

YO hablo, TÚ escuchas, ELLA lee, NOSOTROS escribimos

Una pedagogía compartida

Tito Nelson Oviedo A.
Alejandro José López Cáceres
Amparo Escobar
Diego Gil Parra
Martha Jiménez
Milena Mazo Salazar
Óscar Osorio
Ricardo Salas Moreno



E&P

Colección Educación y Pedagogía



Universidad
del Valle

Programa  editorial

*Yo hablo, tú escuchas,
ella lee,
nosotros escribimos*
Una Pedagogía compartida

E&P

Colección Educación y Pedagogía

Este libro es producto de una investigación en el aula y de nuestra experiencia docente durante cinco años en el área de Español del Plan de Nivelación Universitaria (P.N.U.) de la Universidad del Valle. Surge, además, con el propósito de compartir, de manera quizás abreviada, buena parte de nuestro quehacer pedagógico con nuestros colegas que trabajan en lo que hoy continúa llamándose área de lenguaje en el sistema escolar. Esto lo manifestamos como una posición que difiere de la que concibe el lenguaje, y en particular el Español, como un asunto al margen de las demás áreas del conocimiento. Los profesores, procedentes de diversas áreas de formación relacionadas con el lenguaje, trabajamos en forma de seminario. Este seminario, impulsado y coordinado durante varios años por Tito Nelson Oviedo, se diseñó con el propósito de dilucidar inquietudes y fomentar discusiones en torno a la enseñanza-aprendizaje del Español y a sus implicaciones teóricas, pedagógicas y metodológicas; es así como en algún momento de este proceso se consideró la posibilidad de llevar a la escritura una muestra significativa del quehacer en las aulas.



Tito Nelson Oviedo A.
Alejandro José López Cáceres
Amparo Escobar
Diego Gil Parra
Martha Jiménez
Milena Mazo Salazar
Óscar Osorio
Ricardo Salas Moreno

***Yo hablo, tú escuchas,
ella lee,
nosotros escribimos***
Una pedagogía compartida

E&P

Colección Educación y Pedagogía

Universidad del Valle
Programa Editorial

Título: *Yo hablo, tú escuchas, ella lee, nosotros escribimos.*
Una Pedagogía compartida

Autores: Tito Nelson Oviedo A., Alejandro José López Cáceres, Amparo Escobar, Diego Gil Parra, Martha Jiménez, Milena Mazo Salazar, Óscar Osorio, Ricardo Salas Moreno

ISBN: 978-958-670-562-2

ISBN PDF: 978-958-765-735-7

DOI: 10.25100/peu.247

Colección: Educación y Pedagogía

Primera Edición Impresa marzo 2007

Edición Digital junio 2018

Rector de la Universidad del Valle: Édgar Varela Barrios

Vicerrector de Investigaciones: Jaime R. Cantera Kintz

Director del Programa Editorial: Omar Díaz Saldaña

© Universidad del Valle

© Tito Nelson Oviedo A., Alejandro José López Cáceres, Amparo Escobar, Diego Gil Parra, Martha Jiménez, Milena Mazo Salazar, Óscar Osorio, Ricardo Salas Moreno

Diseño de carátula: U.V. Media

Este libro, o parte de él, no puede ser reproducido por ningún medio sin autorización escrita de la Universidad del Valle.

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión del autor y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad del Valle, ni genera responsabilidad frente a terceros. El autor es el responsable del respeto a los derechos de autor y del material contenido en la publicación (fotografías, ilustraciones, tablas, etc.), razón por la cual la Universidad no puede asumir ninguna responsabilidad en caso de omisiones o errores.

Cali, Colombia, junio de 2018

CONTENIDO

DEDICATORIA.....	11
PRESENTACIÓN.....	13
PRÓLOGO: Lectura y escritura	
<i>Guillermo Bustamante Zamudio</i>	15
1. EL PLATO DE ENTRADA	
Acción pedagógica en la lengua materna	
<i>Tito Nelson Oviedo A.</i>	23
1.1. Con función de diagnóstico	
A conocernos	
<i>Milena Mazo Salazar</i>	34
1.2. A manera de sensibilización	
El poder de las palabras	
<i>Amparo Escobar y Martha Jiménez</i>	40
2. EL TEXTO	
La textualidad: una mirada de 360°	
<i>Alejandro José López Cáceres</i>	
y <i>Óscar Osorio</i>	49

2.1. Estructuras y marcas	
A jugar con los comics	
<i>Óscar Osorio</i>	55
2.2. Secuencias lógicas	
Ferd´nand	
<i>Ricardo Salas Moreno</i>	64
Armando el rompecabezas	
<i>Óscar Osorio</i>	74
2.3. Las implicaturas	
Los gritos del silencio	
<i>Óscar Osorio</i>	78
2.4. Coherencia y cohesión	
Historias compartidas	
<i>Ricardo Salas Moreno</i>	85
Cuentos del más acá	
<i>Ricardo Salas Moreno</i>	89
3. CON ÉNFASIS EN LA LECTURA	
La lectura: una autopista hacia el desarrollo intelectual	
<i>Ricardo Salas Moreno</i>	95
3.1. Lectura y contexto	
El pitufo hablador	
<i>Amparo Escobar y Martha Jiménez</i>	108
3.2 Lectura de textos estadísticos para la producción textual	
Lectura entre barrotes	
<i>Milena Mazo Salazar</i>	112
3.3. Lectura del texto audiovisual	
Entre el sonido y la imagen	
<i>Amparo Escobar y Martha Jiménez</i>	119
4. CON ÉNFASIS EN ESCRITURA Y HABLA	
La escritura en la escuela	
<i>Milena Mazo Salazar</i>	125

4.1. Preparando el texto	
Iluminando el camino	
<i>Amparo Escobar y Martha Jiménez</i>	136
4.2. El estilo	
Cuestión de respiración	
<i>Diego Gil Parra</i>	143
4.3. Tipos textuales	
4.3.1. La descripción	
A la búsqueda de la palabra precisa	
<i>Milena Mazo Salazar</i>	154
4.3.2 Mensajes cortos	
Escritura de todos los días	
<i>Óscar Osorio</i>	161
4.3.3. La correspondencia	
Cartas sobre la mesa	
<i>Diego Gil Parra</i>	165
4.3.4 El texto directivo	
Instrucciones: para vivir en sociedad	
<i>Alejandro José López Cáceres</i>	172
4.3.5. Resumen y ensayo	
Ensayo de una resumida confusión	
<i>Alejandro José López Cáceres</i>	179
5. LA EVALUACIÓN	
¿Evaluar o evacuar?	
<i>Diego Gil Parra</i>	185
Bibliografía	192
Autores	194

**PÁGINA EN BLANCO
EN LA EDICIÓN IMPRESA**

EQUIPO DE TRABAJO

Tito Nelson Oviedo A.
Coordinador general del proyecto

Comité de edición y redacción:
Alejandro José López Cáceres
Diego Gil Parra
Milena Mazo Salazar
Óscar Osorio
Ricardo Salas Moreno

Textos:
Tito Nelson Oviedo A.
Óscar Osorio
Ricardo Salas Moreno
Alejandro José López Cáceres
Diego Gil Parra
Milena Mazo Salazar
Amparo Escobar
Martha Jiménez

**PÁGINA EN BLANCO
EN LA EDICIÓN IMPRESA**

DEDICATORIA

*A todos los estudiantes
que pasaron por nuestras aulas
del Plan de Nivelación Universitaria,
porque nos permitieron crecer
como maestros y personas.*

**PÁGINA EN BLANCO
EN LA EDICIÓN IMPRESA**

PRESENTACIÓN

Este libro es producto de una investigación en el aula y de nuestra experiencia docente durante cinco años en el área de Español del Plan de Nivelación Universitaria (P.N.U.) de la Universidad del Valle. Surge, además, con el propósito de compartir, de manera quizás abreviada, buena parte de nuestro quehacer pedagógico con nuestros colegas que trabajan en lo que hoy continúa llamándose *área* de lenguaje en el sistema escolar. Esto lo manifestamos como una posición que difiere de la que concibe el lenguaje, y en particular el Español, como un asunto al margen de las demás áreas del conocimiento.

Los profesores, procedentes de diversas áreas de formación relacionadas con el lenguaje, trabajamos en forma de seminario. Este seminario, impulsado y coordinado durante varios años por Tito Nelson Oviedo, se diseñó con el propósito de dilucidar inquietudes y fomentar discusiones en torno a la enseñanza-aprendizaje del Español y a sus implicaciones teóricas, pedagógicas y metodológicas; es así como en algún momento de este proceso se consideró la posibilidad de llevar a la escritura una muestra significativa del quehacer en las aulas.

La elaboración del libro ha sido un proceso arduo, pero a través de éste los autores hemos ganado en experiencia editorial, hemos fortificado el trabajo en equipo y hemos extraído, a lo largo de los esbozos y las correcciones, una lección de escritura que de otro modo no hubiera sido posible.

Como podrán percatarse, el estilo discursivo en el que compartimos esta experiencia no es un estilo que nos postule como autoridad académica, toda vez que no es esa nuestra pretensión. Nótese que en los ejercicios no aparecen formulaciones teóricas ni conceptos de la lengua,

menos aún en la *versión para el estudiante*, aunque estén en el subfondo; en nuestro modelo pedagógico éstas nunca se constituyen en un fin sino, eventualmente, en un medio.

Para una mejor comprensión, será preciso que el lector tenga presentes, desde el comienzo, algunas características en la organización interna del texto, a saber:

- El libro consta de 5 grandes capítulos que se abren con un ensayo. Los capítulos (con la excepción del último) constan de varios apartados en los que aparecen algunos ejercicios.
- Los ensayos desarrollan aspectos teóricos específicos y mantienen cierta independencia respecto del conjunto. Los temas que abordan son: la textualidad, la lectura, la escritura y la evaluación, respectivamente.
- Cada ejercicio tiene dos versiones: una (en tono académico, serio, formal), dirigida a los profesores; la otra (en tono informal, a veces lúdico), dirigida a los estudiantes.
- Al comienzo aparece un texto del profesor Tito Nelson Oviedo: “**Acción pedagógica en la lengua materna**”; en él se esboza una visión panorámica del contexto en que se inscribe el proyecto académico que ha dado origen al libro: los participantes, los antecedentes pedagógicos, algunos principios teóricos y metodológicos. Finalmente, debemos decir que presentamos este trabajo como una propuesta que termina no con un *punto final*, ni con un *punto y aparte*, sino con algo que podríamos llamar *punto y continuará*. Nuestro deseo es seguir enriqueciendo la experiencia, ojalá con comentarios de nuestros lectores.

PRÓLOGO

LECTURA Y ESCRITURA

1. ¿RECONOCIMIENTO O TRABAJO?

Si hay algo que no le falta al asunto de la lectura y la escritura –en el ámbito educativo– es el reconocimiento a su importancia; los estamentos educativos que se refieren, o se tienen que referir, a ese asunto son unánimes: se trata de algo importante, incluso muy. No obstante, tal vez nada le ha hecho a la lectura y a la escritura más daño –en el ámbito educativo– que el reconocimiento. Por eso, no sólo resulta superfluo repetirlo, sino que nos hace falta indagar en qué consiste y obrar en consecuencia.

La lengua suele ofrecernos pares de palabras: “conocimiento” / “reconocimiento”, “marcar” / “remarcar”, etc. Y uno cree que si una palabra tiene el prefijo “re-”, entonces posee más de lo que tiene la palabra cuando carece de él. En esa ilusión se inspiran quienes, por ejemplo, leen la “recreación” como un acto más allá, estético, ante todo humano... mientras en el *recreo* los estudiantes se reinventan el rostro de sus camaradas. Pues bien, ni “Rebeca” ha sido becada varias veces, ni “reconocer” es conocer más, ni Revlon, Nivea.

En esa danza que tanto los significantes como los significados realizan con desenvoltura y con cierta independencia unos de otros, entramos y sorprendemos lo que nos parecen unas parejas, unos *signos*, decimos. De ahí que “conocer”, para lo que nos (p)reocupa, sea algo cercano a “reconocer”, pero también muy lejano. La lejanía ya la señalaba Zuleta: reconocer es una manera elegante de *desconocer*; es la manera mediante la cual el desconocimiento no sólo pasa como una manera no-problemática de la autorrepresentación (de cómo pensamos nuestra inserción en

la red de lo social), sino que pasa enredando la piola, la pita. Y es que en estos asuntos no se trata de un sujeto puesto ante tres conjuntos perfectamente delimitados: la realidad, el lenguaje y el conocimiento, tal como se soñaba para el sistema educativo en la *Renovación curricular*. Se trata de que, en lo humano, lo que no pasa por el lenguaje produce una imposibilidad: *de lo que no se puede hablar, mejor es callar* (Wittgenstein, refiriéndose a la ética y a la estética), *lo real es lo imposible a decir* (Lacan, refiriéndose a la pulsión de muerte).

De manera que el reconocimiento produce una autorrepresentación no-problemática y añade elementos a lo simbólico, engruesa la realidad y, en consecuencia, redefine las formas de autorrepresentación que ahora tendrán que vérselas con este nuevo elemento. De otro lado, al menos en algunas de sus acepciones, el conocimiento interrogaría por las formas de la autorrepresentación, introduciría la problematización. De tal manera, *conocer* la lectura y la escritura sería interrogar por las relaciones que cada uno tiene con ellas, interrogar por las formas sociales que se ofrecen como idealizaciones para realizar esas relaciones. Pero, como el conocimiento también introduce significantes y significados a la danza, también suele ocurrir que con el tiempo haya quien señale su secreto papel en ciertas formas de representación, con oscuros o claros propósitos e intereses no siempre explícitos... Es el riesgo de ser *parlentes*.

Reconocer que la lectura y la escritura son muy importantes, le permite al gobierno hacer campañas de las que unos pocos salen lucrados y unos pocos se convierten en lectores y escritores (por lo menos en esto hay equidad). Reconocer que la lectura y la escritura son muy importantes, les permite a las autoridades educativas ponerse a tono con los estándares internacionales de estereotipos. Reconocer que la lectura y la escritura son muy importantes, les permite a ciertas organizaciones obtener recursos para sobrevivir bien a nombre del problema. Les permite a los profesores estar a la moda. Les permite a todos creer que son parte de la solución. Le permite a uno lustrar su imagen delante de los demás: no olvido aquella entrevista... interrogada sobre sus preferencias, una candidata a señorita Colombia respondió que le encantaba leer; entonces, el entrevistador le preguntó cuál era el último libro que había leído; un poco azorada, respondió que uno de pasta verde. Moraleja: los colores son fundamentales para las pastas de los libros, pues si esta

anécdota hubiera ocurrido antes –cuando todas las pastas eran iguales–, ¿qué habría podido responder nuestra candidata? Culturas monocromas condicionan respuestas monótonas; no hay como nuestra policromía.

De otro lado, el reconocimiento cuesta: Samper repartió 5 millones de libros... la imagen social subió. El «Programa de ampliación de la cobertura en educación secundaria» entregó 30 millones de dólares en textos escolares... el Banco Mundial sonrió. Los responsables de la educación plantean que entre los pocos factores que con certeza se pueden asociar positivamente al desempeño de los estudiantes, están los libros... a las editoriales de textos escolares les palpita el corazón. Y los ciudadanos debemos estar enternecidos, pues vemos que –a manos llenas– se hace lo posible, aunque no se logre mucho.

Que de valores se sepa más en la bolsa que en la escuela, que los índices de lectura no aumenten, que los estudiantes colombianos estén en penúltimo lugar en las pruebas internacionales, que las competencias evidenciadas en las pruebas nacionales dejen mucho que desear... enunciados como esos, o bien son propaganda malintencionada de personas que no aman el país, unos bandidos, o bien, cuando ya no son bandidos sino blandidos –los enunciados– por personas importantes, se trata de interrogantes en los que hay que seguir invirtiendo los dólares de los préstamos internacionales, por ejemplo a nombre de la “calidad de la educación” –supóngase que sólo hay una–.

