanidades y lengua en la formación ciudadana desde la educación básica, no sólo para la vida y vivencia de lo local, sino para el intercambio y el aprovechamiento de lo global, siempre con base en la ética, con actitud autocrítica y valoración del otro.

Referencias

- Academia Universal de las Culturas (2002). *La Intolerancia*. Barcelona, Granica, 226 p.
- Acuña, L. (2003). *Módulos de capacitación II. El diagnóstico sociolingüístico*. Buenos Aires: Programa DIRLI/ Ministerio de Cultura y Educación de la Provincia de Formosa.
- Acuña, L. (2003a). *Módulos de capacitación 3. La enseñanza de lenguas en un enfoque intercultural bilingüe*. Buenos Aires: Programa DIRLI.
- Arbeláez, A., Álvarez, O. L., y Montoya, J. E. (2011). "Comunicación y ostensión: hacia una pragmática del sentido". En: *Lenguaje*, 39, 1. P. 269-292. Santiago de Cali: Universidad del Valle.
- Arbeláez, A., Muñoz, G. y Pérez, J. G. (2007). *La transdisciplinariedad, una estrategia para la Educación Superior*. Medellín, Universidad Pontificia Bolivariana.
- Galli, C. (2010). *La humanidad multicultural*. Buenos Aires: Katz, 78 p.
- García C., N. (2005). *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Barcelona, Gedisa.
- Goodman, N. (1990). *Maneras de hacer mundos*. Barcelona: Visor.
- Hymes, D. H. (1996). "Acerca de la competencia comunicativa". En: *Forma y función*, No 9, p.. 13-37. Santafé de Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Larrosa, J. (1996). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Barcelona: Laertes.
- Ministerio De Educación Nacional (1998). *Lineamientos curriculares de lengua castellana*. Bogotá: MEN, Magisterio.
- Montoya, J. E. (2013). "Abducción, interdisciplinariedad y cultura". En: *AdVersus, revista de semiótica*. Año X, No. 24, junio 2013. Roma/Buenos Aires. p. 122-144. Consulta en línea <http://www.adversus.org/catalogo/adversus-online.pdf>
- Rinquelet, R. (Comp.). (1987). *Procesos de contacto interétnico*. Bs. As., Búsqueda.
- Stenhouse, L. (2003). *La investigación y el desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.



LINEAMIENTOS CURRICULARES, ESTÁNDARES Y COMPETENCIAS EN LENGUA CASTELLANA: DE LA INDÓMITA OBJETIVIDAD INDUSTRIAL A LA INOCUA SUBJETIVIDAD DE LOS ESTUDIANTES

Franklin Yessid Arias Bedoya*

Alejandra García Romero^{1*}

Resumen

La educación por competencias constituye un enfoque curricular que, además de controversial, instaura prácticas y pensamientos específicos en el ámbito educativo. Su origen innegable desde las teorías conductistas y su conexión con el campo económico (laboral) pone de manifiesto objetivos formativos que, entre tanto, llevan a reflexionar sobre las prácticas docentes y los currícula institucionales. Estos, anejos a proyectos como la educación para el trabajo y la articulación de los centros educativos con las instituciones de educación superior llevan a pensar sobre los verdaderos propósitos de la escuela, sobre la diada pensamiento crítico – pensamiento para la economía, así como también en la incidencia de esta en áreas humanísticas tales como la lengua castellana. Se pone la mirada, pues, en documentos legales como los lineamientos curriculares y los estándares básicos de competencias para dar cuenta del “desfase conceptual” que existe entre una educación dirigida al mercado y una dirigida a la formación integral del sujeto.

Palabras clave:

Competencias, lineamientos curriculares, estándares, lengua castellana.

Introducción

Los sistemas educativos son espacios en los que convergen múltiples intereses, propósitos y visiones. Las concepciones prácticas, teóricas, técnicas, emancipadoras, etc., configuran un campo de litigios por la hegemonía que gracias a políticas públicas específicas, en su mayoría basadas en modelos económicos, instituyen ciertas dinámicas en los escenarios escolares que dan primacía a determinados conocimientos sobre otros. Cabe pues reflexionar sobre las implicaciones que

¹ Universidad de Antioquia, docente en formación, quinto semestre de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades, Lengua Castellana. Correo Electrónico: franklinyessid@hotmail.com. Nodo de Antioquia.

*Universidad de Antioquia, docente en formación, quinto semestre de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades, Lengua Castellana. Correo Electrónico: alejandra.garcia.romero@hotmail.com. Nodo de Antioquia.



tiene la preponderancia de dicho horizonte formativo en los centros de educación, esto, realizado mediante un análisis crítico de algunos documentos legales propuestos por el Ministerio de Educación Nacional. Nos centraremos específicamente en los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana y en los Estándares básicos de la misma área, poniendo la mirada sobre el concepto de competencia, así como en los supuestos objetivos de la educación en español y literatura instituidos en dicho currículo prescriptivo. La metodología a seguir corresponderá, en primer momento, a una contextualización sobre las bases conceptuales que guían el presente texto, para finalmente concluir con algunas nociones respecto de las implicancias propias de la coalición entre el rea disciplinar sobre la que se reflexiona y el modelo por habilidades. Hablar de indómita objetividad industrial es pensar en el carácter bravío, fiero y tenaz de una economía que irrumpe en todos los campos, discursos y pericias de la vida diaria, donde la educación, aparato ideológico del estado por excelencia, vende sin darse cuenta, obsecuente e implícitamente la inocua subjetividad de los educandos. Son las asignaturas y los ideales pertenecientes al enriquecimiento del ánimo (las artes, la comprensión, la lectura, etc.) los que tienen que ceder ante los objetivos del neoliberalismo, siendo de cardinal importancia realizar la siguiente reflexión en la que se ponen en relación elementos legales, simbólicos y reales.

Competente, competitivo, comparado, contratado: nociones y críticas a la educación por competencias

Dado que en el discurso educativo colombiano el concepto de competencias constituye un fundamento y un referente esencial, se pretende que en este apartado se obtenga una mirada general sobre dicho tópico y se analicen las consecuencias o posibles incidencias de este dentro de los diferentes contextos educativos. Por tanto, la primera postura a tenerse en cuenta es, sin duda, la del Ministerio de Educación Nacional (s.f.) quien las define como:

Un elemento que integra aspectos que tienen que ver con los conocimientos, habilidades y valores, es decir, comprende aspectos de tipo cognitivo, procedimental y actitudinal, interrelacionados en la búsqueda de desempeños eficientes en entornos de trabajo asociados a un campo laboral concreto; desde esta perspectiva, la competencia es integral e integradora.

El organismo mencionado propone, además, una clasificación de las antedichas catalogándolas en: básicas (que permiten el ingreso al trabajo o a la educación superior), genéricas o transversales (que son las necesarias para un trabajador profesional), específicas (requeridas para la ocupación de un cargo concreto, aportan al estudiante o al trabajador los conocimientos, actitudes y habilidades para su quehacer laboral), instrumentales (brindan las herramientas claves tanto para el aprendizaje como para el desempeño del trabajo), interpersonales (que permiten mantener buenas relaciones sociales y un adecuado comportamiento ciudadano) y sistémicas (visión de conjunto y capacidad de gestionar integralmente los procesos organizacionales). De otra parte, dicha entidad agrega que la noción de competencia en la que se sustenta el sistema educativo apunta al saber y



al saber hacer, implica, según el Ministerio, poder usar el conocimiento en la realización de acciones o la elaboración de productos.

Ahora, desde una postura crítica se pueden destacar algunos elementos relevantes que, entre tanto, desglosan algunas problemáticas del concepto que aquí se trata:

1. Es importante examinar los referentes teóricos desde donde fundamenta el Ministerio de Educación Nacional el término competencia. Se encuentran definiciones hechas por el Proyecto Tuning Europa², el Modelo Australiano de Formación técnica, la Organización internacional del trabajo, la UNESCO, el Consejo Federal de Cultura y Educación Argentina, etc. Nótese cómo los organismos base son de corte económico, político y técnico, por lo tanto, estas conceptualizaciones no sobrepasan los aspectos laborales, la instrucción de carácter conductista ni mucho menos, la competitividad a nivel nacional e internacional.
2. El lenguaje no es inocente, “El universo semántico del que se nutre el discurso acerca de las competencias representa una forma de entender el mundo de la educación, del conocimiento y del papel de ambos en la sociedad” (Sacristán, 2008, pág. 17), de allí que el campo conceptual que rodea a la noción de competencia (habilidad, calidad, eficiencia, eficacia...) no haga menos que reproducir la metáfora de la industria en los centros educativos. Es que, no solo con la utilización del vocablo específico, sino con todas aquellas acciones que implica la educación por competencias se hace un tipo de retorno a lo que fue el modelo educativo planteado por Bobbit y Tyler, en el que la escuela debe funcionar igual que una empresa comercial o industrial bajo unas medidas netamente técnicas.
3. Las competencias tienen su fundamento en las categorías y la exclusión; sus estructuras diferenciadoras suponen lógicas instrumentales y racionales que en la actualidad dejan entrever secuelas del conductismo; sus funciones evaluativas se acuñan de acuerdo con ideas de comportamientos observables y los cambios conductuales a partir del control contextual. Se rempazan las experiencias pedagógicas por enfoques empresariales.

Así, las políticas educativas se discuten desde la perspectiva de la garantía de calidad, de los incentivos laborales como motor para obtener un buen rendimiento, del rendimiento de cuentas o accountability, de la formación por competencias y sus estándares correspondientes, evaluados con un sistema de indicadores justificados por la responsabilidad, por los resultados de administradores y ejecutores de las tareas de enseñanza; y de la especificación de aquello que se necesita para funcionar bien en una sociedad que debe competir en buenas condiciones (Martínez, 2008, p. 106).

4. El objetivo de las competencias no es, bajo ninguna perspectiva, propender por que los estudiantes busquen una teorización profunda de los diferentes tópicos pertenecientes a las diversas disciplinas; como ya se ha enunciado, la naturaleza de estas es de carácter utilitarista, por lo cual, la educación se circunscribe a alcanzar unos estándares básicos de suficiencia que cimenten su accionar en el campo laboral. Es necesario decir que dicho término se concreta en comportamientos y capacidades normativizadas, de allí que se pueda pensar en una reducción de la autenticidad y la praxis humana.

² “El concepto de competencia manejado en este proyecto pone el énfasis en los resultados del aprendizaje, en lo que el alumno es capaz de hacer al término del proceso educativo” (Martínez, 1920, p. 107)



5. La evaluación (Intrínseca a la competencia), mayoritariamente de tipo sumativo, encarna una problemática insoslayable, aquella de la pregunta por la subjetividad y la formación ética, estética y cognoscitiva del individuo, pues, su interés en los resultados que son meramente informativos, en función de la promoción, acreditación y/o certificación de ciertos aspectos del saber y del saber hacer, desplazan elementos como la crítica y la comprensión en los escenarios académicos.

Estos y muchos otros son los argumentos que se dan en contra de tal concepto; la vida no se limita a lo laboral, está conformada por múltiples experiencias que apuntan hacia la interpretación y la relación de la persona con su mundo circundante, a elementos introspectivos, emotivos, cognitivos, etc., que si bien se intentan tener en cuenta en relación con dicho significativo, llegan a un mismo lugar, la mercantilización del ser y del saber.

Un ejemplo claro de la educación orientada a la producción es la llamada “media técnica”, una óptica cuyos propósitos se circunscriben a la formación para el “hacer” más que para el pensar. En la sección IV, artículo 27 de la Ley 115 de 1994, que trata de la educación media, se establece la finalidad de la media técnica, destacando como sus fines “la comprensión de las ideas y los valores universales y la preparación para el ingreso del educando a la educación superior y al trabajo”; en el Artículo 32 del mismo documento se instituye que “la educación media técnica prepara a los estudiantes para el desempeño laboral en uno de los sectores de la producción y de los servicios, y para la continuación en la educación superior”. Las especializaciones deberán ser coherentes con las necesidades regionales, las propensiones del educando, las nuevas tecnologías y el avance científico.

El énfasis de este modelo de instrucción y, generalizable a la educación centrada en habilidades, se encuentra puesto sobre la instrucción para el empleo y la sujeción a los aspectos económicos e industriales, “la educación viene a caracterizarse, pues, como un entrenamiento que facilita la formación de hábitos de forma eficiente para el desarrollo de las actividades humanas que los hombres desempeñan en una sociedad industrial” (Gimeno, 1920, p. 5). Así, las instituciones educativas siguen teniendo un objeto base: proporcionar técnicos (mano de obra) en distintas ciencias y profesiones para dar una respuesta rápida y precisa a los menesteres monetarios, esto, en la medida en que sean admitidos por la sociedad. Bien lo plantea Gimeno (2008), dicha óptica educativa corresponde a una concepción particular del mundo, en la cual se razona desde la tesis: “La vida humana se puede analizar en términos de actividades –lo mismo que un trabajo se desglosa en tareas– y si la educación tiene que preparar para la vida, entonces el currículo lo que debe procurar es preparar para esas actividades” (5), por lo cual, no queda duda de la posición instrumental de la educación, que se encuentra a merced de la reproducción económica. No es extraño entonces encontrar en los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) de centros con media técnica, indicadores que ponderan dicho componente sobre otras esferas cognoscitivas, bien de manera implícita con conceptos como calidad, habilidades, competencias laborales, desarrollo, etc., bien con declaraciones abiertas y explícitas sobre sus propósitos y visiones educativas. Es



importante mencionar que en este ámbito se establecen aptitudes particulares que el estudiante debe alcanzar; como lo establece el MEN (2008- 2009) en uno de sus artículos periodísticos:

En todos los países, las empresas reclaman el desarrollo de competencias básicas: comunicativas, matemáticas, científicas y ciudadanas. Asimismo, de competencias transversales: segundo idioma (inglés), facilidad de adaptación, capacidades para resolución de problemas, pensamiento crítico, manejo de las tecnologías de la información y las comunicaciones y trabajo en equipo.

En donde, el componente de la lengua castellana se circunscribe a la comunicación, las aptitudes ciudadanas cobran gran importancia y, sobre todo, se nota la primacía de los saberes exactos, racionales y globales (matemáticas, ciencias, idiomas modernos, etcétera) sobre las ciencias humanas y “espirituales” (humanidades, la cultura clásica, ciencias sociales, idiomas “poco productivos”, entre otros), pues, estas nociones se validan en tanto permiten regular los procesos naturales y sociales para generar valor económico. “Impera el saber pragmático, instrumental, técnico automatizado. Las habilidades se ligan a las funciones. La competencia se traduce en la adquisición de habilidades que se deben demostrar y que aseguran (...) la mayor rentabilidad del capital y obtener el mayor beneficio” (Martínez, 2008, p. 116) Se ve reflejada la colonialidad del saber (se instituye el modelo de aprendizaje Estadounidense), del ser (la imposición de unos hábitos y pensamientos específicos a interés de los poseedores del poder), de la lengua (Inglés como lengua extranjera) y del actuar (La función social de los educandos no es leer ni pensar, es operar, hacer).

Ahora bien y, adentrándonos en la disciplina que convoca el presente texto, la lengua castellana, se han de poner en evidencia algunas problemáticas que se producen con la implementación del modelo por competencias en el área del español. Al respecto, y con el ánimo de hacer una triangulación de fuentes, se presentará la mirada que tienen documentos legales como los lineamientos Curriculares (1998) y estándares de lenguaje (2006) sobre la lectura. Ante esto, es relevante mencionar que ambos textos proponen una amplia mirada del lenguaje que trascienda lo meramente gramatical, para llegar hasta una simbolización del mundo. Pero, como tal, cada uno formula unas competencias específicas que deben desarrollarse plenamente en lo que respecta al área de lenguaje.

El lenguaje y la lectura vistos desde los estándares básicos de competencias del lenguaje

Los estándares del lenguaje como un documento institucional que “especifica lo mínimo que el estudiante debe saber y ser capaz de hacer para el ejercicio de la ciudadanía, el trabajo y la realización personal, se consolidan como una meta y una medida (...), que expresa lo que debe hacerse y lo bien que debe hacerse” (MEN, 2002), buscando, además, propiciar una comprensión teórica y conceptual de cada área específica del saber, a la vez que intenta instituir un plan metodológico que guíe a las instituciones y, por ende, a los docentes, por una ruta específica y conveniente en



el transcurso de lo que se denomina como educación primaria, básica y media. Así pues, se hace necesario dilucidar a partir de qué miradas se están entendiendo concepciones como lenguaje y lectura en dicho documento legal:

- » **Lenguaje:** como eje principal de interés dentro de dicho texto, es concebido como una capacidad de vital importancia dentro de lo que ha sido el proceso evolutivo del hombre, puesto que se ha posesionado como el medio por el cual las civilizaciones han creado diversas maneras de simbolizar el mundo. En este sentido, se plantea una idea según la cual este tiene un doble valor: responde, por un lado, a lo subjetivo, que al ser construido por cada individuo permite que este reconozca una realidad e interactúe con ella de diversas maneras; y, por otro, a lo cultural que, al ser construido, validado y utilizado dentro de cada una de las diferentes esferas sociales, posibilita la creación de códigos comunes que propician el buen entendimiento. Por tanto, ha de decirse que dicha conceptualización se hace amplia y compleja, puesto que se entiende que el lenguaje se concibe desde las múltiples manifestaciones que puede utilizar un grupo o individuo para significar su entorno y no meramente lo concerniente a la lengua. Ante tal panorama, empieza a desarrollarse una perspectiva del lenguaje que apunta a la capacidad interpretativa de los estudiantes en donde estos exteriorizan aquello que está consolidado como conocimientos adquiridos y, además, son capaces de significar teniendo en cuenta las relaciones intersubjetivas.
- » **Lectura:** si bien dentro de los estándares no hay un apartado, factor ni enunciado identificador que mencione de manera explícita el componente de la lectura, se pueden tomar los ítems de interpretación y comprensión de textos y literatura como sus constituyentes. Una de las problemáticas del modelo por competencias y, por lo tanto, por estándares, es que todo aprendizaje debe verse reflejado conductualmente, de allí que sentires, experiencias con la lectura y demás sean de poca significatividad en los escenarios educativos inmiscuidos en ópticas de la educación sustentados a partir de este modelo. Si se observa la malla para 10 y 11, se llegará a la conclusión de que los subprocesos sugieren una perspectiva ante todo lingüística; contrario a lo que se enuncia, el elemento gramatical sigue teniendo un papel preponderante en algunas construcciones legales y, por ende, en las aulas de clase (no es una relación directa); el lenguaje está casi que circunscribiéndose a lo comunicativo, al uso, a lo observable, al saber utilizar la lengua; la lectura carece de lo sociocultural, irónicamente, es un enfoque interpretativo que se sitúa más desde una mirada formalista e historicista que de una óptica hermenéutica (la comprensión se reduce a identificaciones y esquemas). Es perjudicial entonces la inmersión de las competencias, con todas sus implicaciones discursivas y prácticas, en algo tan subjetivo y experiencial como lo es el acto de leer; y es que, bien lo expone Barnett (2001)

Las ideas de competencia, resultados, desempeños y actividades no encajan bien con la comprensión. Resulta tentador decir que ésta no es observable. Al estar tan interesado en la acción y el comportamiento como tales, deja de lado por completo (...), el modo como la acción se carga de pensamiento, de acción y comprensión (p. 115).



Finalmente y, en cuanto a lo literario, es menester mencionar que, al igual que en el componente interpretativo, no se logra vislumbrar al sujeto, ya que este se resume en un agente pasivo que lee, identifica (aspectos históricos, escuelas literarias, elementos éticos, políticos, estéticos...) y compara.

Lineamientos curriculares, lenguaje y lectura: aproximaciones, contrasentidos y matices

Los lineamientos curriculares de lengua castellana, entendidos como los marcos curriculares generales que orientan los desarrollos académicos en dicha área, entrañan coyunturas y contradicciones que son importantes de destacar. Estos, en su búsqueda de propender por aprendizajes holísticos, completos y complejos, han acudido a mezclar diferentes enfoques dentro de su construcción curricular, se han inclinado hacia una noción de lenguaje tanto lingüística, comunicativa, pragmática y semiótica como por competencias y, en menor medida, sociocultural. Antes que nada, es necesario poner de manifiesto las nociones de lenguaje y lectura que buscan orientar los lineamientos:

- » **Lenguaje:** Visto desde la óptica de la significación, es entendido más allá de las competencias lingüística y comunicativa, se orienta hacia un enfoque de los usos del lenguaje, los discursos en situaciones reales (perspectiva semántico-comunicativa), la configuración del universo simbólico y cultural, la interacción del sujeto consigo mismo, con su entorno, con los otros; el diálogo con la cultura; la conexión mente - discurso, etc.
- » **Lectura (leer):** parte de una de las cuatro habilidades comunicativas; para los fines del documento legal que se trata es entendido como un “proceso significativo y semiótico cultural e históricamente situado, complejo, que va más allá de la búsqueda del significado y que en última instancia configura al sujeto lector” (MEN, 1998, p. 27).

Ahora bien, conociendo ambos conceptos es pertinente exponer algunas de las contradicciones que se introducían con anterioridad cuando se hicieron las consideraciones sobre el enfoque por competencias. Es importante decir que en dicho documento legal se observa una ruptura entre las proposiciones allí plasmadas y los planteamientos observados en el enfoque criticado (rumbo que él mismo presenta); esta se produce debido a que, mientras las primeras se refieren a discursos en situaciones reales de comunicación, a observar una dimensión ética, estética y significativa del lenguaje (conversión de experiencia en significado), los segundos, que se cimientan en las cuatro habilidades propuestas en el mismo texto (leer, escribir, hablar, escuchar), además de atomizar el abordaje de los contenidos, no logran soslayar lo prescriptivo. Si se mira cada potencialidad se puede encontrar que:

- » Las competencias gramatical, textual y semántica se ciñen a elementos técnicos e instrumentales, la lengua como artefacto que debe conocerse y usarse adecuadamente. Se refieren a las



reglas sintácticas, semánticas, morfológicas, fonológicas y fonéticas; a los mecanismos que garantizan la coherencia y cohesión, a los aspectos estructurales del discurso, al uso de conectores; a reconocer y aplicar el léxico de manera pertinente según el contexto, a observar campos semánticos, tecnicismos e idiolectos... Nótese cómo todos los ítems giran en torno al conocimiento de la lengua para su utilización correcta. Si se dice que:

La lengua más que tomarla sólo como un sistema de signos y reglas, la entenderemos como un patrimonio cultural: "Por patrimonio cultural me refiero no sólo a una lengua determinada en tanto conjunto de reglas gramaticales, sino también a toda la enciclopedia que las actuaciones de esa lengua han creado, a saber, las convenciones culturales que esa lengua ha producido y la historia misma de las interpretaciones previas de muchos textos, incluyendo el texto que el lector está leyendo. (MEN, 1998, p. 48)

¿Hasta qué punto es coherente la preponderancia de los componentes gramaticales en el escenario educativo si se parte de estas nociones? Centrándonos en dicha caracterización de la lengua como enciclopedia, es esclarecedor observar los planteamientos que Umberto Eco (1990) realiza respecto de este término

La enciclopedia es un postulado semiótico; es el conjunto registrado de todas las interpretaciones, concebible objetivamente como la biblioteca de las bibliotecas; la actividad textual transforma con el tiempo la enciclopedia misma y además la enciclopedia, como sistema objetivo de sus interpretaciones, es 'poseída' de diferentes maneras por sus distintos usuarios (p. 133)

De allí que sea menester una mirada que sobrepase los cercos de la gramática e incursione en el campo hermenéutico, contextual (histórico, cultural...), ficcional, sociolingüístico, que deje de amonestar y pase a concebir las multiplicidad de variaciones propias de la expresión humana.

- » La competencia pragmática o, abiertamente "sociocultural", se refiere al reconocimiento y uso de reglas contextuales de la comunicación, a la identificación de intenciones, contextos y códigos socio-lingüísticos, entre otros elementos. Ante esto, es menester aclarar que lo sociocultural no se circunscribe a la identificación y al uso, lo sociocultural más que una cuestión utilitarista refiere a la praxis, a las prácticas pensadas, reflexivas, razonadas, no es una cuestión netamente comunicativa sino que se instaura en el espacio de lo simbólico, es un aspecto relevante dentro de toda lectura, intrínseco a todo aprendizaje significativo.
- » Las competencias enciclopédica y poética que se refieren al léxico y a su puesta en práctica y a la capacidad del estudiante para crear con las palabras respectivamente, continúan con la idea del lenguaje como objeto que hay que utilizar.