Hay que alfabetizar, eso lo reconoce todo el mundo; incluso hay tablas comparativas gracias a las cuales uno piensa que en Haití están muy mal y que en Cuba están muy bien, pues en un caso el índice de analfabetismo es alto y en el otro es casi cero. Hay que tener textos, eso lo reconoce todo el mundo; incluso hay estadísticas que muestran el incremento en la dotación de bibliotecas escolares (de ahí los altos tirajes de las obras completas de ciertos padres de la patria). Y, a medida que las cifras suben, debería subir el índice de nuestro “sentido de pertenencia” y bajar el ángulo de inclinación de nuestra espina dorsal. Eso es reconocimiento. El que pregunta qué es estar alfabetizado, el que se interroga si estar alfabetizado en Haití es lo mismo que estar alfabetizado en Cuba, al que le produce curiosidad saber cuáles son los desempeños posibles de una población alfabetizada en un país como el nuestro, el que inquiere si hay una relación entre ciertas maneras de ser de lo económico y la necesidad de que la mano de obra cuente con ese mínimo de calificación, quien

duda de la homogeneidad de uso de la escritura por parte de todos los que conocen el código de la lengua escrita... es un preguntón, un interrogón, un curioso, un inquisidor y un dudador, respectivamente.

Me he tomado este trabajo para decir que el presente texto *Yo hablo, tú escuchas, ella lee, nosotros escribimos. Una Pedagogía compartida* no es un acto de reconocimiento, sino una apuesta múltiple –no homogénea– de conocimiento de la lectura y la escritura, y una apuesta múltiple –abierta– de intervención no demagógica con estudiantes. ¿Por qué lo digo?; corresponde a los lectores establecerlo.

2. ¿CIRCUITO DE LA COMUNICACIÓN O CORTO CIRCUITO?

No importa que los autores del presente texto hablen por ahí de vez en cuando de eficiencia y eficacia –no necesariamente con esas palabras–, aplicadas a la lectura y la escritura. Es que son hijos de su época, y cada época les llena a los hablantes la boca de ciertas palabras. Pero no es extraña a su trabajo la idea de una complejidad –y, por qué no, de una imposibilidad– estructural de la comunicación. Cuando nuestros lejanos antepasados trazaron en las paredes de las cavernas el circuito de la comunicación, con su Emisor que está en A, su Receptor, que está en B, y su Mensaje que va de A a B, no sabían que Platón –no por ser esclavista, sino porque hacía cualquier cosa por elaborar una buena alegoría– los había amarrado de espaldas a la entrada de la caverna y que ellos sólo veían sombras.

Y, a medida que nos libramos de las cadenas, interponemos entre emisor y receptor alguna cosa, sólo para darnos cuenta de que estamos presos de otras amarras. Las teorías que permiten sustentarlo pueden entrar o salir de los best seller con alguna libertad, los autores pueden o no estar en la portada de *Newsweek* y en las bibliografías de los programas universitarios, no importa, en ese movimiento infinito, algo nos parece claro: la comunicación no busca única ni principalmente la comprensión, no es horizontal, no compromete individuos con una claridad absoluta sobre aquello que desean y aquello que los constituye, no transmite nada, dice más de lo que se cree y menos de lo que se quiere, está ligada a unas condiciones sociales...

Por ejemplo, creemos tener las ideas claras, pero basta con intentar

escribirlas, para que comiencen las dificultades; basta con que otro lea lo que escribimos, para que nos retorne al menos una duda sobre dicha claridad; basta con que haya un tratado de paz para que sigan zumbando las balas; basta con que el otro reaccione, para que tengamos que aclarar “eso no era lo que yo quería decir”; basta con oírnos para que a veces caigamos en la cuenta de que hemos cometido un lapsus. Pero, ¿acaso estos problemas provienen sólo de quien escribe?, ¿acaso la dificultad no varía a veces dependiendo del destinatario?, ¿acaso no hay dificultades también en quien lee?, ¿acaso no hay algo inherente a la lengua escrita que sobrepasa al sujeto?, ¿acaso no hay algo de la subjetividad que sobrepasa la lengua?, ¿acaso no hay un contexto que nos hace decir ciertas cosas y de cierta manera? Hacer un esquema con un emisor, un receptor y un mensaje (incluso, si quieren, agreguemos un canal, un código y un contexto de referencia) es más fácil que organizar una serie de incertidumbres sobre la lengua, sobre los sujetos, sobre la relación entre éstos y la lengua, sobre las condiciones sociales de posibilidad del uso de la lengua por los sujetos, y del uso de los sujetos por la lengua (no sólo hablamos, sino que *somos hablados*).

Desde las representaciones más empíricas de la comunicación se perciben los inconvenientes: emisor y receptor, escritor y lector, se pondrían en contacto por intermedio de un mensaje oral o escrito, cifrado en un código común, lo que garantizaría que lo pronunciado sea oído, que lo escrito sea leído. No obstante, ¿qué nos garantiza que el código sea común? Se trata de un conocimiento y, como tal, sometido a todas sus vicisitudes: ¿cómo se produce el conocimiento?, ¿puede ser común a dos personas? ¿Será que en relación con la lengua no se trata sencillamente del conocimiento que nos revela como “hablantes” de una lengua, sino que hay una serie de conocimientos que van de la fono-morfo-sintaxis de una lengua hasta aspectos idiosincráticos (que, a su vez, modifican lo fono-, lo morfo- y lo sintac-)? ¿Será que las *utilizaciones* de la lengua también están codificadas? ¿Será que el sujeto cabe en la lengua?

Tales análisis nos revelan interdefinidos con figuras semióticas (no como usuarios de un instrumento exterior a nosotros): donde antes había un individuo –hablante, escritor–, ahora tenemos funciones; por ejemplo, es diferente un yo enunciador a un yo comunicador, pues mientras el uno puede estar *diciendo* “sí”, el otro puede estar *haciendo* “no”. Así

mismo, donde antes había un individuo –oyente, lector–, ahora tenemos un tú del decir y un tú del hacer. Y en el dicho-escrito, un enunciador, en tanto figura textual, no puede dirigirse a sujetos por fuera del relato (los escuchas-lectores); eso hace que debamos formular instancias internas, textuales, diegéticas, de recepción. Y con el dicho-escrito se construye una imagen de autor, que se produce sobre la idea de una imagen de escucha-lector; de manera que el otro no nos ve, sino que nos supone, nos deduce; y nosotros no vemos al otro, sino que lo suponemos, lo deducimos. ¡Y toda suposición y toda deducción están construídas con elementos significantes! (en cuya falibilidad no es necesario insistir, de ahí el paréntesis). Lo que une a los sujetos, el signo, los separa. El enunciador no solamente pretende dirigirse a un enunciatario, sino que también lo produce; el enunciatario no solamente pretende escuchar-leer a un enunciador, sino que también lo produce. Y la figura del receptor es constitutiva del emisor (decimos lo que estamos en capacidad de oír), así como la del emisor es constitutiva del receptor (oímos lo que estamos en capacidad de decir).

Todo esto, no obstante, no es un llamado a la inmovilidad; por el contrario, inmovilidad es hacer llamados “románticos” al deber-ser de la lectura y de la escritura, a la ética discursiva, a la comprensión vía el consenso, al movimiento simultáneo de todos los brazos en alto, a izquierda y a derecha, qué lindo. Todo válido para todos, en cualquier momento y en cualquier espacio: “los niños tienen que leer primero literatura, algo ligado a sus primeros niveles de desarrollo”, “a escribir se aprende escribiendo”, “los textos deben obedecer a las necesidades reales de los niños”, “hay que hacerle un ambiente favorable a la lectura y a la escritura”, “los niños tienen que desarrollar hábitos de lectura y de escritura”, “hay que motivar a los niños a leer y a escribir”, “primero hay que desarrollar la oralidad para que haya buena escritura”, “hay textos más difíciles que otros”, “unos textos son prerequisite de otros”, “la lectura y la escritura deben producir placer”, “los niños necesitan la lectura y la escritura”, “la lectura y la escritura permiten mejorar, escalar socialmente, saber más”, “la lectura debe reconstruir lo que quería decir el autor”, “a más exigencias, mejores lectores y mejores escritores”, “a más libros, mejores lectores”, “la lectura y la escritura producen autonomía, libertad”, “la lengua escrita es el eje de la escuela, pues la

escritura materializa las propiedades del lenguaje racional”, etc. Repito, todo válido, para todos, en todo momento y en todo lugar.

Por el contrario, el texto que prologo (qué prólogo) hace una apuesta en un sentido que pone a resonar palabras de Rodari: “El uso total de la palabra para todos” me parece un buen lema, de bello sonido democrático. “No para que todos sean artistas, sino para que nadie sea esclavo”. Los autores no prometen la felicidad, no garantizan el buen uso de la lengua escrita, no ofrecen la solución a las dificultades inherentes al acto de leer y de escribir, no sueñan con una comprensión puntual entre usuarios de la lengua escrita (mejor para ellos, pues no podrían cumplir). Más bien, valoran lo que la lengua escrita representa para ellos, entienden que una competencia con ella no está desligada de un trabajo decidido, aunque no se reduce a ello, y ofrecen lo mejor de sí, en la medida en que, si bien no se pueden garantizar los resultados, uno no puede menos que poner lo mejor y someterlo al devenir del proceso, a discusión.

Antes que un manual para escribir bien, el presente texto es un testimonio ético. No se escribió para que la gente se haga entender por escrito y entienda lo que le dicen por escrito, sino para que lea y escriba teniendo en cuenta cada vez más elementos. Lo que llamamos “entender” y “hacerse entender” no obedece a la *adaequatio rei et intellectus*, sino a una inmensa superposición de signos; es, de nuevo, ¡un reconocimiento! La lectura y la escritura no son importantes en sí mismas, habría que hacerlas devenir importantes; pero eso pasa por una decisión del sujeto, en relación con la calidad del desafío que lo social le hace y con su deseo y capacidad de responder a ese desafío de una manera particular. Nuestros autores tratan de darle calidad al desafío que les hacen a sus estudiantes. ¿Por qué lo digo?; corresponde a los lectores establecerlo.

Guillermo Bustamante Zamudio
Universidad Pedagógica Nacional

**PÁGINA EN BLANCO
EN LA EDICIÓN IMPRESA**

1. EL PLATO DE ENTRADA

ACCIÓN PEDAGÓGICA EN LA LENGUA MATERNA

Tito Nelson Oviedo A.

INTRODUCCIÓN

Después de trasegar más de dos lustros en la educación básica, los estudiantes que a la culminación de su bachillerato exhiben dificultades funcionales en su proceso de significación e interacción lingüísticas, son numerosos. Este hecho es preocupante, pues tal deficiencia se traduce ora sea en un proceso educativo que se trunca al no lograr estos jóvenes su ingreso a la educación superior, u ora –si logran su admisión a la universidad– en un bajo desempeño en lo cognitivo, en lo afectivo y en lo social. Y esta situación, a su vez, conduce al fracaso académico, a la baja autoestima y a una posible inadaptación social; o, en el “mejor” de los casos, a una mediocre formación como profesionales.

Las causas aparentes de este problema radican en los siguientes factores.

1. **El ambiente general de los adolescentes**, que propicia el empobrecimiento lingüístico en su comunicación cotidiana. A manera de ilustración, para todos nosotros es sorprendente cómo ellos cubren sus “necesidades” interactivas con un mínimo conjunto de epítetos agresivo-afectivos y de vocablos pseudovalorativos

(e.g. chévere, tenaz). Con esto economizan esfuerzos y terminan reduciendo su pensamiento a una sintética y desorganizada producción discursiva.

2. **El ambiente cultural familiar**, en el que (por múltiples razones o sin ninguna razón) se excluyen el diálogo abierto, la lectura de libros provocadores del pensamiento, la recreación cultivadora de los valores espirituales, el ocio culturizante que pueda operar a través de los medios, el estímulo permanente a los intereses intelectuales...
3. **La educación formal**, en la que la escuela no ha logrado imaginar y establecer procesos pedagógicos que propicien el crecimiento integral y autónomo de los educandos. En el caso específico de los profesores de Español, el problema se complica si tenemos en cuenta que un inmenso número de éstos carece de una formación adecuada y de una actitud positiva frente a su propia labor de lectura y escritura. Carencia que no les permite cumplir, mínimamente, una idónea función orientadora de la acción de aprendizaje de sus alumnos.
4. **El panorama social general**, en el que son muy pocos los intelectuales que reciben el reconocimiento de sus conciudadanos, en el que importa más el desempeño técnico (el hombre apéndice de la máquina) que la estructura humana del profesional; en el que el crecimiento económico prima sobre la claridad de las ideas creadoras de riqueza intelectual y sobre la honestidad y rectitud de la interacción de los asociados; en el que los títulos valores de las finanzas tienen muchísimo más peso ético que los diplomas académicos logrados con el esfuerzo de una limpia escolaridad.
5. **La agresividad pasiva (o resistencia)** que –por causa de los aspectos enumerados– los adolescentes desmotivados desarrollan hacia el trabajo serio de su propia formación. Quizás presumen que, en las circunstancias históricas por las que atravesamos, no cabe el mínimo rayo de esperanza para abrirse camino hacia un futuro más equilibrado, más justo.

NUESTRO APORTE

Este cuadro ineludiblemente se proyecta en el interior de nuestra institución, la Universidad del Valle. Por esto, ésta optó por ensayar unas propuestas pedagógicas encaminadas a la superación de las deficiencias cognitivas de los estudiantes que, en razón de los limitados resultados obtenidos en las pruebas de estado, no clasifican para ingresar a sus planes de estudio de formación profesional. Se trata del Plan 1000 y de su evolución al Plan 1005.

Saltaba a la vista, sin embargo, que el problema excedía las deficiencias cognitivas. Muchos de ellos no habían incorporado a su estructura de personalidad algunos valores éticos necesarios para integrarse a una comunidad universitaria. Tenían vacíos en cuanto a disciplina de trabajo, responsabilidad, respeto por la diferencia con el otro, capacidad autocrítica, sinceridad, honestidad personal e interpersonal, y apertura mental y actitudinal para el trabajo en equipo. Para abreviar la historia, el esquema de *preparación académica* devino en un planteamiento de **formación integral** de los jóvenes bachilleres, que ha venido a conocerse en los últimos años como Plan de Nivelación Universitaria (PNU). Este proceso está consignado en el folleto titulado GUÍA DE ACCIÓN ACADÉMICA PARA EL PNU, que es el compendio de ideas que intentó trazar los lineamientos fundamentales del plan en lo atinente a concepción pedagógica y a normas de competición para la selección de estudiantes del PNU que habrían de ser admitidos por la Universidad del Valle a sus diferentes programas académicos.

Veamos un poco de esta concepción. En esta visión, se hace absolutamente indispensable que los profesores vivan seria y responsablemente su compromiso pedagógico consigo mismos y con sus estudiantes. No se puede pensar en *docentes aislados* que ejercen la cátedra “a destajo” (léase: “clase dictada, profesor perdido”). ¡No! Aquí se tienen que propiciar: la intercomunicación; el análisis; la reflexión sobre los problemas encontrados en la *totalidad* de nuestro universo (académico o no); la búsqueda de acuerdos académicos; el trabajo en equipo, para armonizar nuestras diferencias y enriquecer nuestros pensamientos y acciones en beneficio de nuestros educandos;

el acrecentamiento de nuestra autoestima; el desarrollo de nuestro sentido de pertenencia al sistema educativo; el arraigo de la mística del *maestro* que se hace consciente de que cooperar en la *formación* de un ser humano no es solamente llenarlo de información y de técnicas de trabajo, sino, además, y por encima de todo, apoyarlo en su proceso de autoconstrucción de su personalidad para que llegue a la plenitud de ser humano pensante, respetuoso de sí mismo y de los demás, justo, honesto, cálido...