A diferencia de la mirada instrumental que se produce en lo relacionado al área de lengua castellana con la implementación del concepto "competencia", la lengua, más que un objeto netamente



comunicativo, es un objeto estético, emotivo, fértil, configura la “materia prima” necesaria para que el sujeto lleve a cabo procesos de pensamiento, es decir, elabore conceptos a partir de los significados recibidos en la transmisión cultural, relacionándolos entre sí, formulando nuevos conocimientos, comprendiendo, identificando e influyendo en su realidad. Prueba de que los signos lingüísticos configuran nuestras perspectivas, nuestro actuar y nuestro despliegue en el entorno circundante es el mismo concepto sobre el que se ha basado el presente texto; la noción de competencia, más que ser netamente una forma para categorizar los aprendizajes, trae consigo unos ideales y estructuras específicas, puesto que “la educación se reduce allí a un mero entrenamiento en coherencia con la extrapolación del modelo industrial, donde formación es, ante todo, adquisición de destrezas concretas y útiles” (Gimeno, 1920, p. 6) puede decirse entonces que todo aprendizaje encuentra sentido en lo observable, donde los conocimientos son inapelables y deben ser reproducidos fielmente por los educandos, donde se crean una dinámicas escolares específicas en las que los mismos educandos internalizan ciertos antivalores (competitividad, trabajo para la premiación...) que les servirán para su desenvolvimiento en la sociedad.

Esta óptica, a excepción de lo que le pueda ser de utilidad para la formación laboral, descuida todo aquello que se refiere al contexto socio-cultural, se centra en el establecimiento de aparatos de medición exactos, en la impartición de los saberes suficientes para desempeñarse en un trabajo específico, no pone la mirada en la comprensión, de allí que, como se estableció en el apartado anterior, encuentre diferentes mentises en una disciplina encargada de lo subjetivo, lo cognitivo, lo estético, lo cognoscitivo, lo social, lo crítico, etc. Al observar cómo este modelo, las implicaciones de la educación media técnica, y los intereses en específico de las asignaturas convergen en el aula de clases, se logra identificar que, indudablemente, quien cede a las presiones y “necesidades” sociales es el área disciplinar; de esta manera, la lectura en específico se mercantiliza, la literatura se simplifica e, incluso, se omite, pues este no es uno de los fines de la educación técnica, las artes pierden cabida en los escenarios escolares, la escritura se circunscribe a la hechura de informes, al llenado de formatos, a la creación de diapositivas. Con esta perspectiva de la educación para el trabajo, de la formación por competencias, no queda menos que la desnaturalización de los actos lectores y escritores; la pérdida de los referentes conceptuales, hermenéuticos y críticos es inmanente, toca pues que los docentes en general busquen estrategias para hacer frente a la globalización que de manera campante está convirtiendo las instituciones educativas en preindustrias o centros económicos en miniatura.

Finalmente y, a modo de conclusión, se proponen los siguientes puntos de recapitulación:

- » Las palabras no son solo ardidés para la comunicación; estas configuran campos conceptuales particulares que se inmiscuyen en las prácticas y las tendencias de los individuos; de allí que sea necesario revisar y reflexionar acerca del término “competencia”, pues, tiene sus cimientos en los procesos económicos, conductistas, prácticos, etc.



- » Un enfoque como el cuestionado (capacitación técnica, reproducción, calidad), desatiende, para el caso específico de las apuestas formativas en el área de la lengua y la literatura, la formación humanística, las dimensiones estéticas, otras posibilidades de significación humanas.
- » Los lineamientos Curriculares, pese a que muestran un notable avance en materia de guías educativas, deben prescindir de las aptitudes (competencias) y poner como foco de atención las experiencias reales, socioculturales o, mínimamente, verosímiles.

Bibliografía

- Barnett, R. (2001). Los límites de la competencia; el conocimiento, la educación superior y la sociedad. Barcelona: Gedisa.
- Eco, U. (1990). Semiótica y filosofía del lenguaje. Barcelona: Lumen.
- Gimeno, J. (2008). Educar por competencias ¿Qué hay de nuevo? Madrid: Morata.
- Gimeno, J. (1982). El «culto a la eficiencia» y la pedagogía por objetivos: nacimiento de un estilo pedagógico. En La pedagogía por objetivos: Obsesión por la eficiencia (págs. 3-9). Madrid: Morata.
- Gimeno, J. (2010). ¿Qué significa el currículum? En Gimeno, J. (coord.) Saberes e incertidumbres sobre currículum (págs. 21-43). Madrid: Morata.
- Martínez, J. (2008). La ciudadanía se convierte en competencia: Avances y retrocesos. En G. Sacristán, Educar por competencias ¿Qué hay de nuevo? (págs. 103-142). Madrid: Morata.
- Ministerio de Educación Nacional. (1994). Ley General de Educación 115 de 1994. Disponible en http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf. Recuperado el 24 de Junio de 2013, de
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). Lineamientos curriculares de lengua castellana. Disponible en 15 de Mayo de 2013, de http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/articles-89869_archivo_pdf8.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2002). Normas Técnicas Curriculares. (12), Disponible en <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-87801.html>. Recuperado el 24 de Junio de 2013
- Ministerio de Educación Nacional. (2003). Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas Guía N° 6. Disponible en <http://www.eduteka.org/pdfdir/MENEstandaresCompCiudadanas2004.pdf>. Recuperado el 24 de Junio de 2013
- Ministerio de Educación Nacional. (2007). Decreto 2888 de 2007. Disponible en [files/39666562376666633932666331376464/Decreto_No._2888_de_Julio_31_de_2007.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/39666562376666633932666331376464/Decreto_No._2888_de_Julio_31_de_2007.pdf). Recuperado el 21 de Junio de 2013
- Ministerio de Educación Nacional. (2008-2009). Sujetos competentes en el nuevo milenio. Altablero(48). Disponible en <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-183897.html>. Recuperado el 25 de Junio de 2013
- Ministerio de Educación Nacional. (2010). Lineamientos para la articulación de la educación media. Disponible en http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-299165_archivo_pdf_Lineamientos.pdf. Recuperado el 25 de Junio de 2013



- Ministerio de Educación Nacional. (s.f.). Articulación de la educación con el mundo productivo Guía N° 21. Disponible en http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-106706_archivo_pdf. Recuperado el 24 de Junio de 2013
- Ministerio de Educación Nacional. (s.f.). Estándares básicos de competencias del lenguaje. Disponible en <http://www.eduteka.org/pdfdir/MENEstandaresLenguaje2003.pdf>. Recuperado el 13 de Junio de 2013
- Ministerio de Educación Nacional. (s.f.). Política pública sobre educación superior por ciclos propedéuticos y por competencias. Disponible en <http://www.mineduacion.gov.co/1621/w3-article-299212.html>. Recuperado el 23 de Junio de 2013

6

La evaluación en diferentes enfoques, contextos socioculturales, tipologías textuales y el currículo, en diversos niveles de educación.

Diálogo de saberes

Este sexto panel contó con la participación de los profesores Érica Areiza Pérez, Leandro Garzón Agudelo, Mauricio Múnera Gómez y Gloria María Zapata Marín, adscritos a la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia e integrantes del Grupo de Investigación Somos Palabra: Formación y Contextos.

Interlocución entre los expositores y los asistentes al panel

Una de las asistentes pregunta ¿cómo se evalúa el área de español sin volverla un esquema? Dicho de otro modo, ¿cómo lograr aprendizajes en los estudiantes y valorarlos a partir de su desempeño sin que exista la presión de la evaluación?

Con base en lo anterior, se afirma que no solamente se evalúa un saber disciplinar puesto que, en el área del lenguaje, el uso de la palabra también debe ser objeto de análisis. La palabra le permite al estudiante organizar sus ideas, interactuar con los otros y desarrollar las potencialidades humanas y cognitivas que emergen en la interacción pedagógica. De esta manera, la palabra también se puede convertir en un proceso de mediación didáctica y en un criterio para el establecimiento de acuerdos en relación con los procesos de evaluación.

También se pregunta, ¿qué relación existe entre la evaluación y la concepción del docente respecto de la enseñanza de la lengua y la literatura?

La concepción de evaluación del docente incluye las preguntas por el qué, el cómo y quiénes evalúan. La respuesta a estos interrogantes, además de implicar un enfoque teórico, conlleva una perspectiva social y cultural por parte del docente, los estudiantes y la comunidad educativa. Así, la



evaluación se estaría entendiendo como un proceso en el que intervienen todas las personas involucradas en el proceso educativo.

A lo anterior se agrega la necesidad de identificar el rol del maestro y el de los estudiantes, con la idea de reconocer los niveles de subjetividad que se mueven entre éste y aquellos. En el caso del maestro, por ejemplo, debe tener conciencia de que, en el proceso de evaluación, intervienen sus niveles de subjetividad. Es decir, en algunas ocasiones, el proceso evaluativo se convierte en un acto caprichoso del docente, en tanto la valoración hacia sus estudiantes se basa en sus propias creencias, olvidando los niveles de comprensión que tienen éstos en relación con lo evaluado.

Lugar: Instituto Tecnológico Metropolitano

Día: 31 de mayo de 2013

Número de asistentes: 11

RECOMENDACIÓN

En el siguiente enlace

<http://www.youtube.com/watch?v=qjnJE4QKTFw>

usted puede ver a los protagonistas del diálogo de saberes.



Plenaria de cierre del VII Encuentro Departamental del Nudo de Lenguaje de Antioquia en el auditorio Santa Rita de la Fundación Universitaria Luis Amigó -FUNLAM.

Agosto 16 de 2013.

La evaluación como escenario de posibilidad para el desarrollo humano
Flor Celina Perafán

Entre la determinación de política pública en el área de Lenguaje y la formación de maestros

Gloria María Zapata Marín

Edisson Arbey Mora

Mauricio Múnera Gómez



LA EVALUACIÓN COMO ESCENARIO DE POSIBILIDAD PARA EL DESARROLLO HUMANO

Flor Celina Perafán¹

La educación tiene que ver con la política, con la calidad de la política. La adecuada formación de los ciudadanos mejora su participación en la vida pública, garantiza el funcionamiento de las instituciones democráticas y facilita la organización de un buen gobierno. La democracia hace sujetos protagonistas de acciones significativas, advierte Fernando Savater. La educación se orienta a construir una cultura de los valores esenciales: valores comunitarios y personales; valores que se expresan por medio de metas a alcanzar; valores como ideales de un grupo dentro de un contexto histórico y geográfico

Naranjo P., S. y Pérez G., L. (1996, p. 28-29)

Resumen

Para algunos expertos, no maestros ni pedagogos, los Lineamientos Curriculares y los Estándares para el área de lenguaje promueven una educación que alcanza a todos de manera democrática porque desarrolla competencias básicas necesarias para desenvolverse como ciudadanos. Valdría la pena preguntarles si en ellos se piensa en el desarrollo humano, como ideal de dignificación del ser. Otros, igualmente, afirman que los estándares se limitan al nivel cognitivo, desconocen otros factores que afectan el aprendizaje como la realidad socioeconómica y las condiciones individuales; además se quedan en lo cuantitativo a la hora de evaluar lo aprendido, desconociendo la evaluación como experiencia sensible hacia el desarrollo humano. Otra mirada es la forma como la cultura institucional influye en la valoración de los desempeños, mediante las reglas de juego, establecidas para la comunidad educativa, atendiendo las necesidades, expectativas, sueños e intereses de los estudiantes.

El desafío que se nos presenta es el de construir modelos de evaluación coherentes con un enfoque amplio de humanización, sensibilización, coherencia, pertinencia y calidad, en el que la valoración del aprendizaje sea un elemento importante para la formulación e implementación de políticas públicas. Y, de esta manera, poder acercarnos a los intereses y expectativas, como personas, sociedad, región y país, inmersos en un mundo donde el conocimiento es una dinámica constante, solo si fortalece el ser saber y el convivir. Es pertinente plantear una serie de interrogantes cruciales en torno a la valuación, dado su carácter organizador, dinamizador y potencializador del currículo en sintonía con el aprendizaje, como eje fundamental en el análisis didáctico, que permite la articulación y organización de un currículo significativo, en pro de un desarrollo integral, donde la relación aprendizaje-evaluación, sea una práctica del saber, real, constante consciente, sensible e incluyente.

Palabras Clave: Desarrollo Humano, evaluación, lineamientos y estándares.

¹ Profesora de la Institución Educativa Sor Juana Inés de la Cruz, naraire@yahoo.es



La evaluación como escenario de posibilidad para el desarrollo humano

Pensar la evaluación como escenario de posibilidades para el desarrollo humano, la formación corporal, racional y emocional del ser, es reorientar el diseño y la implementación de sistemas educativos más pertinentes que propendan verdaderamente por la calidad humana. Se busca así contar con propuestas que contemplen e integren la evaluación, desde programas y políticas públicas relevantes, con el fin de propiciar diálogos desde los diferentes actores, donde los procesos didácticos (aprendizaje, enseñanza y evaluación) sean centrales y estén estrechamente relacionados. Sin embargo, no son los únicos procesos que están relacionados directamente con la evaluación; otros, como el de formación de los profesores y el de desarrollo curricular, también son determinantes para el proceso y resultado final de la evaluación.

La evaluación, en la actualidad, es un campo bastante discutido, pues en ella convergen diferentes cuestionamientos, reflexiones, críticas y vivencias propias de las comunidades educativas, además de una serie de reformas políticas que poco consideran la participación y formación de los maestros. De ahí el interés de los investigadores por indagar frente al papel de la evaluación en el currículo y después, a través de ella, se puede potencializar la movilización de las prácticas de aula y los objetos de estudio en ella, poniendo de manifiesto una perspectiva de la evaluación que sea pertinente al contexto social y cultural de nuestro país, como un elemento que permita movilizar potencialidades y habilidades que se pueden desarrollar y fomentar en el aula de clase. Es importante desarrollar estrategias evaluativas que respondan a una interpretación y transferencia del conocimiento, a la indagación de niveles de comprensión textual y contextual, avalando la experiencia que desarrolle así un cambio de mentalidad y de actitud y que, además, aporte herramientas que fortalezcan la capacidad de “aprender a aprender”, donde el proceso metacognitivo —como habilidad de la persona para tomar conciencia de su propio proceso de pensamiento, examinarlo y contrastarlo con el de otros— permita realizar la regulación y autorregulación, con un diálogo interno de alumno y/o maestro, induciendo la reflexión sobre lo que se hace, cómo se hace y para qué se hace, hacia la comprensión de la esencia del proceso de aprendizaje.

La evaluación es un acto donde se usan instrumentos, procedimientos y herramientas que pueden mostrar su carácter dialogante y humano estimulando los procesos de socialización, favorecedores de la comunicación, el respeto y la cooperación, asumiendo una actitud crítica y autorreguladora en el antes, durante y después de ésta. La comprensión de procesos, de toma de conciencia de sí y de las metas se convierten en una derivación de un trayecto consciente que propende por el bienestar y el desarrollo humano del estudiante; por lo tanto, la evaluación, en su nueva mirada, participa y se constituye en el medio más reconocido y legitimado de realización personal, social y de socialización de conocimiento, ya que incide en la vida individual y colectiva, donde el binomio escuela-educación se evidencia como el espacio de mayor relevancia para la adquisición de habilidades para la vida, puesto que es un proceso encaminado a formar desde lo personal, social y



académico. Aquí, además, vale la pena contar una experiencia al respecto, con el eje de literatura, pues las acciones y propósitos en ésta, enuncian los logros reales de una evaluación:

- » Trabajar una serie de prácticas pedagógicas, que privilegien el desarrollo humano.
- » Estimular la necesidad, el encuentro profundo con la literatura, donde la emoción, la imaginación, el asombro y el conocimiento se funden para el crecimiento del ser y del saber.
- » Generar el fortalecimiento de elementos que repercutan en la formación de individuos autónomos, capaces de pensar, construir, interpretar y transformar su entorno, mediante el desarrollo de competencias que requieran para participar con éxito en situaciones comunicativas cotidianas y de otros ámbitos. Transformar contextos.
- » Movilizar los aprendizajes previos.
- » Fortalecer las Habilidades Básicas Comunicativas (H.B.C): escuchar, hablar, leer y escribir, como prácticas socioculturales.
- » Generar avances acerca de las relaciones entre los elementos constitutivos de un texto literario, entre este, el contexto y la experiencia de vida.
- » Hacer de la lectura un disfrute y aprendizaje para la vida.
- » Asumir la lectura como experiencia, desde el disfrute del texto y una apropiación lúdica, crítica, creativa, con inferencias, relaciones, predicciones e interpretaciones.
- » Desarrollar un sistema de acciones que permita activar y potenciar las habilidades del pensamiento, como también vivenciar el disfrute de su experiencia de lectura, hacia la construcción de ciudadanía.

Derivaciones

Las derivaciones están directamente relacionadas con los logros desde los propósitos planteados, ya que son las consecuencias de un proceso trabajado partiendo de la sensibilidad y el saber; donde las debilidades se convierten en retos y el concepto de evaluación es revivido y reconceptualizado en su práctica y reconocido, tanto por los docentes como por los estudiantes, como una forma de indagar por los aprendizajes que permiten la transformación de ambientes de aprendizaje.

El ejemplo anterior permite darle una mirada a los Lineamientos curriculares; cuando, en su recorrido textual, se habla de los modelos de evaluación, pareciera que al enunciarla se refiere al sujeto desde los procesos individuales, respetando los ritmos particulares, en relación con los diferentes momentos que atraviesa el estudiante, profundizando en ella como posibilidad de desarrollo humano. Pero no; sugiere la asignación de responsabilidad y autonomía al estudiante, hacia la formación de mejores actitudes. Los Estándares curriculares para el área de lenguaje tampoco centran la atención en la dimensión humana; asumen que fortaleciendo la competencia comunicativa, se derivará tal aspecto, como si lo humano se remitiera al intelecto sin un saber y sentir para la vida. Es uno de los compromisos educativos que requiere de mayor atención para que la evaluación



transite de manera segura de la intenciones a las acciones y conserve la filosofía de crear una cultura evaluativa consensuada y comprometida con el ejercicio responsable y sensible a las características particulares de los contextos y situaciones en las que la evaluación se realiza; lo que requiere de una aproximación a esta como acción compleja, como compleja es la constitución humana y la dignidad; a pesar de la complejidad de la evaluación es posible de lograrse desde la creación de escenarios democráticos, pedagógicos y ciudadanos.

La evaluación no se puede asumir como una habilidad técnica, de connotación sesgada y limitada, que privilegie lo cognitivo, desconociendo otros factores que afectan el aprendizaje como la realidad socioeconómica y las condiciones individuales, puesto que la cultura institucional, mediante las reglas de juego establecidas para la comunidad educativa, debe de ir acompañada de una cultura de la autoevaluación, del estímulo y la retroalimentación, de la reflexión, del interés auténtico por comprender a quien se evalúa, lo que se evalúa, como se evalúa y las estrategias de superación de dificultades, en el marco de la inclusión y la visibilización del ser.

El desafío que se nos presenta es el de construir modelos de evaluación coherentes con un enfoque amplio de humanización, sensibilización, coherencia, pertinencia y calidad, en el que el aprendizaje sea un elemento importante para la formulación e implementación de políticas públicas y, de esta manera, acercar los intereses y expectativas de los estudiantes como personas interactuantes en una sociedad, inmersos en un mundo donde el conocimiento es una dinámica constante, fortaleciendo el ser, saber y convivir; en esencia, donde la enseñanza implique, progresiva y permanentemente, una evaluación libre de tensiones, impregnada de una emocionalidad por el autorreconocimiento, la autorregulación y la autorrealización, donde la experiencia es la protagonista del aprendizaje, como lo expresa Virgilio Crespo Cano, en su libro: *El niño, hacia un enfoque integrador*:

Cuando se afirma que son la experiencia y el ambiente los que educan, se entiende que las experiencias y los estímulos ambientales son "oportunidades" educativas y de aprendizaje. La interacción implica la actividad del sujeto que responde a influencias externas, asimilando, seleccionando o rechazando según sus capacidades, necesidades, fines y motivaciones. Y, en consecuencia, una cosa es la experiencia y otra cosa es el resultado de dicha experiencia en la formación del sujeto que lo protagoniza. (1985, p. 224)

Es un imperativo, entonces, que el currículo sea concebido como algo vivo y susceptible de ser modificado; por tal razón es que se debe reflexionar en torno al papel de la evaluación como un articulador del currículo, como el motor que le dé vida a las acciones pedagógicas realizadas dentro y fuera del aula, donde ocurren cantidad de situaciones y experiencias del ser, que quiere saber y convivir; pero que, para ello, requiere de posibilidades y escenarios más humanos, mediante la identificación de dificultades de aprendizaje y la aplicación de acciones de mejora pedagógica, en contextos de equidad, estímulo y afecto, permitiendo hacer realidad el derecho de todo alumno a ser evaluado, en el marco de la apuesta por una educación pertinente, sensible a la diversidad y que responda a las diferencias individuales; esto es, que sólo una educación ajustada a las necesi-



dades de cada uno asegurará que todas las personas tengan las mismas oportunidades de hacer efectivos sus derechos y alcanzar los fines de la educación en condiciones de igualdad, mediante la educación atada al concepto de dignidad.

Consideran Ravela, Arregui y otros, que

La evaluación estandarizada externa solo tendrá efectos positivos sobre la educación si es concebida, percibida y empleada como un mecanismo de responsabilización **pública de todos los actores vinculados al quehacer** educativo. Falta una mayor discusión pública sobre qué debe ser evaluado y qué aspectos del currículo deben haber sido enseñados a todos los estudiantes al concluir determinados niveles educativos. Como resultado de ello, las metas y/o estándares de aprendizaje no son claros. Mientras no exista claridad al respecto, tampoco existirá claridad ni para la enseñanza ni para la evaluación. Esta tarea requiere de un amplio debate social y de un trabajo técnico coordinado entre las unidades de currículo y de evaluación. (2008, p. 9 y 11)

El alcance de la idea anterior es crucial ya que, desde una concepción amplia de los sistemas nacionales de evaluación, se entiende que, en realidad, todas las acciones evaluativas realizadas al interior del sistema deberían formar parte de una estrategia integral de mejora de la calidad en el marco de una política pública equitativa. Si los Estándares están realmente relacionados y comprometidos directamente con la calidad, deben expresar una práctica evaluativa que promueva la sensibilidad, desde los posibles ámbitos y escenarios de reconocimiento del alumno como el centro del proceso pedagógico y que, además, las acciones emergentes estén al servicio de las personas y de sus aprendizajes; esas condiciones están conectadas, no como un don celestial, sino como el fruto de un desarrollo humano sistemático atendiendo las cualidades especiales, pues cada ser humano es un ritmo propio en el universo, como lo expresa Gardner (2004) en sus “inteligencias múltiples”, donde se muestran las diferencias de pensamiento y operación mental.

La evaluación es una oportunidad para fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje del lenguaje, uno de cuyos pilares fundamentales es el desempeño comunicativo, desde donde el maestro puede hacer inferencias válidas y reales del proceso cognitivo en que se encuentran sus estudiantes; mediante la identificación de obstáculos emocionales, sociales, personales, familiares y epistemológicos, para realizar intervenciones que validen el aprendizaje significativo mediante un nuevo paradigma evaluativo, cuya visibilización e individualización del ser, sea el cimiento hacia la construcción del andamiaje del saber para ser, convivir y proyectarse significativa y propositivamente.

Por su función formadora, la evaluación del alumno debe hacer parte de la agenda de trabajo diaria, para lo cual se requiere crear un ambiente institucional que promueva la indagación permanente sobre el aprendizaje del alumno. Lo que se requiere es fomentar la ‘curiosidad intelectual’ sobre la evaluación, desde



(...) la relación maestro-alumno que se configura a través del intercambio de preguntas y problemas, el despertar de la curiosidad y el asombro por el saber. De igual forma una relación tal, multiplica las experiencias en relación con la enseñanza y el aprendizaje, no como lo activo y pasivo respectivamente, sino como la posibilidad de abrir interrogantes, intercambio de miradas, búsquedas propias y experiencias diversas de la relación del alumno-, maestro con el mundo, con los otros y con las ciencias...(Restrepo, 2001, p. 160-161)

Es imperativo plantear una serie de interrogantes cruciales en torno a la evaluación, dado su carácter organizador, dinamizador y potencializador del currículo en sintonía con el aprendizaje, como eje fundamental en el análisis didáctico que permite la articulación y organización significativa para los intereses de los estudiantes, que potencie su proceso de desarrollo, producto de un aprendizaje que trae consigo cambios permanentes en la estructura biológica (cerebral) y de hecho, de comportamiento, resultantes de la experiencia y de la relación: realidad, experiencia, pensamiento y lenguaje. Algunos de esos interrogantes son: ¿Cómo construyo un ambiente para el saber y el afecto donde la evaluación sea un puente entre el ser y el saber? ¿Cómo elevo la autoestima de los estudiantes? ¿Cuáles son los estilos de aprendizaje que circulan en un aula de clase? ¿Cómo evaluar la capacidad de los estudiantes para resolver problemas? ¿Supera con mayor facilidad las dificultades un estudiante que tiene buenas relaciones con el grupo y recibe apoyo desde sus características y diferencias individuales? ¿Cómo logro evaluaciones desde diferentes caminos que permitan verificar las relaciones significativas del estudiante con el saber? ¿En qué medida las evaluaciones que realizo originan la toma de decisiones al interior de los procesos de aula e institucionales en beneficio de los estudiantes? ¿Qué es necesario atender en el aprendizaje de los estudiantes cuando el proceso formativo es integral e incluyente? ¿De qué manera incide el uso de estándares en la práctica evaluativa?