Para tratar de darle forma concreta a la visión esbozada previamente, el PNU estableció sendos seminarios permanentes para los grupos de profesores de cada una de las áreas de conocimiento en que se distribuía la labor académica del programa. En el caso particular del área de Español, entre agosto de 1994 y diciembre de 1997, tuve la fortuna de coordinar nuestro Seminario Permanente. Allí entré en una relación estrecha con un grupo inicial de catorce profesores –procedentes de diversas disciplinas relacionadas con el lenguaje, la literatura, la enseñanza de idiomas extranjeros y la comunicación–, cuyo compromiso con nuestra propuesta era insuperable. Todos se mostraron deseosos de superarse cada día, al calor de nuestras discusiones teórico-prácticas sobre la “Pedagogía de la Lengua Materna”. En conjunto con ellos, formulamos los lineamientos generales para su autoformación pedagógica, interacción grupal y tareas de investigación y producción de materiales didácticos.

COMENTARIO

Cabe aquí hacer un paréntesis, para señalar que el éxito de un seminario permanente radica en la continuidad de sus participantes. Este rasgo de continuidad se hace indispensable si se tiene en cuenta el siguiente hecho, que es fácilmente observable: la cantidad de profesores de Español que existe en la educación básica en Colombia es bien considerable ; pero la calidad de la formación académica y pedagógica de un gigantesco número de ellos es cuestionable. Como todos podemos observar, por una parte, los mismos docentes son deficientes lectores y escritores y, por otra parte, en su labor magisterial, se limitan a la ciega adopción de un texto guía que, así como

les reduce el esfuerzo en la preparación de sus clases, los priva del acicate de la curiosidad intelectual y les adormece el sentido de apertura mental tan necesario en una concepción del proceso pedagógico como “construcción psicosocial” del conocimiento y de los saberes.

Entonces, lo que se busca con la continuidad es establecer un proceso ininterrumpido en el que los maestros avancemos en nuestra formación, superando ciertos marcos conceptuales sobre el lenguaje y sobre la “didáctica” de la lengua materna que han demostrado ser, más que una ayuda, un impedimento mental para el cumplimiento de las diversas funciones del **logos** en nuestros discípulos y en nosotros mismos. Y que, a la vez que con nuestra reflexión incrementamos la comprensión de nuestro gran problema pedagógico, superemos nuestras carencias como lectores y escritores, afinemos nuestra capacidad semántico-comunicativa para la estructuración del pensamiento, y aprendamos a interactuar mucho más productivamente con nuestros colegas y, naturalmente, con nuestros estudiantes.

Tal proceso es lento, muy lento. Una transformación estructural del YO (como bien saben los psicoanalistas) no es un pequeño maquillaje que se logre de la noche a la mañana. Ni es una operación que se realiza por decreto de quienes rigen los destinos de la educación. Desmontar arraigados esquemas cognitivos y socioafectivos para erigir nuevos modelos mentales y actitudinales es un proceso longitudinal que requiere de voluntad, decisión, humildad y, sobre todo, del apoyo de un esfuerzo colectivo. No se pueden esperar “resultados satisfactorios instantáneos”. Confiemos, pues, en que nuestros administradores educativos puedan y quieran entender este planteamiento, y pasen a ser parte de la solución (no del obstáculo) en esta búsqueda de la calidad generalizada.

A pesar de la extensión en el tiempo que todo cambio requiere, es claro que un proceso mental continuo deja huellas profundas, también a corto plazo. Tal es el caso del grupo de profesores de Español del PNU, que, en la relativa brevedad de tres años, logró aproximarse a la generación y asimilación de un enfoque promisorio para el trabajo pedagógico en la lengua materna.

NUESTRO MARCO CONCEPTUAL

Planteemos sucintamente los rasgos fundamentales del marco conceptual que hemos ido asimilando y dentro del cual nos movemos con alguna comodidad.

Primero. Nuestros estudiantes provienen de diversos estratos de nuestra sociedad. Esto nos indica que difieren entre sí por las experiencias culturales y, más concretamente, por el grado de desarrollo lingüístico y el nivel alcanzado en su formación escolar. Entonces, no obstante que todos están en posesión de una competencia semántico-discursiva, supuestamente adecuada para su entorno cotidiano, la inmensa mayoría de ellos carece de estrategias y formas de discurso que les permitan un desarrollo de pensamiento más complejo y refinado como para enfrentar con éxito sus funciones socio-académicas en la vida universitaria.

Nuestro papel, entonces, es colaborar con estos jóvenes en el *desarrollo, organización y refinamiento de su pensamiento*, a través del recurso lingüístico-discursivo fundamentalmente.

Segundo. Lo anterior nos obliga a apelar a elementos teóricos que nos faciliten comprender con un buen grado de claridad qué está involucrado en este proceso. Para esto, empezamos por plantearnos el “pensamiento” como una construcción mental de sentidos en concordancia con la lógica interna de cada uno de los mundos de referencia de significación discursiva.

Tomamos como punto de partida un esquema mínimo de cuatro mundos culturales interconectados:

- a) el de la cotidianidad, entendido como la visión del cosmos que se construye, en virtud de la función comunicativa del lenguaje, a través de la interacción espontánea en una práctica cultural no escolarizada;
- b) el de la ciencia y la tecnología, entendido como la visión que se construye deliberadamente al robustecer la función matética (i.e. cognitiva) del lenguaje, y que constituye la razón de ser del ejercicio académico-investigativo;

- c) el de la poética y la ficción, entendido como la visión que se construye en el fortalecimiento de la función estética del lenguaje, con énfasis en lo lúdico, para la recreación de sentidos y la producción de objetos textuales bellos; y
- d) el de lo psicótico, entendido como la visión del mundo que surge del rompimiento del nexo con los mundos previamente enumerados, y que se desliza a mundos distorsionadores de las realidades posibles aceptadas como normales por el común de la cultura. Es como el fortalecimiento de una (posible) función “patógena” del lenguaje.

Aspiramos a que nuestros alumnos sean hábiles sujetos de significación e interpretación en el pensamiento de los mundos **a**, **b**, y **c**. En cuanto al **d**, guardamos la esperanza de que puedan permanecer por fuera de él; pero que logren reconocerlo para que, si es de su interés, puedan algún día prestar ayuda inteligente y oportuna a quienes caigan allí.

Tercero. En esta concepción, se toma el **texto** (todo tipo de textos) como unidad fundamental para el trabajo, por ser éste la forma natural que toma el discurso para establecer el contacto provocador de sentidos entre los sujetos interactuantes. Además, por ser el texto un integrado de elementos heterogéneos que permite un análisis reflexivo conducente a un mejor conocimiento del proceso generador de la significación. Y si lo hacemos bien, tendremos una nueva generación de ciudadanos con una mayor sensibilidad en el manejo del sistema lingüístico-discursivo.

Entendemos el texto como un tejido en el que intervienen formas lingüísticas (y paralingüísticas), ideas interrelacionadas y actitudes psicosociales soportadas en valores culturales; y todo el tejido se logra gracias a la aplicación de estrategias retóricas/discursivas adecuadas a los propósitos interaccionales y a las circunstancias históricas que motivan y enmarcan la producción del texto. De aquí se desprende que comprender-interpretar-criticar o producir textos orales o escritos son tareas complejas que se mueven en diversos niveles y estratos de la significación.

Examinemos un poco estas afirmaciones. Un texto bien elaborado hace uso de los recursos lingüísticos más (o menos) prestigiosos según las intenciones que subyacen en él. El manejo lingüístico en el que se respetan las normas y reglas generativas de la morfosintaxis de la lengua, nos da la característica de gramaticalidad y genera un sentido de “culto” (en mayor o menor grado) del sujeto de significación (i.e. de aquel a quien se atribuye el texto). Por otra parte, el buen texto organiza las ideas y las formas lingüísticas de tal manera que su lectura no se convierta en un ejercicio de alto cálculo infinitesimal. Este manejo de la claridad o legibilidad del texto nos da la característica de la aceptabilidad. Igualmente, un texto de buena calidad exhibe un soporte complementario entre sus ideas, con lo que obtiene la característica de la coherencia. Y exhibe un apoyo recíproco entre las formas lingüísticas, lo mismo que entre los distintos actos de habla (significación, comunicación y textuales), con lo que obtiene la característica de la cohesión. Además, el buen texto permite una aproximación a la interpretación del propósito (o de los diversos propósitos), lo que produce la característica de la transparencia; y asume un tono que orienta al interlocutor en la perspectiva interpersonal y social.

Lo anterior no agota las posibilidades de análisis de un texto. Pero sí nos ubica frente a la labor que nos incumbe como maestros de Español, de lectura y de escritura. Simplemente, no podemos concentrarnos en uno solo de los aspectos en desmedro de los demás. Cuando convertimos nuestra clase en un recital de gramática aislada, simplemente sometemos a nuestros estudiantes a una cámara de torturas y no logramos que ellos puedan pensar ordenadamente. Cuando nos concentramos en que los estudiantes reconozcan parte de la información dada en el texto que leen, estamos mutilando la obra y simplemente acomodando datos inconexos. Cuando a nuestros alumnos les hacemos escribir un texto y lo leemos superficialmente, sin hacerles ninguna pregunta ni un rayón ni un comentario, y no intentamos llevarlos a una reescritura de su producción, estamos cerrando la posibilidad de una superación de los diversos problemas que ellos tienen para expresarse por escrito.

Cuarto. La vida académica es exigente en el manejo de las habilidades lingüísticas. De aquí que, en nuestra concepción, es indispensable proporcionarles a nuestros alumnos una experiencia integradora en la que se incluya la escucha, la exposición oral, la lectura y la escritura. Y, como un elemento concomitante con la expresión oral, debe hacerse espacio para textos visuales como el cine y las diversas expresiones icónicas. Todo esto es necesario, pues la interacción pedagógica en la universidad recorre todos los caminos de la significación. Las reuniones en el aula tienden a la audiovisibilidad. La investigación de los profesores y de los estudiantes se gesta esencialmente dentro de la escritura y la lectura. La información de saberes nos llega principalmente en textos escritos. Y aun los informes visuales a los que accedemos, a pesar de una gran oralidad, se han originado en textos escritos.

Quinto. El proceso pedagógico que seguimos se inscribe dentro del popular lema actual de “aprender a aprender”, inspirado en el trabajo de la psicología genética (pensamiento piagetano), y reinterpretado a la luz de una visión social del conocimiento que podríamos identificar como “construccionismo social o cooperado”. Por otra parte, también nos es de suma utilidad el modelo teórico del lenguaje como proceso semántico-comunicativo, en las líneas planteadas por Baena (q.e.p.d.) y Oviedo.

En forma resumida, para nosotros es claro que el alumno es un agente de su propia formación. Y el maestro es su guía, punto de apoyo y de referencia; también es quien lo confronta positivamente al constituirse en una especie de su conciencia externa, a lo largo del proceso. La acción pedagógica es, en realidad, una compleja interacción entre alumno y maestro, a través de la cual se opera una transformación cognitiva, afectiva y social de las partes. Y si la labor se hace con sencillez y con mentalidad abierta, podemos afirmar con certeza que todos aprendemos de todos.

Como ya lo mencionamos previamente, nuestros estudiantes llegan a nuestras aulas en posesión de una competencia semántico-comunicativa adecuada para satisfacer sus necesidades cotidianas. Sin embargo,

la inmensa mayoría de ellos está bastante limitada para desempeñarse en la vida universitaria. La situación, entonces, requiere que nuestros profesores orienten a sus pupilos en un trabajo de *taller continuo* que los conduzca a superar sus deficiencias. Creemos –y los hechos tienden a darnos la razón– que la única manera de romper el esquema con que llegan los jóvenes es involucrarlos en la acción productiva de la lectura de textos auténticos y en la escritura de los suyos propios. De esta manera, cada maestro está en capacidad de asegurar un diagnóstico permanente de cada uno de los estadios en que se mueve cada uno de sus alumnos, y asesorarlo en los pasos que éste debe seguir para incrementar su competencia.

El proceso así concebido, entonces, se origina en las capacidades y habilidades de los estudiantes y no en lo que el docente cree que ellos necesitan o desea que realicen. De esta manera, la clase magistral pasa a un segundo plano y se inscribe dentro de una aproximación inductiva. En este sentido, la función del maestro es, en primera instancia, la de coordinar la discusión colectiva que surge a raíz de las dudas, y escuchar los diversos puntos de vista para formarse una opinión acerca del origen de los “tropiezos”; en segunda instancia, aproximarse al problema con explicaciones adecuadas al nivel de formación de los talleristas, sin excederse en el uso de la jerga especializada (o tecnolecto); y, finalmente, inducirlos a reelaborar “concienzudamente” su trabajo para acrecentar su calidad.

De lo anterior se desprende que concebimos al maestro como un **servidor** del proceso y de sus discípulos. Aquí no queda mucho espacio para el docente que, como un hombre-espectáculo, trata de deslumbrar a su novel audiencia con su destreza verbal o con el summum de su real o supuesta erudición teórica; ni para el que ejerce su cátedra desde la orilla de una relación de poder de fría y distante superioridad. Esto, sin embargo, no quiere decir que nuestros maestros puedan improvisarse y que cualquiera –por el simple hecho de hablar nuestra lengua y haber tomado apuntes en un salón de clases– es apto para desempeñar el oficio. Ni tampoco quiere decir que, por ser un servidor, el maestro pueda ser atropellado por los muchachos. Lo que estamos planteando es el cultivo de una

“autoridad pedagógica” que se construye a través de la interacción en la que, sin ostentación, el maestro gana la credibilidad y el respeto de sus aprendices y los conduce a su mejoramiento tanto académico como personal y social.

1.1. CON FUNCIÓN DE DIAGNÓSTICO

A CONOCERNOS

Milena Mazo Salazar

Versión para el profesor

Presentación

En buena parte de los modelos pedagógicos del bachillerato (tradicionales y semi-tradicionales), los profesores en todas las áreas organizan previamente los contenidos temáticos de todo el año, los cuales responden a exigencias establecidas, ora por el MEN, ora por el colegio. Con esta práctica los profesores y los estudiantes se alejan de sus verdaderas necesidades cognitivas y comunicativas, y es una de las razones de la ruptura entre unos y otros.

En el caso de la lengua materna, la mayoría de los jóvenes que inician programas académicos, en cualquier nivel de escolaridad, tienen problemas en el dominio del lenguaje oral y escrito. Como profesores lo sabemos. Al iniciar un curso, podemos imaginarnos los problemas generales de los estudiantes en relación con el uso de la lengua, sin distinguir los problemas específicos de los textos escritos y de las interacciones verbales en el aula; de allí la necesidad de realizar un diagnóstico que nos permita reconocerlos adecuadamente y trabajar con base en esta información.

El diagnóstico es, en primera instancia, una forma más o menos precisa de identificar los problemas de los estudiantes en relación con el manejo lexical, la ortografía, la puntuación, la morfosintaxis y la organización textual, etc.; en segunda instancia, es un reconocimiento previo del camino, las herramientas y las estrategias que a los maestros nos serán útiles.

En los modelos pedagógicos tradicionales no se hacen diagnósticos, sencillamente se cumple con un programa previamente elaborado.

En los modelos semi-tradicionales, el diagnóstico consiste en un examen, cuyo fin es saber con precisión qué conocimientos formales de la lengua tienen los estudiantes sin que esta información incida en los programas o los modifique; cumple, más bien, una función valorativa de los conocimientos del estudiante en relación con el nivel de escolaridad al cual aspira.

En los modelos pedagógicos constructivistas, el diagnóstico es un ejercicio permanente en el desarrollo del curso ya que busca saber más sobre la producción textual de los estudiantes: cómo consiguen la información que necesitan para nutrir sus textos, si los releen y los reescriben, cómo organizan sus ideas antes de redactar, cuál es el conocimiento formal de la lengua; además de reconocer propiamente qué problemas de redacción tienen los textos: cuál es la temática y la direccionalidad que el autor quería imprimirle a su texto, si el tono es adecuado, si hay desarrollo del estilo, si las ideas son coherentes, etc.; por otra parte, el diagnóstico es una guía para el maestro en la búsqueda y selección permanente de material de lectura que resulte interesante para sus estudiantes, igualmente; es un reconocimiento constante y actualizado de los problemas reales de los estudiantes en torno al texto; por ello deberá incidir en las producciones textuales de los estudiantes, y en la forma como el profesor entienda y desarrolle su quehacer en el aula.

El ejercicio-diagnóstico que propongo consiste en presentar a un(a) compañero(a) ante el resto del grupo, partiendo de una conversación en tono informal. Esta propuesta, al tiempo que permite diagnosticar los niveles de apropiación del lenguaje escrito de los estudiantes, cumple con las condiciones de producción textual en situaciones comunicativas reales en el aula. Se trata de una propuesta concreta de escritura; por lo tanto, tiene un propósito claro: les permite a los estudiantes caracterizar el tipo de texto que escribirán (deberán presentar ante el grupo a una persona, o un aspecto desconocido de ella); además, favorece el diálogo entre pares (la información necesaria para escribir el texto sólo se obtendrá durante la conversación con el compañero-a); el destinatario del texto es conocido (está dirigido al grupo); también aporta información novedosa e interesante porque

tiene real interés comunicativo (la idea que el grupo se haga de la persona entrevistada y del presentador dependerá, en buena medida, de lo que se diga en el texto y de la forma de hacerlo); por lo tanto, los estudiantes deberán adecuar sus ideas y lenguaje al logro de estos propósitos.

EXPERIENCIA

El ejercicio-diagnóstico se realizó de la siguiente forma:

1. Les pregunté a los estudiantes si ya se conocían (miradas y risas cómplices). Dijeron que sí. Les hice notar que generalmente cuando decimos que conocemos a una persona, en realidad nos referimos al hecho de que en algunas ocasiones la hemos tratado, reconocemos su imagen, sabemos su nombre o apellido, su dirección y número telefónico. Les recordé que ésta es sólo una de las acepciones de este verbo (tal vez, la más común). Conocer, cuando nos referimos a una persona, también significa tener un entendimiento más profundo de su naturaleza; por ejemplo, saber acerca de sus valores, sentimientos, gustos, deseos, etc. Conocer un poco más a los compañeros con quienes se ha de compartir un año de la vida puede facilitar la amistad y la camaradería. Entonces les pregunté si deseaban saber algo más privado, más personal, sobre sus compañeras(os); sin excepción, aceptaron.
2. Les sugerí que escogieran a una de las personas del grupo a quien hubieran tratado poco, con el fin de que se conocieran más; hablaran sobre sus gustos, deseos, opiniones, esperanzas, etc. Mientras conversaban debían ir tomando notas de lo dicho. Además les sugerí que prestaran mucha atención a los gestos de las personas, pues éstos también son lenguaje y tienen significación.
3. Posteriormente, cada uno escribió un texto en el cual presentaba una faceta desconocida, positiva y conmovedora del compañero(a). Para ello debía organizar, seleccionar e integrar la nueva información a la ya conocida; por otra parte, debían intentar elaborar un plan de ideas mínimo, para evitar las incómodas repeticiones y el desorden en la presentación de la información. (La elaboración

del primer borrador les tomó dos horas, debido a las constantes consultas a la profesora: “que si esto o aquello es significativo”, “que si se puede decir así”, etc.)

4. Luego leyeron el texto a la persona con la que conversaron para saber su opinión respecto del texto y lo re-escribieron con base en sus sugerencias.
5. Finalmente, leyeron su texto ante el resto del grupo, es decir, presentaron al compañero(a). Posteriormente, corrigieron los textos partiendo de las sugerencias que les hicimos.

Este ejercicio fue de gran ayuda para los estudiantes y la profesora: por parte de ellos(as), comenzaron a reconocer los elementos formales de la lengua escrita, se escucharon entre sí e intercambiaron ideas mediante el diálogo entre pares que es un principio de interacción fundamental previo a la producción textual, sintieron la necesidad de releer y reescribir sus textos, y de integrar información nueva a la ya conocida. Además, y esto es importante, el ejercicio les permitió establecer lazos de amistad con personas poco conocidas del grupo, desde el diálogo y la camaradería. Personalmente, me divertí mucho con este ejercicio, porque aproveché para conocer a mis estudiantes desde un plano más humano y cálido.

Los análisis de los textos se hicieron con base en los siguientes criterios: coherencia, cohesión, gramaticalidad, ortografía y léxico. El ejercicio-diagnóstico busca identificar el nivel de apropiación de cada uno de estos aspectos en el texto. Los resultados del análisis de los textos nos deben servir de guías para ir elaborando los talleres, en los cuales se trabajará con la idea de darle solución a problemas específicos, propios del ejercicio de escribir, sin aislarlos del texto como un todo*.

* Para conocer en detalle el tipo de criterios que usamos para el análisis de los textos, le sugiero al lector que se remita al ensayo del profesor Diego Gil: “¿Evaluar o evacuar?”, que se encuentra en el capítulo 5 del libro.

A CONOCERNOS

Versión para el estudiante

PRESENTACIÓN

Vamos a presentar ante el resto del grupo a un(a) compañero(a). Como ustedes ya se conocen o al menos se tratan, aprovecharemos esta circunstancia para indagar un poco más en la vida de cada uno, con el fin de destacar un aspecto desconocido y agradable del compañero(a), que sea más personal y que dé cuenta de sus valores, sus gustos, sus deseos, sus opiniones, etc. Recordemos que conocer a una persona también significa tener un entendimiento más profundo de ella, entender por qué actúa de una forma, cómo se siente, etc. Conversar un poco con los compañeros con quienes se compartirá un año de la vida puede facilitar el conocimiento y la amistad.

La presentación de su compañera(o) se hará a través de la lectura de un texto que ustedes escribirán, en el cual se dará cuenta de ese aspecto privado, de sus vidas. Los siguientes temas pueden tenerse en cuenta en la conversación: la carrera a la que aspira; los recuerdos de la niñez y del colegio; los gustos relacionados con la lectura, los deportes, las comidas, los lugares, etc.; los deseos o aspiraciones; las opiniones sobre un tema: la amistad, el amor, o sobre sí mismo, las anécdotas, etc.

Mientras conversan, deben estar atentos a gestos, miradas, silencios; es decir, a todo aquello que también es lenguaje y tiene significación porque aporta información relevante de la persona.

Orientaciones

1. Escojamos a una de las personas del grupo a quien hayamos tratado poco, con el fin de conversar y descubrir un aspecto desconocido, llamativo y positivo de ella.
2. Durante la conversación tomemos notas de lo que consideremos importante resaltar, porque nos pareció llamativo, pintoresco o raro. También debemos prestar mucha atención a los gestos, los silencios, pues ellos también son lenguaje y por lo tanto, tienen significación.

3. Escribamos un texto sobre la persona con quien conversamos. Debemos integrar la nueva información a la ya conocida, para organizar y seleccionar las ideas que, según nuestro juicio, aporten una imagen diferente y desconocida o conmovedora del compañero(a).
4. Hagamos un primer borrador y leámoslo a la persona con quien hablamos para saber si está de acuerdo con el contenido del texto.
5. Ahora re-escribamos el texto con base en las sugerencias hechas por el compañero(a). Recordemos que este es el momento de afinar las ideas sobre el papel.
6. Leamos el texto ante el grupo, es decir, presentemos al compañero(a).
7. Finalmente, entreguemos el texto a la profesora para su revisión.

1.2. A MANERA DE SENSIBILIZACIÓN

EL PODER DE LAS PALABRAS

*Amparo Escobar
y Martha Jiménez*

Versión para el profesor

PRESENTACIÓN

Desde que el ser humano comprendió que es un privilegiado de la naturaleza por su posibilidad de hablar y de pensar, se ha tratado de explicar a sí mismo y al mundo que le rodea: ¿quién fue el primer hombre?, ¿cómo se creó?, ¿cómo se formaron el sol, la luna y las estrellas?, ¿qué leyes rigen el ciclo de la vida?, ¿por qué la alegría y el dolor? Para responder éstos y muchos otros interrogantes se crearon los primeros mitos, las primeras leyendas, la poesía del pueblo, la memoria de la humanidad. La palabra como instrumento de conocimiento, de poder y sabiduría; la palabra, mito y rito, pasó de ser un arcano secreto a convertirse en el saber del pueblo.

El poeta Pablo Neruda, en su texto *Confieso que he vivido*, también se refiere a la eterna vigencia de la palabra hablada o escrita, contada o leída. Veamos :

...Todo lo que usted quiera, sí señor, pero son las palabras las que cantan, las que suben y bajan... Me prosterno ante ellas... Las amo, las adhiero, las persigo, las muerdo, las derrito... Amo todas las palabras... Las inesperadas... Todo está en la palabra, una idea entera se cambia porque una palabra se trasladó de sitio porque otra se sentó como una reinita adentro de una frase que no la esperaba y que la desobedeció...

Sin embargo, hoy en día pareciera que las palabras, habladas o

escritas, han perdido valor como elemento dinamizador de cultura. Como práctica comunicacional, casi siempre se las lleva el viento. Bajo el lema de la eficiencia, hemos sido educados para ser “hombres y mujeres de pocas palabras”, para seguir e impartir instrucciones precisas, sin pérdida de tiempo y sin riesgo de equívocos. El lenguaje se nos ha ido convirtiendo así en mero instrumento para obligarnos a decir lo que todos dicen, en lugar común que prescinde de lo subjetivo, en máscara que nos oculta y no en experiencia que nos revela frente a los otros.

De manera acelerada hemos pasado de la transmisión oral y escrita de la cultura, al empleo masivo e indiscriminado de los modernos medios de comunicación que mejor podríamos llamar de transmisión, información, o, tal vez, de deformación de una realidad cada vez más convulsionada.

Con los textos que a continuación aparecen, buscamos sensibilizar en el uso de la palabra hablada o escrita, pues de tanto mirar y mirar nos hemos olvidado de escuchar, y de escucharnos; en algunas ocasiones, de hablar y de hablarnos, y, poco a poco, de escribir y de escribirnos. Así pues, el conjunto de actividades que a continuación presentamos, busca que los estudiantes, desde sus experiencias, reflexionen sobre el poder de las palabras; participen en la búsqueda del placer que el uso de las palabras trae, que con frecuencia se aleja del lenguaje adulto; lean diversos textos y, a través de palabras y dibujos, hagan sus propias interpretaciones.

EXPERIENCIA

Inicialmente les propusimos a los estudiantes tres actividades que, además de sensibilizarlos, más adelante los puedan conducir a la averiguación de algo: Su propia vida. También se incluyeron textos cuyas interpretaciones facilitarían la elaboración de imágenes, espacios, tiempos, etc., como pistas en la elaboración de su autobiografía.

CIRCULO DE CONVERSACIÓN

Para realizar esta actividad, los estudiantes conformaron un gran círculo. Leyeron los enunciados que les propusimos y se prepararon para conversar. Se les recomendó guardar silencio cuando un participante hablara; de esta forma, escuchándose, podrían luego intervenir pidiendo más información.

Propusimos el siguiente tema: ¿Quién soy? Se trataba de que participaran, completando enunciados.

EL POZO DE LOS DESEOS

En esta actividad seguimos conversando. Les invitamos a que se imaginaran al borde del Pozo de los Deseos. En esta oportunidad cada uno comentó, en voz alta, sus propios deseos, teniendo en cuenta las sugerencias que les formulamos.

EL HILO DE LA VIDA

En esta actividad utilizamos lazos (o nylon o cordones o cabuya o cinta), láminas de revistas, pegante, tijeras y mucha creatividad. Cada estudiante escogió láminas que, organizadas en su “hilo de la vida”, le recordaran anécdotas personales. El hilo podía detenerse en el presente, o incluso extenderse hacia el futuro. Es necesario anotar que en esta experiencia las imágenes no iban acompañadas de explicaciones escritas, pues la idea era que quien las observara pudiera libremente darles un supuesto significado. Más adelante, se organizó la exhibición de trabajos. Cada estudiante escuchaba lo que los demás habían interpretado.

CREAR IMÁGENES E INTERPRETAR DESEOS

Como complemento de las anteriores actividades del taller, les presentamos cinco textos breves, con diversos contenidos, con el fin de que pudieran facilitar la elaboración o recuerdo de imágenes y, por supuesto, de ideas que expresaran deseos, juicios, argumentos, etc.

APRECIACIONES SOBRE LAS ESTRATEGIAS PROPUESTAS

Los estudiantes comentaron por escrito cómo se sintieron al participar en estas actividades.

Por ejemplo:

“Me sentí muy bien, no me imaginé que el trabajo era para todo esto. Aprendí a dar detalles a través de las palabras, asignando significados a los gestos plasmados en una lámina. Sentí que tenía la oportunidad de hablar de mi vida y que alguien se interesaría”.

“Expectativa. Esta palabra hacía que mi imaginación volara y pensara en la clase de español. Me dije: ¿Será como en el colegio, dinámica, alegre, en dónde todos participábamos? La sorpresa fue grata; lo que había pensado, se hizo realidad. Al pegar una lámina en una hoja de block, con el propósito de expresar una idea de un hecho importante que ya hemos vivido, se pone en juego nuestra imaginación, de una manera intensa y profunda, lo cual despierta un sentimiento de compañerismo; esto nos hace más creativos y nos hace pensar en la importancia de nuestra lengua materna”.

“En la clase pasada tratamos de comprender el significado de los textos escritos por diversos autores. Vimos cómo hacen uso de las palabras, de acuerdo con su sonido, con su significado y con su función dentro de una frase. La clase me gustó porque me puso a pensar acerca de lo que es hablar y escribir, cuando quiero expresarme claramente”.

Además de estos testimonios, podemos comentar que las anteriores actividades no sólo permitieron la expresión creativa de los estudiantes, sino también la reflexión sobre lo que debe ser nuestra clase, y los diferentes nombres que ésta recibe: Castellano, Lengua Materna, Español, Lenguaje...

EL PODER DE LAS PALABRAS

Versión para el estudiante

PRESENTACIÓN

Todo escritor escribe con pasión, escriba en el género que escriba y con cualquier intención, la de ser leído de inmediato o al cabo de cierto tiempo (...) No se convence a nadie, amigo o lector; si esto no se hace con pasión. La prosa abúlica no convence a nadie, aburre, además, como aburre un postre sin su dosis de dulce, mayor o menor; o un guiso sin su ingrediente necesario de sal o condimentos.

(Óscar Collazos, 1997: 8)

El acto de leer apareció con la escritura hace miles de años. Sin embargo, hoy en día, y por causa de algunos lectores, se ha reducido al simple acto de consumir información sin un propósito y sin un sentido. Aprovechemos el espacio de la clase de Español, o de Lenguaje o de Lengua Materna, para hacernos, desde el ejercicio de la lectura y de la escritura, descubridores y transformadores de significados.