Responderme éste tipo de preguntas me ha dado hallazgos interesantes en cuanto a iniciativas innovadoras acerca de formas diferentes de evaluar; a mostrarles a los estudiantes otras rutas de aprendizaje, mediante nuevas experiencias metodológicas de evaluación, que han interesado a todos; de ésta manera los padres de familia se han involucrado mucho más en el proceso realizando acompañamientos significativos y aprendiendo juntos.

Es de destacar que un maestro que dignifique su rol en la sociedad, debe pensarse, reconocerse y asumirse como un sujeto intelectual comprometido con la verdad, con el cambio; un sujeto reflexivo desde la pedagogía y la didáctica, reconociéndolas como objetos de saber, estableciendo relaciones dialógicas, en tanto que las relaciones, los procesos, los contenidos y las estrategias sean de orden participativo, buscando la formación de sujetos autónomos y críticos, con un compromiso social, que asume su saber cómo un escenario de emancipación social, desde un proceso de construcción y deconstrucción, en la medida que supera las condiciones de sujeción; en este sentido el docente está trabajando en la formación de sujetos democráticos y críticos, con un amplio sentido de justicia y equidad, comprendiendo y aprendiendo lo mejor de la humanidad, asumiendo la igualdad y la libertad como principios fundamentales del desarrollo humano; entonces se puede hablar de la formación de un sujeto en función de su desarrollo humano.



En el mismo orden de ideas, la responsabilidad social y la formación integral, hablan del sujeto de la educación: el niño, el adolescente y el joven; los factores, características, etapas, procesos y dimensiones determinan el desarrollo de lo humano y la integralidad del mismo que, en su historicidad natural y social, marcan su esencia y su devenir en la humanidad, en el que interviene el maestro con su acto pedagógico, desde la prioridad de lo humano, donde el ambiente escolar debe ofrecer una serie de oportunidades en función del desarrollo personal, social y académico del estudiante, como ser individual y social, y sujeto en constante transformación.

Según lo anterior, hay dos implicaciones respecto a la integralidad del ser y de la evaluación: en primer lugar, ofrecer a los estudiantes oportunidades adecuadas a sus necesidades educativas, según sus expectativas y exigencias en las diferentes etapas y momentos de su vida escolar; en segundo lugar, debe abarcar las diferentes dimensiones que constituyen su personalidad: personal, social, académica, afectiva, individual, desarrollo de sus capacidades, estímulo a sus sueños y expectativas, y satisfacción a sus necesidades. ¿Qué tal, como referente para ello, la matriz de necesidades y satisfactores de Max Neef (1986) Una educación que parta de las necesidades de los estudiantes y sus satisfactores asegurará seres humanos más felices y con expectativas de vida superiores.

De tal manera, la lectura de los lineamientos y los estándares ha generado reflexiones en torno a la evaluación y propuestas metodológicas que realmente dinamicen y connoten de sentido las prácticas de aula, como también las respuestas a la diversidad de interrogantes, que hacen parte de las discusiones y reflexiones originadas al interior del Nodo de lenguaje de Antioquia, pues es una constante preocupación y compromiso social, con la educación, desde el área de lenguaje y básicamente, la evaluación, como oportunidad de fortalecimiento del desarrollo humano.

Es por ello que es importante abordar los problemas teórico-prácticos a los que responde la propuesta, desde la perspectiva del desarrollo humano, desde posiciones tales como:

- » Tomar distancia crítica frente a los programas curriculares y los libros de texto que limitan una re-evolución de la educación y apoyan la politización mercantil del saber.
- » Trabajar para que la mirada integradora de la evaluación sea una meta y un compromiso real de los docentes, en especial de los del área de lenguaje, cuyas acciones impacten el sistema general de evaluación de Antioquia y Colombia.
- » Asumir compromisos de lectura, análisis, reconfiguración y reconceptualización de los lineamientos y los estándares, donde el resultado sea nuevos planteamientos y que la evaluación del aprendizaje abarque lo personal, social y académico, difícil de identificar en los lineamientos donde se privilegia solo lo cognitivo.
- » Establecer un término medio entre las teorías y las prácticas de aula que atienda lo humano del ser y del saber, que potencie la racionalidad para pensar, estimule el bagaje creativo para interactuar y fortalezca el pensamiento divergente, activo e irradiante.

- » Trabajar en pos de estrategias evaluativas coherentes con los procesos de desarrollo humanos, donde las habilidades del pensamiento estén en constante dinámica. El maestro, en su compromiso misional y responsabilidad social, debe posibilitarle herramientas al estudiante que lo lleven a crear, resolver problemas, indagar, soñar, imaginar, aplicar, transferir e investigar.
- » Replantear las prácticas de aula con miras a propiciar aprendizajes significativos en el campo del ser y del saber, que respondan a las necesidades reales de los estudiantes, para que sus expectativas, sueños, experiencias, emociones y asombros, hagan parte de su proyecto de vida.
- » Generar el fortalecimiento de elementos que repercutan en la formación de individuos autónomos, capaces de pensar, construir, interpretar y transformar su entorno, mediante el desarrollo de competencias para participar con éxito en situaciones comunicativas cotidianas y de otros ámbitos; surgen entonces las derivaciones que están directamente relacionadas con los logros desde los propósitos y procesos trabajados, ya que son las consecuencias de un proceso, donde el concepto de evaluación es revalidado y reconceptualizado en su práctica y reconocido por los estudiantes como forma diferente de indagar por los aprendizajes.

Los estándares tienden a pensar la Escuela desde una lógica causal: la escuela es propuesta como una caja negra cuyo funcionamiento se reduce a inputs y outputs. No existe una reflexión pedagógica propiamente dicha sino un manejo empresarial con estadísticas y cálculos cuantitativos, que no tienen conexión con el sujeto del saber y la conciencia emocional, hacia el desarrollo humano. Frente a esta concepción de estándares se puede pensar una evaluación de la calidad de la actividad educativa que atienda a la formación integral del estudiante, a las exigencias sociales de la convivencia pero también a la experiencia total de aprendizaje del estudiante que pone en juego las relaciones de este con el conocimiento, sino con la toma de decisiones sobre el valor del conocimiento en relación con todas las situaciones sociales de uso del conocimiento. Entonces, valorar es mejorar el espíritu que anima el proceso de evaluación, que va de la mano del currículo y de los planes de mejoramiento; entre sí se alimentan, esto ocurre cuando todos los niños y jóvenes, independientemente de sus condiciones socioeconómicas y culturales, alcanzan los objetivos propuestos en el sistema educativo y realizan aprendizajes útiles para su vida y para la sociedad, buscando apoyar procesos de toma de decisiones, relacionados con el mejoramiento de la calidad de la educación.

La evaluación, con referente en los estándares se aplicaría con mayor efectividad si en los procesos de aprendizaje se tienen en cuenta perspectivas teóricas innovadoras,

(...) estableciendo articulación entre la educación, la escuela, el currículo y el desarrollo humano. Esta propuesta de significación del concepto, parte de asumir el llamado “desarrollo humano” como un proceso de construcción que tiene como su referente esencial, en todo caso, el sentido que el hombre le da a su mundo y se da a sí mismo como hombre y como ente social”.(...) “No es posible asumir con rigor una discusión sobre la cuestión de la promoción y de la evaluación escolar, y en particular la evaluación de los procesos de aprendizaje, si ella no parte de establecer el punto de vista desde el cual se practica la evaluación. Tal punto de vista es, desde luego, una concepción del mundo desde donde se piensa (y se hace) la práctica pedagógica. (Vallejo O., 2000, p. 103 y 105).

Cuando la única forma de evaluar es el examen, asumiendo sólo los contenidos que proponen los estándares y se rechazan perspectivas en las que el alumno tiene un papel más participativo y ejerce sus derechos en la evaluación, las creencias del profesorado se convierten en un obstáculo para plantear una evaluación alternativa y para responder a la evaluación que promueva el papel activo de los estudiantes en la toma de decisiones, desde el autoconocimiento y la conciencia emocional, puesto que con ello tiende hacia su autodesarrollo y autorrealización.

Conclusión

La falta de claridad frente al tema de la evaluación en los lineamientos curriculares y estándares, además de un lenguaje común ante las intenciones y expectativas del ministerio, con el sujeto del saber multidimensional (según las inteligencias múltiples de Gardner), es una de las principales inquietudes del Nodo de Antioquia en el área de lenguaje, al momento de reflexionar en la construcción, aplicación y valoración del proceso evaluativo, como meta para alcanzar la dimensión del desarrollo humano.

Un documento específico de estándares y competencias es artificial y sobra. En los Lineamientos y en los logros ya se encuentran desarrolladas las competencias y los conocimientos a los que deben acceder los estudiantes. Lo fundamental es que el docente se empodere de la esencia del proceso evaluativo, como la serie de estrategias encaminadas a construir el trayecto para la apropiación, complementación y fortalecimiento de un aprendizaje significativo. Es decir transformarse en el arquitecto del ser y del saber.

Por lo anterior, es importante decir que a pesar de la riqueza conceptual de Lineamientos Curriculares (1998), es importante reconfigurarlos con la idea de proponer nuevos marcos de referencia que reconozcan la relación entre las necesidades, las experiencias y las reflexiones del profesorado, y el estado de la discusión de dichos temas. (Justificación de la razón de ser del Nodo de Lenguaje en Antioquia)

El asunto de fondo de los estándares es plantear un modelo de evaluación humano, donde la información se transforme en conocimiento, este en aprendizaje significativo y pueda ser integrado al saber para la vida, ya que el atender las necesidades físicas, intelectuales y emocionales, las expectativas, intereses y emociones es trabajar en pro del desarrollo humano del estudiante; de lo contrario, la evaluación queda reducida un asunto sólo cognitivo, desconociendo que existen factores de tipo individual, socioeconómico y cultural en el aprendizaje y desenvolvimiento escolar.

Referencias

- Cerda G., H. (2003). La nueva evaluación educativa. Desempeños, logros, competencias y estándares. Bogotá: Magisterio.
- Delors, J. J. (Coord.) (1996) La educación encierra un tesoro. UNESCO, 1996. Tomado de Ministerio de Educación Nacional. Educación religiosa. Lineamientos curriculares. Áreas Obligatorias y Fundamentales. Bogotá, D.C.: Dirección General de Investigación y Desarrollo Pedagógico. Grupo de Investigación Pedagógica, 2000.
- Escobedo, H. D. (1996). "Los indicadores de logro no son objetivos comportamentales". Revista Educación y Cultura, 39, 5-10. Bogotá: FECODE.
- Gardner, H. (2004). Teoría de las Inteligencias Múltiples. Barcelona: Paidós.
- Crespo, C. D. (1.985). El Niño, hacia un enfoque integrador. Bogotá: Universidad Santo Tomás.
- Ministerio de Educación Nacional. (2000). Educación religiosa. Lineamientos curriculares. Áreas obligatorias y fundamentales. Bogotá: Dirección General de Investigación y Desarrollo Pedagógico.
- Naranjo P., S. y Pérez G., L. (1.996). Educación para una nueva sociedad. Medellín: Edit. Edúcame.
- Niño D., J. "Mensaje del ministro". Indicadores de logros curriculares. Serie Lineamientos curriculares. (consulta: 10 de junio de 2010): <http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf11.pdf>.
- Ravela, P., Arregui, P., Valverde, G., Wolfe, R., Ferrer, G., Martínez R., F., Aylwin, M. y Wolff, L. (2008). Las Evaluaciones Educativas que América Latina necesita. Washington: Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL)
- Restrepo C., D. (2001) Tendencias Pedagógicas Contemporáneas. Maestros gestores de nuevos caminos. Medellín: Corporación Región.
- Tamayo V., A. (2009). "Fundamentos de la enseñanza por ciclos". Revista Internacional Magisterio, 38, Bogotá: Magisterio.
- Vallejo O., L. (2000). Innovación y currículo, pedagogías y evaluación. Medellín, Lukas Edit.
- Vasco U., C. E. (2007). Diez retos de la educación colombiana para el Plan Decenal 2006-2015. Revista Javeriana, 733, pp. 8-15
- Villarini, Á. (2009) "Desarrollo humano integral: autonomía y competencias para una educación basada en ciclos". Revista Internacional Magisterio, N°38. Bogotá: Magisterio.



ENTRE LA DETERMINACIÓN DE POLÍTICA PÚBLICA EN EL ÁREA DE LENGUAJE Y LA FORMACIÓN DE MAESTROS

Gloria María Zapata Marín¹

Edisson Arbey Mora²

Mauricio Múnera Gómez³

Resumen

En este texto presentamos algunos comentarios y revisiones a propósito de la política pública para el área de Lenguaje desde nuestras experiencias como profesores universitarios en ejercicios de formación de maestros. Las reflexiones y comentarios aquí incluidos son el resultado de algunas disertaciones y conversaciones sostenidas con los maestros en su formación inicial a partir de la lectura y apropiación de documentos como los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana y los Estándares Básicos de competencias en Lenguaje.

Palabras clave

Política pública, lenguaje, formación de maestros, lectura, escritura, evaluación.

A modo de introducción

En la construcción de política pública en el área de Lenguaje podríamos decir, sin temor a equivocaciones, que Colombia es pionera, no sólo porque sea uno de los países que se ha preocupado por construir un marco común para pensar los procesos de enseñanza y aprendizaje asociados a las lenguas, el estudio de la literatura y el abordaje y uso de sistemas de significación, a través de la elaboración de algunos documentos generales que sirven como directrices; sino porque es uno de los países que ha logrado, a partir de la creación de la Red Latinoamericana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje en Chile (1996), y de la escritura y publicación de los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana en Colombia (1998), consolidar uno de los colectivos con más trayectoria en los ámbitos nacional e internacional como lo es la Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje, denominada, —en adelante— “Redlenguaje”.

1 Coordinadora y profesora de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana de la Universidad de Antioquia. Correo electrónico: gloria.marin.zapata@gmail.com

2 Profesor de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana de la Universidad de Antioquia. Correo electrónico: arigatotatosam@gmail.com

3 Profesor de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana de la Universidad de Antioquia. Correo electrónico: mauricio_munera@yahoo.es



Y es, quizá, la preparación del XI Taller Nacional de la Red de Lenguaje la que nos hace recordar, en esta ocasión, que en nuestro país un grupo de profesionales de las áreas del Lenguaje y la Educación —profesores en su mayoría— además de reconocer las problemáticas económicas, sociales, políticas, ambientales y educativas que determinan la construcción de nuestra historia desde el presente, también se han animado a pensar y resignificar el hecho mismo de ser maestro, de hablar sobre la escuela, de enseñar y aprender diferentes saberes, de conformar colectivos pedagógicos, de asistir a eventos, en fin, de construir nuestras realidades educativas. Así, recorriendo diferentes geografías y conociendo múltiples territorialidades y textualidades, este grupo ha venido asistiendo a variados encuentros académicos en Colombia y en países hermanos como México, Argentina, Chile y Brasil, en los cuales la reflexión sobre las prácticas pedagógicas asociadas al Lenguaje, o como otros lo llaman: Pedagogía del lenguaje o Didáctica de la lengua y la literatura, ha estado en uno de los primeros renglones de la discusión.

Más asumir que Colombia es pionera en la construcción de marcos y propuestas para pensar los procesos de enseñanza y aprendizaje, o en la consolidación de una red interesada en la formación docente en lenguaje, no ha de generarnos “comodidad”, mucho menos “conformismo”. Al contrario, afirmar lo anterior al tenor de las actuales configuraciones culturales y políticas de la educación, ha de interrogarnos por la manera como en nuestro país, más allá de establecer unos criterios comunes, volvemos todos a repensar nuestras prácticas y los modos de acercarnos a los otros y al saber; al mismo tiempo, ha de interpelarnos acerca de las formas a las que recurrimos para, efectivamente, configurar una red que se extienda tanto por los parajes exuberantes de nuestra geografía, como por las regiones, límites y contenidos del saber acerca de la formación y del quehacer docente; es más, tendría que cuestionarnos por los niveles de identificación y apropiación que tenemos todos de esos marcos que guían nuestro hacer, y por su lugar y sentido en los procesos de formación de los maestros.

Atendiendo a estas últimas líneas, y con la pretensión de traer nuevamente a la discusión aquella pregunta por la formación de maestros, nos hemos animado a presentar algunas consideraciones a partir de nuestra experiencia como profesores universitarios de una facultad de educación que se preocupa por acompañar a diferentes personas en sus procesos de formación como sujetos hacedores de cultura y, en particular, como maestros, sujetos que se mueven en disímiles escenarios sociopolíticos en los que se hacen protagonistas, al lado de sus estudiantes, de los procesos de enseñanza y aprendizaje, de las prácticas mismas de formación de sujetos críticos y propositivos, conscientes de su lugar y acción en la cultura.

De este modo, este texto reúne algunas consideraciones a partir del desarrollo de una práctica pedagógica en la que se leen, de manera detenida y auscultadora, algunas realidades escolares determinadas por los vínculos entre los discursos, el currículo y la formación; también desde una pregunta por los abordajes sugeridos a propósito de la lectura y la escritura en la configuración del ser maestro, de sus imágenes y concepciones; y desde el sentido mismo de resignificar la eva-

luación como escenario polifónico y de poder desde el cual se perfilan quehaceres y modalidades de interacción entre los sujetos y los saberes. Compartimos entonces nuestras reflexiones, con el cometido de retornar desde ellas a una problematización de la existencia de unos marcos o criterios comunes que enrutan, de algún modo, las acciones de los maestros de lenguaje en todos los niveles de formación de los que participan.

De los maestros y sus voces: el encuentro con la política pública para el área de Lenguaje⁴

Hay un lugar. Un lugar que me turba y me hace sentir agobiada. Un lugar que conozco y que, luego de tantos años, sigue haciéndome la misma pregunta ¿Y para qué esto, para qué la escuela?

Esta escuela que ahora es la universitaria —luego de transitar tantos años por la escuela de la educación básica— me pone de nuevo en el mismo entredicho, en el mismo lugar de la pregunta: ¿para qué? Lo único que ha cambiado entre esa primera época y esta, la de ahora, es que quisiera que mis chicos, los maestros en formación que comparten conmigo esa aula del seminario semanal, se hicieran también una pregunta.

Cada semana, trece maestros en formación llegan conmigo al espacio del seminario de Práctica II: Discursos, Currículo y Comunidad Académica, para recordar, para volver a pasar por el corazón, como dice Galeano (2009), o que les ha ocurrido en su propio andar por la escuela como “practicantes”. Cada rostro, sin decirlo, muestra las huellas de lo que han visto y vivido en ese territorio escolar. Sus expresiones reflejan el asombro, la crisis, la duda, la pregunta. Algunas veces son sus silencios los que más gritan. Y así, a partir de esas marcas, iniciamos la discusión.

Una de las líneas centrales de esta práctica pretende abordar la política pública colombiana sobre el área de Lenguaje y la realidad que nos encontramos en la escuela cada día. La mayoría de los maestros en formación del curso no tuvo acceso a los documentos legales que, en cada uno de sus centros de práctica, orientan tanto el devenir de la institución educativa como los desarrollos del área de lenguaje. Así, las siguientes voces que se escuchan en este texto, plantean una de las fracturas más evidentes que pudimos encontrar frente a esta pretensión

Es necesario describir la situación y las circunstancias que no permitieron que nosotros, como docentes en formación y practicantes del curso Práctica II, tuviéramos acceso al PEI (Proyecto Educativo Institucional) de la I.E.H.R.M, con el fin de abordar uno de los objetivos del curso, referido al análisis del discurso que subyace y rige la práctica educativa de dicha institución (...). La cuestión fue que la rectora de la IE responsable y agente principal en las decisiones administrativas, nunca se pronunció sobre la posibilidad de facilitar el PEI, ni siquiera ante las constantes peticiones hechas por la docente-asesora de práctica, de que éste nos fuera entregado para su lectura y análisis (Sepúlveda y Torres, 2013).

⁴ Aporte realizado por la profesora Gloria María Zapata Marín a partir de las discusiones generadas en el curso Práctica II: Discursos, Currículo y Comunidad Académica, espacio académico del programa Licenciatura en Educación básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana de la Universidad de Antioquia.

La reflexión que sobre este primer punto quiero tocar, desde las voces de estos maestros en formación, tiene que ver con cómo los documentos que enrutan el devenir de la escuela, y en ella el área de Lenguaje, son objetos establecidos para responder a una exigencia legal pero no se constituyen como espacios reales de discusión, de construcción, de debate sobre cómo la escuela, los maestros, los estudiantes, y todos los que pasamos por ella, nos hacemos sujetos reales en su escenario. De este modo, las mismas voces de esos maestros en formación, presentan la siguiente conclusión:

Es lamentable que este tipo de cosas sucedan, pues, tal como lo afirma Sacristán (1996, p. 17) “la importancia del análisis del currículum, tanto sus contenidos como sus formas, es básica para entender la misión de la institución escolar en sus diferentes niveles y modalidades”, además de que dicho análisis “es una condición para conocer y analizar lo que es la escuela como institución cultural y de socialización en términos reales y concretos (19). Por ejemplo, el poder conocer el PEI de la I.E.H.R.M nos permitiría comparar la filosofía de ésta con el PEI de otras instituciones y ver si éste, sus objetivos, metas y propósitos, de verdad se circunscriben en la cultura y contexto particulares o, simplemente, se reproduce en todas las instituciones, como una mera amalgama de un discurso homogéneo (Sepúlveda y Torres, 2013, p. 5).

Esta conclusión manifiesta la preocupación que emerge para estos maestros respecto al lugar real en el que se construye —y nos construimos— como sujetos pedagógicos en la escuela; y me parece que su pregunta es fundamental ya que la Institución Educativa donde estos chicos inician su proceso de reflexión, es una escuela rural y, por ello, la búsqueda de diferencias en relación con otros contextos, marca un perfil esencial de su ruta investigativa.

Una segunda línea que surge en esta práctica se instala en la aproximación a los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana y los Estándares Básicos de competencias en Lenguaje que, como documentos de política pública en Colombia, dirigen las prácticas que se dan en el área de Lenguaje. En este momento de la escritura, pienso que, en mi ejercicio de maestra en la escuela básica no tenía mucha claridad sobre lo que implica una aproximación a estos textos y lo que ellos plantean como propósito de formación en el área. Los Lineamientos trataron, en su momento, de llevarnos hacia un lugar más comprensivo sobre lo que es un abordaje, por ejemplo, de la lectura y de la escritura a partir de una mirada discursiva. No obstante, en esa misma escuela, no había mucho tiempo ni espacio para hacer una discusión sobre su pertinencia o no; sobre lo que ello implica; sobre lo qué es el discurso o la lectura y escritura como prácticas socioculturales.

Así, el seminario de Práctica II me permitió volver la mirada hacia ese otro escenario con los maestros en formación que me acompañan, y abrirnos a este ejercicio de pensar los Lineamientos y los Estándares como lugares de construcción. Tomo aquí las voces de otras dos estudiantes que ponen en discusión lo que pasa con estos textos y su articulación con la cotidianidad del aula de clase:



Los lineamientos curriculares pueden ser entendidos como una guía diseñada por el MEN para las instituciones educativas, dentro de las cuales están estipuladas, por ejemplo, las áreas obligatorias(...) Siendo así, en el proceso de elaboración de los Proyectos Educativos Institucionales y sus correspondientes planes de estudio por ciclos, niveles y áreas, los lineamientos curriculares (MEN, 1998), se constituyen en referentes que orientan esta labor conjuntamente con los aportes que han adquirido las instituciones y sus docentes a través de su experiencia, formación e investigación (Alarcón y Toro, 2013).

Se enuncian aquí estas dos maestras en formación desde el ámbito de lo legal y, así mismo, desde el ideal. Aunque, líneas más abajo en su texto, su voz se configura desde otro lugar:

Es un hecho que el panorama no cambia, pues dichas prácticas [lectura y escritura] se siguen generalizando como procesos meramente instrumentales y su aplicación se da generalmente desde lo gramatical y se hace notoria una contradicción en los discursos de los Lineamientos y los Estándares, puesto que mientras los primeros privilegian los procesos de lectura y escritura como práctica sociocultural que reivindique la significación (al menos en teoría) los segundos, es decir los Estándares, dividen los aprendizajes por ciclos y en ellos se prioriza de forma implícita la gramática, que si bien es necesaria podría articularse a otros sistemas de significación con el fin de que el estudiante constituya una conciencia crítica del mundo que lo rodea (Alarcón y Toro, 2013, p. 12).