ORIENTACIONES

a) *Círculo de Conversación*

Para realizar esta actividad, conformemos un círculo. Leamos los siguientes enunciados y preparémonos para conversar. Si escuchamos a los demás, podremos intervenir pidiendo más información. Para contestar a la pregunta “¿Quién soy?” , completemos los siguientes enunciados:

Soy una persona muy----- . Lo que más me gusta de mí mismo(a) es----- . Me molesta que----- . Me pongo triste cuando----- . Quiero ser más----- . Estoy contento(a) si ----- . Me gustaría enterarme de----- . Mi gran habilidad es----- . Dicen que yo soy----- . Creo que mi nombre significa----- . Soy del signo----- . Mi color preferido es----- . Porque----- . Descanso cuando----- . El paisaje que prefiero es----- . Sueño con poder hacer----- . Mi juego favorito es----- .

b) *El Pozo de los Deseos*

Sigamos conversando. Imaginémonos al borde del Pozo de los Deseos. Comentemos nuestros deseos, teniendo en cuenta las siguientes sugerencias:

Si pudiera ser un animal, sería-----, porque----- . Si pudiera ser un ave, sería-----, porque----- . Si pudiera ser una flor, sería-----, porque----- . Si pudiera ser un árbol, sería-----, porque----- . Si pudiera ser un mueble, sería-----, porque----- . Si pudiera ser un instrumento musical, sería -----, porque----- . Si pudiera ser un alimento, sería-----, porque----- . Si pudiera ser un color, sería-----, porque----- .

c) *El Hilo de la Vida*

En esta actividad vamos a utilizar lazos (o nylon o cordones o cabuya o cinta), láminas de revistas, pegante, tijeras y mucha creatividad. Mostremos, a través de láminas, algunos hechos importantes que nos hayan sucedido a lo largo de la existencia. Podemos hacerlo en una secuencia lógica o en otro orden. El hilo puede detenerse en el presente o extenderse hacia el futuro. Organicemos las láminas en el lazo de tal forma que, sin utilizar palabras, puedan expresar significados para los posibles lectores. Observemos los trabajos de los compañeros y escojamos uno. Preparémonos para exponer lo que logramos interpretar.

d) *Crear Imágenes e Interpretar Deseos*

A continuación presentamos cinco textos breves. Leámoslos silenciosa y detenidamente; así podremos reconstruir imágenes,

épocas, espacios, objetos y, en especial, personas. De igual forma, su contenido nos llevará a plasmar por escrito nuestras opiniones, angustias o decisiones.

Texto # 1

LECCIÓN DE MÚSICA

DO,
RE,
MI,
FA,
SOL,
LA,
SI.
¿SÍ?
SÍ,
MI
SOL;
SÍ

(Jairo Aníbal Niño)

Texto # 2

Entonces encomendó a las divinidades que construyeran el mundo y que se hicieran cargo del fuego, la niebla, la lluvia y el viento y les entregó la música y las palabras del himno sagrado, para que dieran vida a las mujeres y a los hombres.

(Leyenda de la tradición Guaraní)

Texto # 3

Cuando tenía todas las respuestas, me cambiaron las preguntas.

(Grafitti callejero)

Texto # 4

El diálogo tiene que ser una investigación y poco importa que la verdad salga de uno o de boca de otro. Yo he tratado de pensar al conversar que es indiferente que yo tenga razón o que tenga razón

usted; lo importante es llegar a una conclusión. Y de qué lado de la mesa llega eso, o de qué boca, o de qué rostro, o desde qué nombre, es lo de menos.

(Jorge Luis Borges)

Texto # 5

Exigimos el derecho a expresar lo que queremos; a escoger y recibir aquellos mensajes que se ajusten a nuestra realidad, a nuestros sueños.

(Artículo 13: libre expresión. Nueva Convención de los Derechos de la Infancia y la Juventud)

**PÁGINA EN BLANCO
EN LA EDICIÓN IMPRESA**

2. EL TEXTO

LA TEXTUALIDAD: UNA MIRADA DE 360°

*Alejandro José López Cáceres
y Óscar Osorio*

Cuando hablamos de texto, generalmente nos remitimos al texto verbal escrito. Es extraño, por ejemplo, que los estudiantes familiaricen la noción de texto con un audiovisual, con una historieta ilustrada o con una pintura. “¿De qué texto estás hablando, si lo que vimos fue una película?”, nos inquietan los alumnos. Y es que, a pesar de que nuestros estudiantes tienen una mayor competencia como lectores de textos icónicos, auditivos y audiovisuales, nos hemos empeñado en trabajar casi que exclusivamente el texto verbal escrito; persistimos en la idolatría del libro, de lo impreso. Ahora bien, resulta claro que, tanto en el área de Español como en el trabajo académico en general, es inevitable la primacía de lo escrito; pero esto no es cortapisa para que insistamos en la necesidad de extender la reflexión sobre la textualidad: hay primacía pero no exclusividad. Ocurre que, en el contexto de la cultura globalizada, con la incorporación de las nuevas tecnologías y sus nuevas fuentes de documentación, por ejemplo, nuestros alumnos se ven enfrentados a todo tipo de soportes expresivos, y, con ello, las concepciones de lectura y escritura desbordan decididamente la dimensión de la verbalidad; sin embargo, hay un *algo* que atraviesa un ensayo y un documental, hay un sistema que le es común a un dramatizado televisivo y a un cuento literario, a

un comercial publicitario y a un poema: la concepción de texto. Se hace pues imperioso proponer, con los estudiantes, una reflexión que amplíe la noción de éste y que procure desarrollar una mayor y mejor competencia en el procesamiento textual.

Pero, además de esta especialización (o restricción) a la que se ha llegado, hay una dolencia aún mayor: hemos cultivado la idea de que el texto escrito es igual a la información que éste contiene expresamente; entonces, el trabajo con el mismo suele concentrarse en la búsqueda de la información (extraer o “meter”), en la constatación de unas ideas, en la precisión o asimilación de unas instrucciones (generalmente las más explícitas); y, finalmente, prescindimos de la arquitectura del texto, de sus implicaturas, de su hondura, de su entorno, de su magia: del hechizo. Entonces, no importa la estructura social y familiar rígida e injusta del reino, ni la pusilanimidad del padre rey, ni la idealización del amor y el sueño romántico que se rebela, ni la solidaridad extraordinaria y la dignificación del trabajo de los enanos; no importa la función social de la moraleja, ni el valor histórico y social de la fábula; no importan las metáforas, los juegos discursivos, la estructura de los cuentos de hadas. No, lo importante es que nuestros estudiantes nos digan que la madrastra era mala y Blanca Nieves buena, y que los enanos eran chiquitos, y que al final Blanca Nieves encontró a su príncipe azul. A eso se reduce el texto. Convertimos la piel del texto en una cáscara de banano que hay que abrir y desechar para extraer la pulpa: el contenido. Así, nuestros estudiantes no viven la lectura, extraen información; no se relacionan con el texto, lo usan: los acostumbramos a entrar al palacio a dormir, a la Capilla Sixtina a rezar, a ir a la fiesta a comer y a bailar; les enseñamos que las pirámides de Egipto son para tomarse fotos y que el amor es un coito.

Lo propio ocurre en el trabajo que se hace con textos audiovisuales, cuando se hace, y, si hemos de ser más explícitos en estas observaciones, aquí aparece una dolencia adicional: las películas y videos suelen tener un carácter meramente ilustrativo (los profesores usan las adaptaciones de las obras literarias, para mencionar un caso

concreto, con el objetivo de mostrar caracteres epocales de vestuario y/o escenografía, para hacer un trabajo subsidiario del texto escrito; empero, el texto audiovisual no es objeto de estudio en sí mismo: las especificidades de su lenguaje no cuentan en los comentarios epidérmicos que se hacen en el aula). Ahora tenemos “salones inteligentes”, tenemos dotación de nuevas tecnologías: televisores, caseteras de video, retroproyectores de opacos, en fin, cualquier cantidad de cachivaches que “le estorban al profesor su libre acceso al tablero”. Ésta es la hora en que casi nadie sabe qué hacer con estas nuevas herramientas pedagógicas (hay quienes ni siquiera las miran como tales). Seguramente son muchas y de muy diversa índole las razones por las cuales aún no se incorporan metodológicamente al trabajo educativo los nuevos instrumentos del mundo actual; las hay de paradigma pedagógico, las hay de actitud profesoral; pero, sobre todo, las hay de concepción frente al lenguaje: no es frecuente hallar modelos educativos que jerarquicen, como objeto de estudio, el texto. Y así, que una pintura lo sea, que una historieta ilustrada o una película puedan ser consideradas como tales, es algo que para muchos no acaba de resultar claro.

Este culto a la información ha logrado que los jóvenes escritores se concentren en el qué decir y puedan comunicar oralmente –con simpleza, sí– algunas ideas; pero a la hora de enfrentar la escritura nace un abismo infranqueable entre lo que ellos quieren decir y lo que sus textos dicen. La razón de este hiato la encontramos en la ausencia de atención que les hemos inculcado sobre los otros aspectos de la textualidad: saben qué decir, pero no saben cómo decirlo. No hemos construido con ellos una mirada sobre la organización textual. Los hemos “adiestrado” para que descubran qué dice el texto, pero no cómo lo dice. Ni quién lo dice. Esta deificación de los contenidos ha generado una especie de absolutismo en el saber: allí está la verdad; no la verdad de un sujeto, no la interpretación que un sujeto hace de la realidad, sino la realidad misma hecha texto: sin contexto, ni relativización, ni ideología, ni autor; una verdad incuestionable, inflexible, pesada. De esta aberración nos habla Cassany en

La Cocina de la Escritura:

Cuando descubrí que tanto las matemáticas como la historia, la física y todas las demás disciplinas del saber humano tienen autores, con nombres y apellidos, me sentí estafado. De pequeño, en la escuela, me lo enseñaron todo sin mencionarme ni un científico de los que trabajaron en cada campo (quizá sólo Newton y Galileo, por lo de la manzana y lo del juicio), de modo que entendía el saber como algo absoluto, objetivo e independiente de las personas. No se podía estar en desacuerdo o entenderlo de otra manera; era así y punto.

(Cassany, 1995: 19)

El reinado de la dimensión ideativa ha ofrecido, pues, una sombra extraordinaria a las otras dimensiones del texto. Se presume que la significación se juega exclusivamente en el terreno de las ideas, y nos olvidamos de que la adecuación formal, la estrategia discursiva, la situación y el contexto de la enunciación, la formación ideológica y discursiva del enunciador y el enunciatario, precoercionan al texto, lo definen.

...cada texto (como producto y estructura de discurso) es un tejido de variados elementos referenciales que incluye cadenas de sonidos/grafías como formas físicas de palabras que se organizan en secuencias que obedecen a estrategias de estructuración conducentes a una forma aparentemente apta para la producción, percepción e interpretación de mensajes (procesos de pensamiento: mundos de referencia significada, ideas y relaciones lógicas, actitudes psico-socio-comunicativas; valoración cultural).

*(Oviedo, 1996:
16)*

Es decir, el texto es, fundamentalmente, una estructura de significación determinada por diversos fenómenos y circunstancias: propósitos, situaciones, estrategias de producción, formaciones

ideológicas y discursivas, estructuración retórica, marco semiótico, estilo, tipología textual, etc. Dicha estructura de significación y los factores que la determinan son categorías que no se restringen a la verbalidad, que no dependen de un soporte expresivo en particular, y que se materializan en un tejido complejo que podemos analizar en cinco dimensiones fundamentales: lo material, lo gramatical, lo retórico-discursivo, lo ideativo y lo actitudinal. (Para ahondar en el análisis de estas cinco dimensiones, en el texto verbal, véase Oviedo, 1996: 16 y siguientes.)

Necesitamos entonces empezar por hacer este reconocimiento. Tenemos que recobrar la mirada de 360°, procurar que nuestros estudiantes se pregunten por las implicaturas; que aprendan a leer y a poner información entre líneas y secuencias; que piensen en la situación y en el contexto en que se emite un mensaje; que tengan en cuenta al destinatario; que sean sensibles a la adecuación formal, al ritmo, a los juegos del lenguaje; que piensen en la pertinencia y en los posibles efectos del discurso; que tengan claridad sobre cómo el estilo es la más alta representación del estado espiritual, de la competencia en el lenguaje, de la claridad mental de los sujetos.

El conjunto de ejercicios que a continuación se presenta tiene por objetivo estimular en los estudiantes distintas competencias para el trabajo textual, competencias como la sistematización y jerarquización de la información, competencias que incluyen el reconocimiento de las implicaturas y de las distintas estrategias que se utilizan para hilvanar las ideas entre sí y con el todo textual; los ejercicios tienen por objetivo procurar que los estudiantes construyan una noción más compleja, más rica y clara de la textualidad, y que, con ello, se dispongan de una mejor manera para el trabajo académico en general: más autónomos y con mayores perspectivas para incorporarse a los nuevos modos de generar y de interpretar discursos.

Estos ejercicios se inspiran en las nociones de texto, de lectura y de interpretación que se han venido trabajando desde la semiótica contemporánea. Umberto Eco (1979) manifiesta que el texto es un artificio sintáctico-semántico-pragmático cuya interpretación está pre-

vista en su propio proyecto generativo; sin embargo, también afirma que es una cadena de artificios expresivos que el destinatario debe actualizar, pues el texto siempre está incompleto, está “plagado de elementos no dichos”. Para actualizar el texto, el lector debe, entonces, aplicar una serie de movimientos cooperativos, activos y conscientes, los cuales involucran, entre otros, relaciones de correferencia, una competencia enciclopédica, una competencia circunstancial y una competencia lingüística.

2.1. ESTRUCTURAS Y MARCAS

A JUGAR CON LOS COMICS

Óscar Osorio

Versión para el profesor

Presentación

Este ejercicio tiene como propósito que los estudiantes reconozcan las diversas marcas que posibilitan la coherencia y la cohesión del texto, tanto en el discurso icónico como en el verbal. Aprovechamos también para practicar la escritura: diseño de esquemas, redacción y corrección.

Experiencia

Tomé una historieta ilustrada de Quino y corté las viñetas. Tuve en cuenta que el corte de la tijera no dejara las huellas que permitirían la reconstrucción del texto, pues, aunque éste puede ser un buen ejercicio de la inteligencia, el propósito era trabajar sobre los ejes de significación del texto. Luego las pegué en una secuencia distinta a la original y:

- 1 Les propuse a los estudiantes que reestructuraran la historieta ilustrada, buscando su secuencia lógica y coherente.
Esto implicaría la reflexión sobre cuatro ejes de significación: verbal, objetual, corporal, gestual. Para la reorganización del texto el estudiante debe inferir de todas las marcas en que se estructura el sentido (palabras, objetos, actitudes y posiciones del cuerpo, gestos) relaciones de implicación mutua, es decir, efectuar diversos recorridos de lectura que le permitan articular las viñetas según una lógica que dé coherencia al texto.
2. Ya organizado el texto, y leído en su coherencia, el estudiante tiene una idea clara de sus contenidos. Entonces les propuse que

tradujeran del lenguaje icónico al lenguaje verbal escrito las acciones y situaciones de cada una de las viñetas, en función de una historia general que ya habían previsto.

Es necesario tener presente que es en el texto narrativo donde se puede encontrar con mayor claridad la diferencia entre la lectura comprensiva y la interpretativa, pues en éste la lectura comprensiva se refiere a estados y acciones, mientras que la interpretativa se refiere a las ideas que genere*.

3. Con la historia completa, los estudiantes emprendieron la interpretación de cada una de las viñetas y luego organizaron esta información en función de su interpretación global.

La verbalización escrita de un discurso icónico exige hacer una reflexión y un entrenamiento en el proceso de interpretación. Organizar la información resultante los hace tomar conciencia de la necesidad de sistematizar y jerarquizar contenidos a través de unas estrategias de comunicación que definan la estructura de significación del texto: su coherencia.

4. Luego les propuse que escribieran un texto coherente y cohesivo, a partir del plan de ideas organizado en el punto anterior.

Escribir el texto a partir de una estructura previa los conscientiza y los entrena en el uso de los elementos de carácter lexical y semántico que garantizan la cohesión textual, su claridad y consistencia.

5. Después se intercambiaron los textos para que un compañero sugiriera correcciones y formulara problemas que se debían trabajar para su mejoramiento.

El trabajo sobre el borrador exige la reflexión sobre estrategias y marcas, sobre los fenómenos de gramaticalidad, ortografía y lexicón, que determinan la eficacia comunicativa y la capacidad de sugestión del texto. La mirada del compañero ofrece un punto de

* Para ampliar la distinción entre lectura comprensiva e interpretativa, véase el ensayo *La Lectura: Una autopista hacia el desarrollo intelectual*, que introduce la tercera unidad de este libro.

vista distinto, que puede llamar la atención sobre el divorcio que comúnmente ocurre entre lo que queremos decir, lo que el texto dice y lo que el lector interpreta.

- 6 Finalmente, propuse a los estudiantes que precisaran y compararan los elementos que garantizan tanto la estructura adecuada de la historieta ilustrada como la del texto verbal.

Esta reflexión es, en sí misma, una reflexión sobre la noción de texto: sus modalidades: texto icónico, audiovisual, verbal, etc., o narrativo, expositivo, directivo, etc.; sus presupuestos: intención y situación de la enunciación, competencia cultural del enunciador, etc.; su realización: estilo, adecuación formal, etc.

7. A partir de las sugerencias hechas, emprendieron la corrección definitiva del texto. Después de una última revisión, lo entregaron.

Es fundamental que los estudiantes adquieran conciencia de la necesidad de hacer varias revisiones sobre el primer borrador, pues sólo así se puede entregar al lector un texto que le comunique con claridad y que le agrade.

Una vez terminadas estas etapas, se socializó la experiencia, sobre la base de que la participación era voluntaria. Abordamos, entonces, cada uno de los puntos desarrollados por el estudiante e hicimos una discusión amplia sobre las dificultades, virtudes y fallas del trabajo. Además, precisamos las respectivas reflexiones para cada punto.

Los resultados del ejercicio fueron muy positivos. Los estudiantes lograron una concepción más rica de la textualidad, de la revisión y corrección del texto escrito; además de una mayor solidaridad con el trabajo académico de los compañeros.

Ahora bien, hay que tener claro que lo primero es seducir al estudiante, enamorarlo del ejercicio que le estamos proponiendo para que lo desarrolle con más pasión y efectividad. Para ello es necesario tener una buena relación con el estudiante, pero, sobre todo, proponerle el trabajo en un tono amistoso, lúdico, íntimo, que lo acerque al saber por vía del encantamiento; un tono que lo enamore y no que lo distancie.

A JUGAR CON LOS COMICS

Versión para el estudiante

Presentación

DEL AMOR Y OTROS... HACERES

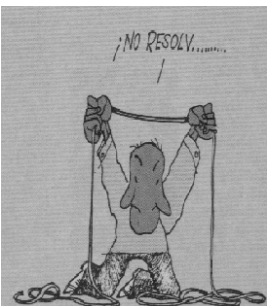
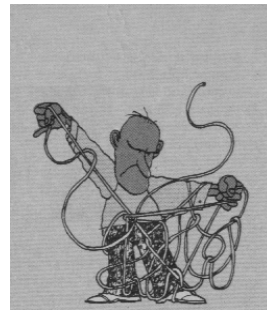
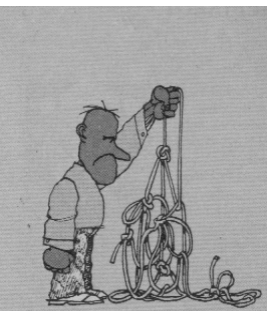
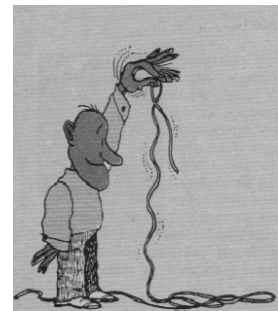
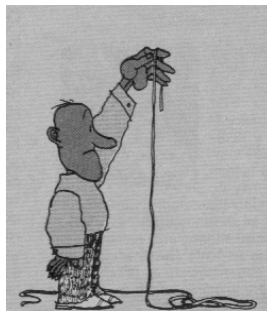
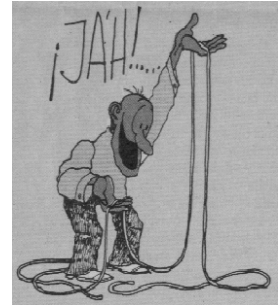
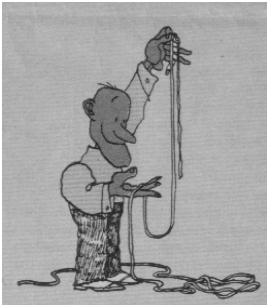
Cuando acabamos de pasar por la experiencia de una declaración de amor, pensamos que no hay nada que nos haga experimentar una sensación de desasosiego, de incertidumbre, de desconcierto parecida: ese sudor frío en las manos, el nudo en la garganta que hace que las palabras se ahoguen, la torpeza que nos nace de pronto en el cuerpo. En fin, cinco minutos que son una eternidad, y que, pensamos, nunca se repetirán. Pero ¡Cuán equivocados estábamos! Cada vez que nos enfrentamos a la página en blanco experimentamos la misma sensación: no sabemos qué decir, ni cómo; la palabra se nos enreda en un nudo en alguna parte, y empieza el sudor, la torpeza, el ahogo y las ganas de renunciar. Pero, si somos valientes, si nos sobreponemos a este primer embrollo, tendremos al final una recompensa extraordinaria: en el amor, el beso; en la escritura, el texto.

En el amor, como en la escritura, no bastan las ganas. Hay que *saber* seducir a nuestra ninfa. Y esto quiere decir conocerla, saber cómo es, qué le gusta; sólo ese conocimiento nos permitirá actuar acertadamente: una mujer dulce, tierna y romántica no aceptará nuestros gestos toscos, la premura por el sexo, la brevedad en el decir. A ella habrá que hablarle alrededor de unas velas o en el campo bajo las estrellas, hablarle suave al oído, dulcemente: de la luna, de la tersura de su piel; del viento, de su cabello; de las estrellas, de sus ojos; del lago, de la humedad de su boca; del amor, de nuestro amor. Ese reconocimiento del otro y de las estrategias que nos conducirán al éxito, es un saber que sólo se aprende con la práctica atenta. Lo mismo ocurre con la escritura: sólo la práctica permanente nos convertirá en buenos escritores.

Lo primero será, entonces, conocer qué es el texto, nuestra ninfa. El texto es una estructura de significación. El texto significa, es portador de sentidos, en primer lugar, porque tanto el lector como el escritor comparten una misma lengua, es decir, tienen la capacidad de producir y reconocer unas formas materiales y de darles un significado, y de combinarlas para generar sentidos más complejos. Ahora bien, el texto es una organización específica que materializa ideas y actitudes, y su estructura obedece, entre otras cosas, al tipo de discurso (cartas, poemas, ensayos, etc.), al enunciatario (niño, joven, viejo; amigo, familiar, desconocido); a las intenciones del enunciador (seducción, intimidación, dirección); al nivel social, educativo y cultural del enunciador y el enunciatario; a la situación de la enunciación (empresa, universidad, medio de comunicación, etc.). Es decir, cuando escribimos un texto, organizamos unas formas físicas en función de las necesidades y los intereses de nuestra comunicación, de acuerdo con el conocimiento de una lengua y sus estructuras.

Este ejercicio nos permitirá reconocer las diversas marcas que posibilitan la coherencia y la cohesión del texto, tanto en el discurso icónico (de la imagen) como en el verbal. Aprovecharemos también para practicar la escritura: diseño de esquemas, redacción y corrección.

Quino.



Fuente:

Tomado de El País, Gaceta dominical, 22 de agosto de 1993.

Orientaciones

1. Observemos la historieta ilustrada de Quino. Como vemos, está desordenada; ya no encontramos una historia sino una serie de viñetas (recuadros) sin conexión lógica entre ellas. Nuestra labor es devolverle al texto su estructura lógica. Para esto, es necesario que nos fijemos en todas las marcas del texto (las palabras, los objetos, los gestos, las posiciones del cuerpo) para intuir un sentido general, a partir del cual podamos reconocer los elementos que conectan una viñeta con otra.
2. Ya organizado el texto, tendremos una idea clara de sus contenidos. Ahora vamos a contar lo que ocurre en cada una de las viñetas. Con esta información narramos la historia que encontramos en la historieta. Hasta aquí hemos hecho una lectura comprensiva.
3. Vamos, entonces, a intentar una interpretación. La lectura interpretativa exige tomar un punto de vista, una perspectiva desde la cual se mira el texto; por eso, podemos hacer muchas interpretaciones, y éstas dependen de nuestros propósitos e intereses. Para tal fin vamos a interpretar cada una de las viñetas, sin olvidar que esta interpretación debe estar orientada por el sentido global del texto (en el caso de la interpretación no nos interesan las acciones por sí mismas sino por las ideas que implican). Escribimos la interpretación que hagamos de cada una de las viñetas y organizamos esta información. No olvidemos que es importante organizar y jerarquizar nuestras ideas antes de emprender la escritura de un texto. Esto nos da más claridad sobre lo que queremos decir y nos ayuda a no perdernos en el camino.
4. A partir del plan de ideas estructurado en el punto anterior, hacemos un escrito coherente y cohesivo. Para escribir un texto coherente es importante tener mucha claridad sobre la manera como unas ideas se relacionan con las otras, es decir, cómo se va distribuyendo el sentido por el texto (los esquemas previos ayudan mucho a este propósito). Esta coherencia se apoya además en unas marcas, que llamamos de cohesión: la cohesión es el pegante, el cemento que permite unir las ideas. Si lo usamos mal el texto se debilita y no comunica bien.

5. Hemos sentido muchas veces que nuestro escrito está pleno, que hemos dicho lo que queríamos decir de la manera más adecuada; por eso, cuando un amigo, nuestro papá o el profesor muestran esa dificultad en entenderlo, nos molestamos mucho. ¿Por qué carajos no entienden lo que dice ahí si es tan simple? Tendremos que reconocer que, generalmente, no son ellos los responsables. Lo que pasa es que nuestro texto no quedó bien: las oraciones están mal construidas, las ideas mal jerarquizadas, los conectivos mal usados, abusamos de los incisos... hasta que, sin darnos cuenta, envoltamos el sentido. No necesariamente es el lector el responsable. Ocurrió que perdimos la perspectiva, lo que queremos decir sigue en nuestra mente. Por eso es importante dialogar con el lector sobre nuestro texto, que nos señale los errores, que nos ofrezca su lectura; en fin, que nos muestre un punto de vista distinto al nuestro, otra perspectiva. Intercambiemos, entonces, nuestra composición con un compañero para que éste nos señale las dificultades que él encuentra y formule problemas que deban ser trabajados para el mejoramiento del mismo. Esto nos hará reflexionar sobre la distancia que hay entre lo que queremos decir y lo que el texto dice.
6. Precisemos y comparemos los elementos que garantizan la estructura adecuada de la historieta ilustrada y los que garantizan la del texto verbal. Esto nos dará luz sobre cómo la estructura final del texto es el resultado de múltiples elementos que operan sobre él, tales como: el tipo de texto: icónico, verbal (oral o escrito), audiovisual, etc.; el tipo de discurso: narrativo, argumentativo, directivo, etc.; el tono: humorístico, serio, irónico, lírico, etc.
7. A partir de las sugerencias de nuestro compañero y de la reflexión que hemos hecho, emprendemos la corrección definitiva. Hacemos una última revisión y se lo entregamos al profesor. ¡Tenemos que estar en la jugada! Si queremos escribir textos claros y coherentes, debemos hacer varias correcciones del mismo. Y el asunto no es, como muchos creen, corregir las comas y los puntos y las palabras mal escritas. Se trata, primero, de revisar cómo están circulando

las ideas, si están bien y plenamente expresadas, si se organizan en función de un contenido central o se han dispersado. Después corregimos la ortografía.

2.2. SECUENCIAS LÓGICAS

“F E R D’ N A N D”

Ricardo Salas Moreno

VERSIÓN PARA EL PROFESOR

Presentación

Este es un ejercicio de doble vía con la tira cómica *Ferd'nand*, de la cual se dice que es muda por el simple hecho de que no tiene texto verbal. Consiste en entregarles a los estudiantes la secuencia de las viñetas totalmente desordenada, la cual, a su vez, tiene un texto verbal que se le ha escrito al respaldo y que puede o no conservar exactamente el mismo ordenamiento lógico secuencial de la historieta. Los dos textos no guardan relación semántica; en otras palabras, el texto verbal no relata lo que ocurre en el texto iconográfico.

Por tratarse de un texto narrativo iconográfico y de otro de carácter argumentativo, verbal, los estudiantes se ven en la necesidad de poner en funcionamiento una serie de operaciones del pensamiento que conducen a un nivel más analítico y crítico de comprensión de lectura, tales como: inferencias, deducciones, relaciones de causa-efecto, relaciones de complementariedad, asociaciones lógicas, descarte de opciones por defecto y producción de síntesis, entre otras. Esto implica el reconocimiento de los elementos de cohesión y coherencia, como también la cooperación intersubjetiva en la elaboración de la información no dicha o extratextual.

De un lado, puedo afirmar que los resultados obtenidos han sido altamente positivos puesto que las operaciones psicolingüísticas que implica la resolución del ejercicio se ponen en evidencia en la interacción con los estudiantes y entre ellos; de otro lado, debo resaltar el buen grado de motivación que genera el ejercicio, pues, además de tratarse de un personaje muy popular, la tira cómica en su naturaleza tiene un componente jocoso y afectivo.

Como este ejercicio lo oriento en el aula de manera oral, bajo las circunstancias que se presenten, no existe un instructivo ni un formato escrito para que el estudiante trabaje sobre ellos. Esto muchas veces lo que permite es que el profesor se retire del aula y que deje trabajando a los estudiantes solos, cuando de lo que se trata es de que él interactúe con sus alumnos y oriente el proceso; todo lo que le entrego a los estudiantes es la fotocopia de la tira cómica con los respectivos fragmentos escritos detrás de cada viñeta. Procuraré contar la experiencia estructurándola en los distintos momentos que la caracterizan y entraré en los detalles que así lo ameriten con respecto al desarrollo del ejercicio.

EXPERIENCIA

La parte introductoria

En esta parte del ejercicio siempre hago una presentación general, empezando con preguntas a los estudiantes sobre la información que circula en el ambiente: qué saben de la tira cómica; quién es Ferd'nand, en qué periódico aparece y cuál es su característica más importante. También pregunto si han leído o si suelen “leer” esta historieta.

La presentación formal

Aquí se pueden distinguir los siguientes aspectos:

- Enseño los íconos o viñetas y explico que han sido redistribuidos en desorden.
- Volteo la página, muestro el texto verbal y explico que no tiene nada que ver con lo que ocurre en la tira cómica. Se trata de un texto distinto cuyo contenido ha sido fragmentado en el mismo número de viñetas.
- Explico y pongo en marcha la solución del problema que plantea el ejercicio. Éste ofrece principalmente dos variables, a saber:

VARIABLE 1

Consiste en hacer coincidir la secuencia de las viñetas con la secuencia de los fragmentos verbales, es decir, la viñeta No. 1 será el fragmento verbal No. 1, y así sucesivamente hasta el No. 10. En este caso, el estudiante tiene dos alternativas para satisfacer las condiciones de felicidad:

1. Reconstruir el texto verbal –lo cual significa hallar su secuencia lógica (semántica y sintáctica)– mediante el ordenamiento de la secuencia iconográfica. Aquí el estudiante pone en funcionamiento su competencia enciclopédica y circunstancial (Eco, 1979) a través de las cuales puede realizar inferencias y deducciones.
2. Reconstruir el texto iconográfico mediante el ordenamiento lógico (semántico y sintáctico) del texto verbal. En este caso el estudiante, inconsciente o conscientemente, sin necesidad de trabajar conceptos ni definiciones, pone a funcionar su conocimiento de la lengua; recurre al análisis sintáctico a través de las huellas que el texto le ofrece y llena los “espacios en blanco” por medio de inferencias y deducciones.

Nótese que en ambos casos reconstruir un texto resulta ser la consecuencia lógica de reconstruir el otro, es decir, se elabora la información de uno elaborando la información del otro. La satisfacción consiste, pues, en hallar “por accidente” la solución a uno de los problemas. El estudiante puede también apoyarse simultáneamente en la secuencia de ambos textos, verificando si uno va bien a través de lo que va resultando en el otro.