Quiero insistir en que estas palabras, construidas por las maestras en formación, hablan desde dos lugares, el lugar de lo teórico y el espacio de la práctica efectiva en la Institución Educativa que las recibió. Quiero, de igual modo, señalar que son lugares de discusión, de debate y de puesta en cuestión de lo que cada uno de ellos está elaborando desde su propio encuentro con la escuela; por ello, estas afirmaciones siguen siendo centro de reflexión y crítica y destaco cómo las voces se tornan diversas, múltiples. Considero, entonces, que así se puede convocar comunidad académica y de saber.

La última línea que irrumpe aquí y que, estimo, puede ser la más importante, se vincula al ser y al hacer de maestros que nos atraviesa. Esta pregunta, en nuestro espacio de seminario, se erige como posibilidad de vivencia, de reconocimiento, de experiencia; se establece como oportunidad para vernos y advertirnos sobre lo que solo cada uno de nosotros sabe y comprende, qué es lo que nos hace ser y querer ser maestros. Por eso, quiero cerrar esta parte entregándoles la voz a dos maestras en formación cuyas palabras develan el conflicto y la vehemencia que nos habita y que nos transforma:

El rol formativo del maestro es propiciar discursividades que no se dan en el mundo de los medios de comunicación que incitan a la perpetuación de una ideología alienista de consumo; el rol del maestro es mostrar y discernir de un modo que no es posible, visible o claro en el mundo cotidiano. La influencia de su discurso será imperceptible o no será perceptible a corto plazo y a nivel macro. Su influencia formativa es una semilla sembrada en quien lo escucha, semilla que nace y crece generando una gravitación que es huella en el

espíritu. Un eco. El maestro no logra medir su grado de influencia sobre el otro. No es una influencia masiva ni inmediata; son frutos que se fermentan en el silencio y de los que no tiene noticia el maestro, a excepción de algún sorpresivo gesto de agradecimiento, o de una invisibilidad esencial que vuelve sobre él. El retorno del eco. Una extraña paz. Una satisfacción momentánea, para seguir su curso y no desistir (Acosta y Herrera, 2013).

Buscando perspectivas para pensar la enseñanza del Lenguaje⁵

Me viene a la mente en este momento un cuento de Julio Cortázar titulado “Historia” de su gran obra Historia de cronopios y de famas:

Un cronopio pequeñito buscaba la llave de la puerta de la calle en la mesa de luz, la mesa de luz en el dormitorio, el dormitorio en la casa, la casa en la calle. Aquí se detenía el cronopio, pues para salir a la calle precisaba la llave de la puerta (1962, p. 162).

Y me viene a la memoria porque justamente, en este momento de mi vida académica, es donde me permito reflexionar sobre el quehacer docente que nos convoca (como Grupo de Investigación y como Licenciatura en Lengua Castellana), y me siento como el cronopio que intenta abrir una puerta y que cuando va a abrirla no encuentra esa llave que lo pueda llevar a la calle, a otro espacio desde el cual pensar la discusión, en este caso, la discusión alrededor de las prácticas de enseñanza de lectura y escritura, frente a la formación de maestros, y frente al debate —tan presente— con relación a las políticas públicas.

En ese sentido, también puedo evocar, justamente, algunos aspectos de esa polémica que nos ha permitido, en últimas, aportar a la formación docente, a pensar la escuela desde una manera crítica, que dialoga con las políticas, pero también que las vuelve su punto de análisis y que intenta generar, como lo dice Freire (1965, p. 88) otras formas de ver la enseñanza, pues “la educación es un acto de amor, y por esto, un acto de coraje, no puede temerle al debate. Al análisis de la realidad” (p. 88). Y es que el debate hace parte de esa función integradora (pues parte del diálogo), pero ¿sobre qué debatir? ¿A partir de qué dialogar? Precisamente de lo cotidiano, del día a día, de la realidad como lo llama Freire.

Nuestra mirada, o más bien nuestras búsquedas frente al acto de enseñar nos han permitido configurar otros espacios y escenarios desde los cuales pensar la formación y la enseñanza de la Lengua Castellana, y nos posibilita dialogar y controvertir con otros saberes y contingencias a la hora de configurar el acto que nos convoca, por ejemplo, pensar desde Freire, una educación, que en su momento, y ahora, me sigue pareciendo visionaria, ya que capté en las ideas de Freire un aire de darle al hombre una educación más razonada y crítica, pero mediada por un gran componente (esencial, dirían muchos) y es del contexto, el de mirar las situaciones, épocas, estados del ser

⁵ Aporte realizado por el profesor Edisson Arbey Mora a partir de las discusiones generadas en los espacios de formación que ha orientado en la Licenciatura en Educación básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana.



humano y a partir de allí crear situaciones que pongan al maestro en cuestionamiento consigo mismo para poder transformar al sujeto, “De una educación que llevase al hombre a una nueva postura frente a los problemas de su tiempo y de su espacio. Aquella de la intimidad con ellos” (1962, p. 85).

Asimismo, el tomar distancia frente a los Lineamientos y políticas educativas permite pensar en otras posibilidades de construir y configurar la enseñanza del Lenguaje, y que no sólo se piense las prácticas de lectura y escritura en la escuela en aras de los buenos resultados que se puedan presentar en las pruebas estatales (práctica muy común en nuestras instituciones colombianas) y que se vuelve la tabla de medida de la calidad educativa; de ahí que recuerde a Delia Lerner (2001) cuando plantea que:

El desafío es lograr que la escritura deje de ser en la escuela sólo un objeto de evaluación para constituirse realmente en un objeto de enseñanza, es hacer posible que todos los alumnos se apropien de la escritura y la pongan en práctica sabiendo –por experiencia, no por transmisión verbal- que es un largo y complejo construido por operaciones recursivas de planificación, textualización y revisión (p. 41).

Si bien Lerner en esta cita se refiere a las prácticas de escritura, ésta puede hacerse extensiva, como lo recordaba antes, a la enseñanza del Lenguaje en general; por esto se plantea que la lectura y la escritura necesitan trascender el mundo de la escuela para situarse, además, en el mundo de la vida, como lo propone la autora y no sólo pensar en los requisitos que deben llevar a buscar “buenos resultados” en las pruebas que intentan medir el conocimiento de los estudiantes. Este, sin duda, es uno de los grandes retos en la formación de maestros y una de las grandes propuestas que, creo, han atravesado nuestro trasegar por este campo en la formación de futuros docentes del área de Lenguaje y la literatura. Sin duda, un camino largo por recorrer y que necesita de una búsqueda y un acompañamiento académico que sea crítico, pero también experiencial y amoroso (a la manera que lo enuncia Freire).

La búsqueda de la llave, pero no de una llave maestra, sino de una llave para abrir y habitar otras realidades y espacios; para cruzar el umbral del hogar y salir a la calle, como lo hacía el sensato cronopio de la historia, nos ha permitido convocar otros momentos de conversación y oportunidades de saber, y creo que sólo el tiempo dirá si hemos hecho, como el cronopio, una búsqueda torpe o un hallazgo posible desde de una gran amalgama de posibilidades, de cruzar puertas y encontrarnos con otros diálogos y otras formas de pensar y habitar la escuela.



Pensando la política pública en Lenguaje desde la evaluación⁶

Antes de comenzar a presentar mis ideas a propósito de la evaluación y de su importancia y pertinencia para pensar la formación de los maestros, tendría que preguntarme, siguiendo la misma línea de sentido que ya fue expuesta en párrafos anteriores lo siguiente: ¿qué implica resignificar la evaluación como escenario polifónico y de poder desde el cual se perfilan quehaceres y modalidades de interacción entre los sujetos y los saberes?

Esta es, quizá, una de las preguntas que más me ha inquietado a la hora de pensarme y desempeñarme como profesor universitario y, en especial, como profesor de diferentes programas de educación, porque, desde las clases, siempre me he interesado por configurar espacios en los que construyamos la evaluación como una práctica formativa en la que prime el intercambio y el diálogo, no la calificación y la descalificación. Sin embargo, al culminar un semestre académico retornan a mi cabeza preguntas asociadas al carácter polifónico de la evaluación y a las posibilidades de interacción que ésta debería permitir en todo proceso de formación y transformación de los sujetos; así, me pregunto ¿qué tanto mis prácticas, aquellas que acompaño desde la universidad, propician el reconocimiento de la diversidad y motivan a la interlocución?

Mas no pretendo incluir disertaciones sobre mi ser y mis inquietudes, lo que busco es presentar aquí las síntesis de algunas conversaciones que hemos sostenido en el curso Didáctica de la lengua y la literatura III, acerca de lo que implica la evaluación en consonancia con las directrices sugeridas por los Lineamientos y Estándares Curriculares de nuestra área. En primer lugar, habría que recordar que nuestro sistema de evaluación nacional, o aquello a lo que así hemos llamado en Colombia, ha sido el resultado de la imbricación de muchos otros sistemas de carácter internacional, nacional e institucional, y hasta podríamos incluir la categoría de lo personal. Esta primera idea trae consigo la obligatoriedad de pensar la evaluación en dos vías: una que tiene que ver con “lo externo”, es decir, con lo que viene determinado por otras instancias, unidades, institutos y organismos –como el caso del ICFES– para nuestro país; y otra vía que guarda relación con lo interno, es decir con aquellas prácticas y haceres propios del oficio del maestro, aquellos que desarrolla en la idea de aportar a la formación de ciudadanos, como bien lo sugiere la Ley General 115 de 1994.

Visto así el panorama, de lo que podríamos hablar aquí tendría que ser de aquella vía interna que construye el profesor desde su propia cotidianidad escolar, la que algunos restringen al aula, y la que otros ubican por fuera de ella, pero que, sin lugar a dudas, tiene que ver con la escuela. Así, esta vía o perspectiva interna, en los últimos años, ha estado regulada y construida al amparo de otro marco común como lo es el Decreto 230 de 2009, el cual “reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media”. En sintonía con este, la evaluación tiene los siguientes propósitos:

⁶ Aporte realizado por el profesor Mauricio Múnera Gómez a partir de las discusiones generadas en el curso Didáctica de la lengua y la literatura III, espacio académico del programa Licenciatura en Educación básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana de la Universidad de Antioquia.



- » Identificar las características personales, intereses, ritmos de desarrollo y estilos de aprendizaje del estudiante para valorar sus avances.
- » Proporcionar información básica para consolidar o reorientar los procesos educativos relacionados con el desarrollo integral del estudiante.
- » Suministrar información que permita implementar estrategias pedagógicas para apoyar a los estudiantes que presenten debilidades y desempeños superiores en su proceso formativo.
- » Determinar la promoción de estudiantes.
- » Aportar información para el ajuste e implementación del plan de mejoramiento institucional (Ministerio de Educación Nacional, 2009, p. 2).

Las anteriores formulaciones ponen de presente una idea de evaluación según la cual se debe favorecer el reconocimiento de los ritmos, estilos y características de aprendizaje de los estudiantes —a la vez el desempeño de otros actores como los maestros—, en una idea de aportar al desarrollo integral. Sin embargo, sería conveniente preguntarnos por la incidencia que tienen estas ideas en los procesos de formación de los licenciados pues, sin lugar a dudas, le corresponde a las facultades de educación y a las Escuelas Normales Superiores procurar el establecimiento de hilvanos que articulen los diferentes nodos y componentes del sistema de evaluación al que se hacía alusión anteriormente. Esto porque, en esa idea de configurar unos marcos comunes, es tarea del maestro propiciar las articulaciones, pues, evidentemente, algunas políticas educativas que se escriben y promulgan en determinados momentos políticos e históricos de nuestras sociedades, no tendrán toda la capacidad y la fuerza para propiciar tejidos y vínculos.