VARIABLE 2

Consiste en hacer diferir la secuencia de las viñetas de la secuencia de los fragmentos verbales, es decir, la viñeta No.1 no será necesariamente el fragmento verbal No.1, aunque en algún caso puedan coincidir.

Esta variable lleva al estudiante a trabajar cada texto por separado y por lo tanto a no eludir las implicaciones semánticas, sintácticas

y contextuales que contiene el análisis del texto verbal. Se trata de plantearle más dificultades al estudiante ya que en algunos casos puede resultar relativamente fácil reordenar el texto verbal a través de las viñetas. Esto depende de la selección que uno haga de la tira cómica, la cual debe ofrecer cierto grado de dificultad para que no ponga en evidencia su reordenamiento.

El desarrollo del ejercicio

Al comienzo les sugiero a los estudiantes que es mejor recortar las viñetas para trabajar más fácilmente; les explico que así las pueden mover de un lugar a otro sin tener que “sacarse un ojo” al darle vueltas al desorden en que aparecen. Además, esto me permite agilizar la revisión, ya que basta con mirar para decirle al estudiante si está bien o mal, sin poner en evidencia dónde está el error.

También les pido que me avisen en el momento en que consideren que ya han logrado encontrar la secuencia lógica; entonces miro, verifico y les digo si es correcto o si hay inconsistencias. Los estudiantes acostumbran llamarlo a uno para preguntarle cómo van; no me gusta responder preguntas sobre avances o desarrollos parciales sino sobre cada solución total producida por ellos, pues dar respuestas parciales les hace mucho daño ya que no les permite pensar el ejercicio en su totalidad y por lo tanto afecta el desarrollo de las habilidades que entran en funcionamiento en la solución de problemas. Un estudiante “bien vivo” podría ponerlo a uno, sin que uno se dé cuenta, a que resuelva el ejercicio por él; esto sería muy fácil, bastaría con que él escogiera la primera viñeta y de inmediato le preguntara a uno si empezó bien; cuando ya se le haya confirmado que sí es la primera, él escogería la segunda y preguntaría cómo va, hasta que la confirme, y así sucesivamente hasta el final.

En la orientación del ejercicio he procurado ser lo suficientemente estratégico. En la variable uno, por ejemplo, suelo invitar al estudiante a que utilice la información que hay por detrás para que vaya confirmando o modificando un texto a través del otro. Cuando observo que el ejercicio no está bien resuelto, le sugiero que lo revise

de nuevo, porque algo está funcionando mal. Siempre busco que el estudiante interactúe con el texto, que le formule preguntas y que le halle respuestas; me interesa que él piense como en el juego del ajedrez, pues de alguna manera este ejercicio pretende ser algo así como un “rompecabezas”.

Una vez los estudiantes van encontrando la solución, les pido que descompongan la secuencia y que no compartan su respuesta hasta que todos, o la gran mayoría, hayan logrado hacerlo por su propia cuenta.

Finalmente, hago la puesta en común: les pido a los estudiantes que ordenen la secuencia por el lado de las viñetas y les pregunto quién quiere narrar lo que ocurre en la tira cómica; algunas veces le pido a alguien en particular que lo haga. En ocasiones, después de que los estudiantes han dado su propia versión, ha resultado interesante que yo les haya narrado los acontecimientos de manera recreada, pues he contribuido así a rescatar el componente humorístico de la tira cómica.

Una vez analizadas, narradas y comentadas las viñetas, les pido a los estudiantes que las volteen para leer, analizar y comentar el texto verbal; esto para el caso de la variable número uno en la que coinciden las dos secuencias en procesos interdependientes, pues en la variable número dos se trata de dos procedimientos diferentes e independientes ya que las dos secuencias no coinciden en su ordenamiento.

Otras variables que a veces he introducido en el ejercicio son:

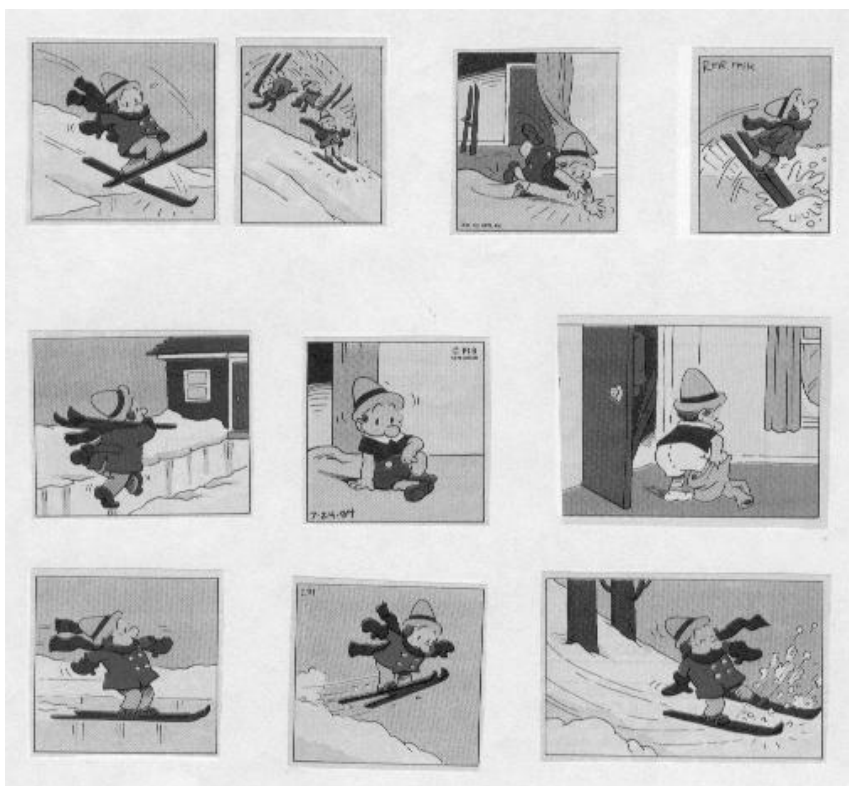
- He formulado previamente, por escrito, algunas preguntas de contenido sobre los dos textos (icónico y verbal).
- Hemos resuelto el ejercicio individualmente, en parejas o en grupos. Los grupos tienen la ventaja de que en ellos se produce un intercambio comunicativo: una discusión constructiva o una construcción intersubjetiva.
- Les he pedido a los estudiantes que narren por escrito –individualmente o en grupos– lo que sucede en la tira cómica. Estos escritos han sido objeto de análisis para la clase; con ellos hacemos revisión colectiva sobre el tablero con ayuda del proyector de opacos.

En la versión para el estudiante intentaré reproducir –palabras más, palabras menos– el discurso en que me dirijo a los estudiantes en la administración del ejercicio. Para este efecto evito, en lo posible, un discurso imperativo que me excluya y me distancie de la relación con mis alumnos; procuro involucrarme en la actividad usando la primera persona del plural; también evito la teorización sobre el ejercicio, pues en un enfoque semántico-comunicativo las nociones teóricas, los conceptos y definiciones pueden constituirse eventualmente en un medio pero nunca en un fin.

**PÁGINA EN BLANCO
EN LA EDICIÓN IMPRESA**

“F E R D’ N A N D”

Versión para el estudiante



Fuente:

Tomado de revista Los Monos, periódico El Espectador, edición del 24 de julio de 1994.

Donde falta humanidad, no puede haber derechos humanos. Donde impera el egoísmo, no puede haber

en armas, donde los bloques militares se extienden irracionalmente, no puede haber desarrollo social. Con

Solidaridad. Donde las sociedades de consumo y despilfarro se establecen como modelos para una población

increíble de un millón quinientos mil millones de dólares, donde las tasas de interés suben de día en día, donde los capitales se fugan de los países pobres a los ricos, donde

Independientemente de las nobles intenciones de los aquí presentes, en un mundo donde los ricos son cada vez más ricos y los pobres cada vez más pobres, donde unos países reciben por sus materias primas y productos básicos precios cada vez más baratos

hegemonismos, con intervenciones de todo tipo bajo

Armamentista y el comercio de armas persisten a pesar de haber finalizado la guerra fría, donde no se ha dedicado al progreso humano ni un solo centavo de lo que hoy como ayer se derrocha

que ya rebasa los cinco mil setecientos millones de seres humanos, no puede haber ni medio ambiente que se preserve, ni recursos naturales que no se contaminen o agoten, ni desarrollo social posible. Donde la carrera

y otros venden sus productos elaborados cada vez más caros, donde la deuda externa de los menos favorecidos por la fortuna crece incesantemente y alcanza ya la cifra

la mujer, el indio y el negro son discriminados, donde el caos y la anarquía reinan bajo las ciegas y salvajes leyes del mercado, no puede haber desarrollo social

Presentación

A continuación vamos a realizar un ejercicio bastante divertido con la tira cómica. ¿Saben ustedes quién es Ferd'nand? Muy bien. Ahora díganme en qué periódico aparece... cuál es su característica más importante... qué tiene de especial... ¿Les gusta leerlo? ... ¿Por qué?... ¿Tiene hijos Ferd'nand?...

Orientaciones

1. Como podemos ver, aquí tenemos las viñetas en desorden y por detrás de cada una de ellas hay un fragmento de un escrito que ha sido dividido en el mismo número de viñetas. La relación que estos dos textos mantienen consiste en que la viñeta que en efecto sea la primera en el ordenamiento de la tira cómica, será también el comienzo del texto verbal, y así sucesivamente hasta el final; la diferencia consiste en que no hay relación de contenido entre lo que narra la tira cómica y lo que dice el texto verbal. Se trata, pues, de ordenar un texto a través del otro; la manera de verificar si un texto va bien es volteando los recuadros y mirando si el texto de atrás va desarrollando una lógica. Así que recortemos las viñetas y manos a la obra.
2. Ahora sí, organicemos sobre el pupitre la tira cómica. ¿A quién le gustaría contarnos lo que sucede allí? Empiecen ustedes a narrar y luego yo complemento.
3. Ahora volteemos las viñetas y organicemos el texto verbal para leerlo y comentarlo.

ARMANDO EL ROMPECABEZAS

Óscar Osorio

Versión para el profesor

Presentación

Este ejercicio, como los anteriores, busca trabajar en el reconocimiento de los elementos que definen la coherencia y la cohesión textual; en esta oportunidad, con textos narrativos.

Experiencia

La realización del ejercicio se hizo a través de los dos pasos siguientes:

1. Entregué a los estudiantes un cuento al que le había cambiado el orden de sus párrafos, y les propuse que recuperaran su estructura lógica. Les insistí en que ésta sólo era posible recuperarla haciendo inferencia de las distintas marcas del texto.

2. Luego les entregué dos cuentos mezclados para que encontraran las dos historias según la secuencia lógica de cada una.

Este refuerzo fue importante porque permitió pulir algunas cosas que no habían quedado claras e insistir en la necesidad de estar muy atento a los “silencios” del texto. También se percibió que los estudiantes, en general, lograron tomar más conciencia –sin asustarse– de la complejidad de la textualidad, de las nociones de coherencia y cohesión textual, y de la importancia de la inferencia en el proceso de lectura.

ARMANDO EL ROMPECABEZAS

Versión para el estudiante

Presentación

Todos hemos jugado a armar rompecabezas. Lo que hacemos es reconocer marcas: el color, la forma, una línea que continúa en la otra pieza, una figura. Es decir, recuperamos una secuencia lógica a través de las marcas de conexión entre fragmentos dispersos de un texto. Bien, aquí haremos lo mismo. ¡Aguza tu inteligencia que vamos a divertirnos!

Orientaciones

1. A continuación nos encontraremos con el cuento *Requiescat*, de Jairo Aníbal Niño, que hemos fragmentado, y cuyas partes aparecen en desorden. Nuestra labor consiste en recuperar la estructura lógica del cuento. No nos olvidemos, hay que buscar las marcas, tanto léxicas como semánticas, que le den cohesión y coherencia: signos de puntuación, conjunciones, referencias, tonos, secuencias narrativas, personajes, etc.
 - I. La bajada del ataúd al fondo del hueco fue recibida con un murmullo sonrisueño por un grupo de amansadores de caballos. Los curas los miraron con ojos de indignación y elevaron sus voces hasta el paroxismo con el ritual de los difuntos.
 - II. Cuando salió el ataúd de la iglesia, la muchedumbre estuvo a punto de soltar la carcajada. La familia Gálvez, la más rica del pueblo, la más ilustre, la más linajuda, la que tenía tanta tierra que sus haciendas llegaban hasta las fronteras de lejanas provincias, representada por una veintena de sus miembros, desfilaba en medio del llanto y de los crespones de luto.
 - III. Y la gente del pueblo hizo del hecho fiestas durante mucho tiempo, porque desde el principio sabían que lo que enterraron aquel día fue un cajón lleno de piedras de río, porque Evelia Gálvez no estaba muerta sino que se había fugado con José

- María Sandoval, un camionero que hacía la ruta del páramo.
- IV. Cuando Adela Gálvez, la hermana menor, se desprendió de los brazos de su padre y con sus ojos bañados en lágrimas miró hacia la altura y exclamó: señor, por qué te la llevaste, hermanita por qué te fuiste, la multitud rió a mandíbula batiente.
 - V. Los curas precipitaron el fin de la ceremonia fúnebre y la familia Gálvez desfiló transida de dolor.
 - VI. Cuando aparecieron los carteles anunciando la muerte de Evelia Gálvez, todo el pueblo empezó a sonreír.
 - VII. El entierro precedido por tres sacerdotes con vestidura negra y plata, avanzaba bajo los acordes de una marcha tocada por una orquesta traída especialmente desde la capital. Cuando doña Judith de Gálvez dio un alarido de dolor y se desmadejó en los brazos de su hijo mayor, la muchedumbre dejó escapar un coro de risitas nerviosas.

2. Ahora nos encontramos con dos cuentos, de Khalil Gibrán, que hemos fragmentado y mezclado. Recuperemos la estructura lógica de cada uno.

- I. El joven poeta dijo a la princesa:
—Te amo.
- II. —Yo no soy cristiana. ¿Existe salvación del fuego del infierno para mí?
- III. El joven poeta protestó:
—Pero te amo.
- IV. Y mientras aún hablaba, un rayo cayó con estruendo sobre la catedral, y ésta fue invadida por el fuego.
- V. No mucho después la princesa murió. Mas, antes de que su último suspiro fuera recibido nuevamente por el gran suspiro de la tierra, ella dijo desde su alma:
- VI. —No, sólo se salvan los bautizados en el agua y en el espíritu.
- VII. Un día de tormenta estaba un obispo cristiano en su catedral, y se le acercó una mujer no cristiana y dijo:
- VIII. Mi bien amado, mi único hijo, mi joven poeta, llegará el día en que nos encontremos de nuevo y yo no tendré setenta años.

- IX. El obispo miró y respondió:
- X. —Yo no soy tu hijo. Soy un hombre y te amo.
- XI. —Yo también te amo, hijo mío —dijo la princesa.
- XII. Y los hombres de la ciudad llegaron corriendo y salvaron a la mujer, pero el obispo se consumió, alimento del fuego.
- XIII. Soy la madre de hijos e hijas —respondió ella—, y ellos son padres y madres de hijos e hijas; y uno de los hijos de mi hija es mayor que tú.

2.3. LAS IMPLICATURAS

LOS GRITOS DEL SILENCIO

Óscar Osorio

Versión para el profesor

Presentación

Es claro que la coherencia del texto se logra también a través de sentidos que no aparecen explícitos en el texto, pero que están implicados por la situación o el contexto del discurso, por las referencias intratextuales, por hacer parte de un conocimiento común a los interlocutores, etc.*

Este ejercicio procura, primero, que los participantes tomen conciencia de que el éxito de la comunicación también depende del buen uso que hagamos de la implicaturas, y, segundo, que se ejerciten en el uso de las mismas.