Y al hacer una lectura crítica de los Lineamientos y Estándares Curriculares se puede evidenciar que la evaluación sigue siendo un asunto accesorio que queda reducido, en el mejor de los escenarios, a los últimos renglones de la construcción de las políticas. Devolviéndonos, en los Estándares Básicos de competencias en el Lenguaje, no hay ninguna alusión o referencia a los procesos de evaluación, solamente se incluyen algunas disertaciones sobre eventuales fundamentos epistemológicos del área y sobre algunos subprocesos que se corresponden, en gran medida, con los indicadores de logro expuestos en la Resolución 2343 de 1996. En los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana, el grupo de profesores que los construyeron dejaron un lugar para pensar modelos de evaluación en lenguaje, no obstante, estos, a pesar de su interés formativo, no establecieron diálogos con las reglamentaciones en evaluación, sino que funcionaron, y lo siguen haciendo, como discursos aislados desde lo procesual para concluir presentando un ejemplo de evaluación reducido al modelo de preguntas formuladas por el ICFES.

Es en este contexto donde adquiere relevancia una pregunta por la incidencia de la política en la formación de maestros, así como por las posibles articulaciones que le correspondería hacer a estos sujetos —en sus procesos de formación— para la construcción de lo curricular y para la transformación de prácticas pedagógicas orientadas al abordaje y problematización de diferentes



objetos de enseñanza y aprendizaje que la escuela ha determinado como fundamentales a la hora de llevar a cabo diferentes planes de formación.

Lo anterior nos obliga a pensar y construir propuestas de evaluación fundamentadas en la participación y orientadas hacia la interacción y el compromiso ético con los otros y con los saberes. Esto nos exige el desarrollo de debates alrededor de la evaluación desde sus condiciones epistemológica, social, histórica, cultural y educativa; y, sin lugar a dudas, la revisión de su aporte a los procesos de transformación de la educación. Al mismo tiempo, desde una comprensión de la evaluación como asunto formativo, afirmar que se trata de asumir la participación, la interacción y el compromiso ético demanda la definición y construcción de objetos de saber que tienen correspondencia con: la formación disciplinar; la revisión de métodos, prácticas, estrategias y cuerpos conceptuales; la definición y socialización de criterios compartidos; y, de manera especial, la resignificación de las propias experiencias educativas que determinarán, en últimas, el desarrollo de determinadas prácticas pedagógicas.

Cierres en clave de repensar la política pública

Pensar la política pública para el área de Lenguaje en nuestro país, una política puesta en clave de reconfiguración y resignificación de las prácticas que llevamos a cabo los maestros que nos acogemos a ella, implica encarar lo que esta área nos demanda actualmente. Se hace vital precisar el lugar de la comunicación y sus sistemas; los medios masivos de información y las redes que se tejen de manera global y en los cuales, se instala el lenguaje. Ya no es posible vernos como comunidades aisladas y, precisamente por ello, se hace impostergable reafirmarnos en la diferencia porque, para hacer parte de lo global, debemos tener perfecta claridad sobre quiénes somos. En este sentido, el reconocimiento de los múltiples lenguajes que nos configuran y en los que nos amalgamamos —incluyendo la lengua que nos identifica— son una posibilidad en la que emerge la construcción de lo humano.

Es importante retomar el anclaje para la aproximación a las prácticas de lectura y escritura como ejes vertebrales del área. Se hace necesario volver la mirada sobre ellas para pensar su abordaje y así preguntarnos por ¿qué tipo de acercamiento debemos hacer? La lectura y la escritura en la escuela no pueden seguir siendo meras habilidades apuntaladas en actividades repetitivas, reiterativas, vacías.

En esta perspectiva, las prácticas de enseñanza del área también deben pensarse y proponerse desde el contexto particular al que asiste cada maestro, desde las experiencias vividas en el día a día de la escuela y de la vida misma; desde ejercicios que se vuelven su práctica cotidiana, pero también que lo aproxima a prácticas investigativas que legitiman su conocimiento y su quehacer. En consecuencia, pensar la reconfiguración de las políticas públicas para el área de Lenguaje, debe tener en cuenta las voces de los diferentes maestros que se sitúan no como reproductores

de una norma, sino también como sujetos críticos e investigativos que buscan validar y enriquecer la diferencia como manifestación de lo comunicativo, lo social y lo cultural. En suma, repensar la política del área implica reconfigurar, además, una nueva perspectiva de los maestros, que son inquietos, creativos, investigativos y críticos.

Por último, la discusión sobre la evaluación se instala como una acción de obligatorio desarrollo en los contextos escolares y en la formación de los educadores pues, dadas las actuales condiciones del sistema y de la educación, es en la evaluación en donde se ponen en juego imaginarios, discursos y prácticas asociadas al poder y a su resignificación de cara a la formación integral de los sujetos. Aquí cobra importancia la necesidad de articulación entre aquellos componentes que estructuran nuestro sistema de evaluación pues, le corresponde a la escuela y a los maestros pensar los modos y modalidades de interacción que garanticen que en nuestro país, independientemente de los escenarios de formación, haya un interés y muchas acciones orientadas a garantizar la formación crítica y el ejercicio de una ciudadanía responsable. Así, solo cuando el maestro, desde su formación inicial, puede revisar las formas en las que se viene dando su acercamiento a las prácticas evaluativas, tanto por sus experiencias previas, como por sus expectativas relacionadas con su desempeño, valga decir, con sus propias prácticas como sujeto de saber, se podrá pensar en posibles transformaciones y en el cumplimiento de aquellos propósitos que se trazan desde lo teleológico para reflexionar sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Referencias bibliográficas

- Acosta, E. y Herrera, A. (2013). Sobre nuestra educación, Medellín, s.n.
- Alarcón, K. y Toro, D., (2013). La lectura y la escritura dentro de algunos documentos de políticas públicas de educación en Colombia: una mirada a lo ideal y lo real desde las prácticas pedagógicas en el grado noveno, Medellín, s.n.
- Cortázar, J. (1995). Historia de cronopios y de famas, Buenos Aires: Alfaguara, 88 p.
- Freire, P. (1965). La educación como práctica de la libertad. Bogotá: América Latina, 164 p.
- Galeano, E. (2009) El libro de los abrazos. Madrid: Siglo XXI
- Lerner, D. (2001). Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario, México: Fondo de Cultura Económica, 193 p.
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). Lineamientos curriculares: Lengua castellana. Bogotá, Cooperativa del Magisterio. Versión en formato pdf. http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf8.pdf consultada el 27 de febrero de 2013.
- Ministerio de Educación Nacional. (2001). Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje, Bogotá, Versión en pdf. http://www.mineduccion.gov.co/cvn/1665/articles-116042_archivo_pdf.pdf consultada el 27 de febrero de 2013.
- Ministerio de Educación Nacional. (2009). Decreto 1290.
- Sacristán, G., (1996). El Currículo: una reflexión sobre la práctica. Madrid: Morata
- Sepúlveda, M. y Torres, C. D. (2013). Texto final de práctica II, Medellín, s.n.



estructura con base en los trabajos presentados en las mesas regionales –que a la vez son nacionales–.

¿Cómo es el proceso de edición de la revista?

El comité de selección de los textos de la revista Redlecturas está integrado por los coordinadores de mesa, en su mayoría representantes de las instituciones que apoyan el Nodo de Lenguaje de Antioquia. Su labor consiste en recibir los trabajos de los interlocutores arriba mencionados y ponerlos en circulación en su respectiva mesa. Así, cada ponente valora el trabajo de su par académico con base en los criterios propuestos por la Red Colombiana de Lenguaje. Por ello, la lectura previa de las ponencias en cada mesa y su difusión en el sitio web regional y nacional, se convierten en el primer proceso de socialización de los trabajos presentados.

Cuando los coordinadores de mesa asumen las funciones relacionadas con el proceso de edición de la revista, como son: coordinarse con el corrector de estilo y su auxiliar para que los autores realicen los ajustes necesarios al texto; apoyar las inquietudes técnicas de los autores en relación con las normas APA de la revista; y ayudarle al productor de texto a resolver algunas inquietudes relacionadas con la coherencia y cohesión del texto, dichas personas hacen parte del comité editorial de la revista.

En este número, la coordinadora del Nodo y el corrector de estilo, asumieron dichas funciones, de allí, su papel como editores.

¿Cuáles son los criterios de publicación?

De acuerdo con los recursos económicos, la calidad y la cantidad de trabajos seleccionados por los pares académicos de cada mesa, se toma la decisión de publicar cada ponencia, en todos o en alguno, de los siguientes formatos:

- » Un CD que será entregado al finalizar el evento
- » El sitio web del Nodo, en el espacio “Mesas de Trabajo”
- » La revista electrónica del Nodo Redlecturas.

Los trabajos deben contener los siguientes datos:

- » Después del título del trabajo se debe escribir la información personal del autor o autores y poner enfrente de estos datos un asterisco (no



numerado) en pie de página, donde aparezca la filiación institucional, el último título académico, el correo electrónico y las aclaraciones que considere necesarias. Luego deben escribirse el resumen y las palabras clave (máximo cinco), el desarrollo del texto, las conclusiones y la bibliografía.

- » Extensión máxima: 15 cuartillas con un interlineado de espacio y medio, que incluyen: resumen, gráficos, tablas y bibliografía.
- » Formato en archivo Word, fuente Arial, tamaño 12 puntos.
- » Normas técnicas APA para la presentación de citas y de la bibliografía.
- » Las citas y referencias bibliográficas deben hacerse en el cuerpo del escrito de acuerdo con las normas APA. Por ejemplo, en caso de una cita textual: apellido del autor, año de la publicación y página (Jurado, 2000, p. 12). Si se trata de citas contextuales, se puede proceder así: (Jurado, 2000).

Deben responder a las siguientes preguntas:

- » ¿Dónde? Descripción del contexto donde se desarrolla el proyecto o la experiencia.
- » ¿Qué? Definición del núcleo temático, problema o campo de estudio.
- » ¿Desde qué perspectiva? Presentación de los fundamentos disciplinares y pedagógicos que sustentan el proyecto o la experiencia.
- » ¿Por qué? Presentación de las razones, argumentos y explicaciones que sustentan el desarrollo del proyecto o de la experiencia.
- » ¿Cómo? Descripción de las metodologías y acciones desarrolladas.
- » ¿Quiénes? Identificación del equipo.
- » ¿Cuáles son los resultados? Descripción de la transformación que sustenta el proyecto o el impacto en la comunidad que se beneficia del mismo.
- » Conclusiones.
- » Bibliografía.

El trabajo (proyecto, experiencia, sistematización de la práctica pedagógica o investigación), preferiblemente debe ser inédito. En caso contrario, debe incluir el nombre de la publicación donde aparece y la fecha. Asimismo, el correo electrónico del director de la publicación y una carta de este último o del autor, que autoriza su reproducción.

Los artículos que se ajusten a dichos criterios, deben enviarse al correo electrónico de los coordinadores de mesa del nodo, con copia al correo del nodo (nodoant@gmail.com).

Los coordinadores de mesa y los pares académicos, determinan la publi-



cación del texto. Y las personas encargadas de la edición, se encargan de informarle al autor el tipo de formato (CD, sitio web, o revista electrónica) en el que será publicado su texto.

Agradecimiento

La grabación de los paneles, la transcripción de la conversación entre expositores y asistentes, unido al pietaje de los videos, contó con el apoyo de los siguientes maestros en formación de la Licenciatura en Humanidades, Lengua Castellana de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.

- » Luis Javier González Toro
- » Ivonne Maritza Ocampo M.
- » Ángela María Murillo Cano
- » Maira Alejandra Valencia Guisao
- » Carmen Paniagua López
- » Claudia Marcela Londoño Cadavid
- » Luisa María Gutiérrez Restrepo
- » Sabrina Ramírez M., Gestora de comunicaciones del Nodo de Lenguaje de Antioquia
- » Juana Gómez Uribe, Monitora del nodo de Lenguaje de Antioquia
- » Juan David Berrio, maestro en formación de la Facultad de Educación de la Universidad Pontificia Bolivariana.

Asimismo, agradecemos a las siguientes instituciones que organizaron y apoyaron el VII Encuentro del Nodo: Facultad de Educación y Facultad de Comunicaciones de la Universidad de Antioquia – Red Colombiana de Lenguaje– Secretaría de Educación de Medellín – Instituto Tecnológico Metropolitano – Universidad Pontificia Bolivariana – Fundación Universitaria Luis Amigó – Universidad de San Buenaventura – Fundación Taller de Letras Jordi Sierra i Fabra– Ediarte S.A.–Grupos de investigación de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia: Somos Palabra: Formación y Contextos; Didáctica de la Educación Superior; Didáctica y Nuevas Tecnologías; Calidad de la Educación y PEI.

EDICIÓN ESPECIAL

RedLecturas 6

Un espacio para la lectura y el diálogo razonado



Facultades de Educación
y de Comunicaciones



Facultad de Educación