Experiencia

Aprovechamos el texto *Ana María Boavita*, de Álvaro Campos Hernández, para trabajar la lectura oral. Les dije a los estudiantes que cada uno fuera leyendo un fragmento del texto; al final de cada lectura los compañeros señalaban errores de vocalización, de tono, de pausas, de acentuación, etc., e íbamos indicando cómo en algunos casos estos problemas de lectura cambiaban el sentido del texto. Como el texto es breve, hicimos tres lecturas del mismo. Luego desarrollamos las siguientes actividades:

1. Un resumen del texto.

Esto es muy importante porque exige que los jóvenes logren un

* Patrick Charaudeau (1986) propone que la dimensión implícita del lenguaje depende de las prácticas sociales que pueden ser: convencionales, circunstanciales o socioculturales.

mejor nivel de comprensión del texto.

2. Una descripción de la relación entre Ana María y el General. Aunque el texto explicita las relaciones sexuales y laborales que había entre los dos, debemos procurar que los estudiantes precisen, con un mayor grado de sutileza, cuál es el talante real de esta relación. Para ello, hay que inferir a partir de los gestos y las reacciones de Ana María cuando se le pregunta sobre el General, de la caracterización misma del General y de Ana María, hacer uso de nuestro saber experiencial sobre este tipo de relaciones.
3. Una descripción del interrogador. Como éste no habla y nadie nos dice nada sobre él, tenemos que hacer un enorme esfuerzo de inferencia. Es necesario detenerse en las respuestas de Ana María, en sus reacciones; tener en cuenta el contexto en que se da la situación: una sala de interrogación típica; recurrir a nuestro conocimiento de cómo es este tipo de interrogador, etc.
4. Como ya los estudiantes habían logrado una buena comprensión del texto (tenían una idea clara de las circunstancias y el escenario en el cual se desarrolla la acción, de la caracterización de cada uno de los actores, sobre todo del interrogador), les propuse que reconstruyeran, para cada una de las respuestas de Ana María, la pregunta hecha por el interrogador. Este punto exige una gran atención sobre todo el texto. El tono de las preguntas lo da la imagen que tengamos del interrogador y de sus intenciones: ¿Es amable, tosco, agresivo, cortante?, ¿cuál es su pretensión?, ¿a dónde quiere llevar a Ana María?, ¿la quiere inculpar? Además, hay marcas lexicales en las respuestas de *Ana María Boavita* que nos indican algunas palabras usadas por el interrogador. Por ejemplo, la respuesta 2: “Soltera. Soltera. Sí señor”, implica que el interrogador ha usado la palabra soltera en su pregunta. Tendrá el estudiante que agudizar mucho su arte de la inferencia para hacer preguntas coherentes con las respuestas de Ana María.

5. Finalmente, hicimos una puesta en común. Dos estudiantes, uno como interrogador (con sus propias preguntas) y otro haciendo el papel de Ana María, escenificaron la obra. Después repetimos la escena, pero esta vez cada una de las preguntas que proponía el estudiante se comparaba con las de otros compañeros, que discutían, argumentaban y contraargumentaban sobre los contenidos, el tono, el estilo, la sintaxis.
6. Para consolidar el ejercicio, invité a los participantes a que escribieran un final para la obra, sobre el que luego se hizo un trabajo de corrección.

Los resultados fueron excelentes: el grupo estuvo muy animado y participativo; lograron aproximarse con claridad a las nociones de inferencia e implicaturas, de adecuación formal del discurso y situación de la enunciación; además, retomamos los problemas de coherencia y cohesión textual.

LOS GRITOS DEL SILENCIO

Versión para el estudiante

Presentación

La coherencia del texto es también el resultado de un tejido de orden semántico, que podríamos llamar sobreentendidos o implicaturas. Cosas que no están explícitas sino implícitas, que no se dicen sino que se insinúan. Recordemos el “¡Ay! ¡No!” de nuestra novia, cuando, temblorosa y terca, nuestra mano rodaba suave sobre sus piernas. No, no nos estaba prohibiendo; esa negación era una invitación a continuar, a ir más allá. Y nosotros siempre leímos bien y continuamos... En honor a la verdad, tendremos que reconocer que también tuvimos novias iracundas cuyo “¡Ay! ¡No!” se convirtió en un “¡Ahí no!” tajante e indiscutible. Lo propio pasa cuando invitamos a una amiga a cine y ella nos dice: “A las 8”. ¿Qué está implicado allí?: “Sí, acepto tu invitación”. O cuando papá nos preguntaba: “¿Ya hiciste la tarea?” y le contestábamos: “mañana”; es decir: “No, no he hecho la tarea, pero mañana la haré”. Estas implicaturas vienen dadas, entre otros, por el tono de la voz (en la escritura se representa con negrillas, cursivas, subrayados, comillas, etc.), el contexto, el tipo de interlocutores, nuestra experiencia de mundo.

Este ejercicio busca que nos ejercitemos en el reconocimiento de dichas implicaturas. Por supuesto, practicaremos la escritura y la corrección.

Orientaciones

Leamos el texto *Ana María Boavita*, de Álvaro Campos Hernández:

(Oscuridad total. Cuando la luz de una lámpara baja se enciende, puede observarse a una mujer sentada. Es joven pero de aspecto tosco. Tacones desgastados. Suéter de colores intensos.)

ANA MARÍA

—Ana María Boavita, señor. (Pausa)

—Soltera. Soltera. Sí claro, señor. (Pausa)

—Tengo dos hijos pequeños y mi mamá. Y mi mamá señora, que vive todavía. Pero no se ha querido venir a la ciudad. (Pausa)

—Pues, lo que salga, señor. (Pausa)

—Me ha tocado ser celadora de lotes, revendedora de chances, lavandera de pobres... Y ahí sí, limpiadora de los baños del cuartel. (Pausa)

—Pues, no. Luego, cuando... Pues, cuando llegó mi general, alma bendita, se me compuso la vida: Pues me mandaron de ayudante de cocina al casino.(Pausa)

—Pues, era pelar las papas y las cebollas, lavar la losa, limpiar el piso... Todo. (Pausa)

—No, señor. Ese día no. Ese día no se pudo. Estaba en puras diligencias. (Pausa)

—Si se puede decir, sin ofender al difunto, pues que mi general me había mandado llamar. (Pausa)

—¡No! ¡No! Eso sí no se lo puedo decir. (Pausa)

—Es que... a mi general, alma bendita, le gustaba molestarla a una. (pausa)

—El señor general era como todos los hombres. Siempre andaba pidiéndole a una cualquier favor. Y era muy agradecido. (Pausa) (Ofendida)

—¡Usted también es desconsiderado! (Silencio) Bueno, pues que mi general... ¡Dios lo tenga en la gloria!... siempre andaba haciendo sus cosas encima de una. (Pausa)

—¡Qué más quiere que le diga! El general la llamaba a una para hacerle porquerías...¡De eso!... Le gustaba ser sucio... No puedo decirle más.(Silencio)

—Siempre estaba tomado. También estaba tomado ese día. (Pausa)

—¡No! ¡No! ¡No! No se le ocurra. Se portaba muy bien. Sólo que había que dejarse hacer lo que le diera la gana. A veces le daba por cabalgar... Yo le decía: parece como si fuera montando uno de los

mochos de su pesebrera. (Ríe) Cuando la despachaba a una, siempre se acordaba... ¡Buen primor! Le mandaba regalar para medias... Y una vez me dio un corte entero de muselina: dizque para camisas de dormir. (Ríe) ¿Yo? ¿Camisas de dormir como las señoras? (Ríe) Él estaba muy amañado con una. En veces, me daba una platica. Y decía que era para la familia. Que no la botara. (Pausa)

(Alarmada) —¡No! ¡Jesús credo! ¡Yo no lo maté! ¡No! ¡No! Le repito que se murió de ganas. (Pausa)

—¡No! ¡No! ¡No! Dios me libre. Yo nunca haría una cosa así con mi general. ¿No le digo que él era muy agradecido? Nunca tuvimos un para qué. (Pausa)

—Sí. De repente. O de debilidad... yo no sé. (Pausa)

—Porque mi general llevaba encima mucho tiempo. Si me permite, le cuento lo que le dije cuando me di cuenta que llevaba mucho tiempo. Le dije “mi general, ¿sí sabe cómo le voy a decir en adelante?”. Pero no me respondió. Estaba feliz. “Lo voy a llamar El Diluvio Universal”. “¿Por qué?”, me preguntó. “Porque ya lleva emparamándose cuarenta días y cuarenta noches.” (Ríe. Luego abruptamente hace silencio.)

—Él era muy callado. Y peor cuando estaba muy feliz. Ya a lo último, ni han pujaba. Se blandecía sin salirse de una y volvía a levantarse... Y así... (Pausa)

—¿Para dónde más mi señor? Míreme nomás la estampa. ¡Míreme las cuencas!... que estoy para dar lástima. (Pausa)

—Ese mismo día, mi señor. Cuando pude salirme de donde mi general me había trincado. Al principio, ni han me di cuenta que él ya estaba difunto. ¡Alma Bendita! Pues el siempre descansaba sin desmontarse. ¡Mañas de la caballería!... Pero después lo sentí cada vez más yerto. Y más y más majo. Y aun así, me daba pena recularlo. (Pausa)

—¿Cómo, por qué? ¿Acaso no sabe usted que él era mi general? (Pausa)

—Es que cuando me acordé que mi general estaba en pelotas, entonces me devolví y le puse el uniforme, como pude. No fueran a verle sus inferiores, después de difunto, lo que sólo nosotras, prójimas, le conocíamos. (Pausa)

—¿Por qué?! ¡Yo no lo maté! ¡Tenga caridad! ¡Yo lo que hice fue favorecerle sus impudicias! (Suplicando) ¡No sea malo! ¡Que tengo criaturas! No me vaya a meter a la guandoca. ¡Ay, Virgen Santísima!...(Apagón)

1. Lo primero es tener una idea clara del texto. Por eso vamos a hacer un resumen de 5 ó 10 renglones.

2. Describamos la relación entre Ana María y el General. Ya comenzamos a trabajar con las implicaturas: para precisar esta relación tenemos que inferir (inferir es leer implicaturas) de las reacciones de ella, de sus silencios, etc.

3. Precisemos la imagen del interrogador. Aquí profundizamos en las implicaturas: éste no habla, nadie nos dice nada sobre él. ¿Qué hacer? Inferir de las respuestas de Ana María, de sus reacciones, del contexto en que se da la situación; recurrir a nuestro conocimiento de lo que este tipo de interrogador es.

4. ¡Lleguemos al fondo en nuestro ejercitamiento! Escribamos para cada una de las respuestas de Ana María, las preguntas que hace el interrogador. ¿Cómo que cómo así? Hagamos uso de nuestro arte de la inferencia. Detengámonos en las reacciones de Ana María, en sus respuestas, en las marcas lexicales, etc. No solamente vamos a inferir las preguntas, sino también el tono, la manera como el interrogador pregunta.

5. Estamos seguros plenamente de que nuestras preguntas son las adecuadas. No pueden ser otras. Bueno, veamos qué han escrito nuestros compañeros. Defendamos nuestro punto de vista, pero sin terquedad; con inteligencia y seguridad, pero sin terquedad. Escuchemos su punto de vista y pensemos: ¿qué marcas ha reconocido?, ¿qué elementos le permitieron sus inferencias? Con base en esto, replanteémonos nuestro interrogatorio.

6. Ahora, como el texto ya nos pertenece integralmente, escribamos un final. ¿Qué pasó con Ana María?

2.4. COHERENCIA Y COHESIÓN

HISTORIAS COMPARTIDAS

Por Ricardo Salas Moreno

Versión para el profesor

Presentación

Este es un ejercicio de escritura colectiva que permite crear un espacio en el cual los estudiantes ponen a prueba su capacidad para generar sentido, con cohesión y coherencia; en él se evalúan la creatividad y la imaginación en circunstancias imprevistas, ya que el escritor tendrá que descubrir, al recibir el papel, cuál es la historia que tendrá que continuar; para ello debe, en buena medida, acercarse al pensamiento de los demás y tratar de negociar con sus propias ideas.

Los resultados del ejercicio se pueden clasificar como resultados de corto y de mediano plazo, a saber: los de corto plazo son aquellos que se generan durante el desarrollo mismo del ejercicio en términos afectivos, ideativos y actitudinales, es decir, la motivación, el goce y la socialización; los de mediano plazo son aquellos que se dan, después de varias aplicaciones, en términos de las habilidades del pensamiento (análisis, inferencias, deducciones, comparaciones; recordar, reconocer, representar, imaginar, etc.) y a nivel del desarrollo de la escritura (cohesión, coherencia, gramaticalidad, puntuación, ortografía y léxico).

Experiencia

A continuación voy a compartir con usted dos de las variables desde las que he abordado el ejercicio. Veamos:

VARIABLE 1

En esta variable siempre organizamos un círculo con los pupitres y cada participante se prepara con una hoja de papel en blanco y un

lápiz. Cuando todos están listos, les pido que empiecen a narrar una historia de su propia inspiración, en la cual es importante crear personajes, lugares y acontecimientos, aun cuando sean experiencias tomadas de la vida real. Cuando considero que ya han escrito por lo menos una oración, empiezo a pedir rotación del papel hacia la derecha, o hacia la izquierda (para que nadie se sintiera discriminado por su lateralidad ideológica); todos, a la vez, le pasan su hoja de papel al compañero del lado que se haya indicado. Esta rotación la pido, sencillamente, con la palabra “cambio”, o “cambiar”. De ahí en adelante, sigo calculando un tiempo cada vez más adecuado como para que cada uno de los participantes lea la historia que acaba de recibir y le agregue algo nuevo; entonces, sigo diciendo “cambio”... “cambio”... “cambio”, hasta el final.

VARIABLE 2

Aquí nos organizamos en subgrupos, de acuerdo con el número de participantes. Procuero que no sean más de cuatro por subgrupo ya que no se lograría una participación real de todos y cada uno en la construcción de la historia y, por consiguiente, del sentido. El procedimiento es igual al anterior, con la diferencia de que ahora hay niveles de unidad un poco mayores y, por lo tanto, más complejos; esto quiere decir que la unidad de sentido que construye cada subgrupo, proviene de una discusión y una negociación previa. La complejidad deriva de los criterios que debe exponer cada participante y de los niveles de tolerancia para aceptar o rechazar cada aporte de ideas y de formas. Como en la variable uno, doy la arrancada y calculo los turnos para ir dando los cambios; entonces, cada subgrupo le pasa su historia al siguiente subgrupo, según el orden que se haya establecido, y cada uno lee lo que escribieron los anteriores para poder continuarlo.

Tanto en la variable uno como en la variable dos, siempre les recuerdo a los participantes que deben hacer el cambio inmediatamente se escuche la voz de “cambio”, sin importar que no hayan terminado la idea u oración que querían escribir. Esto permite que se creen ciertos niveles de “dificultad” para el participante o subgrupo que

recibirá la historia, pues las ideas u oraciones inconclusas llevarán a los que siguen a que se acerquen, en cierta medida, al pensamiento de los otros, y a que se involucren en su discurso; esto se logra por la necesidad que experimenta cada uno de inferir y deducir, consciente o inconscientemente.

Como parte de las variables del ejercicio, en ocasiones hago la rotación de la hoja de papel en distintos sentidos. Por ejemplo, inicio la rotación hacia la izquierda y, después de avanzar un poco, la devuelvo dos o tres turnos y la regreso de nuevo hacia la izquierda; esto permite que las personas o los grupos retomen con prontitud la historia que ya había pasado por sus manos. Cuando no hemos hecho el ejercicio de devolver el papel, entonces procuro que la historia pase por lo menos dos veces por las manos de cada participante, lo cual depende, en cierta medida, del número de ellos, pues en la versión individual del ejercicio sería algo demorado hacer dos veces consecutivas la rotación del texto por todo el círculo con un grupo de más de treinta participantes.

Es conveniente anotar que el control de la actividad lo ejerce el profesor en cuanto al ritmo, las variables y la extensión del texto que se quiere producir. Acostumbro también anunciar con cierta anterioridad el momento en el cual debe empezar a descender la historia para que se le dé un final; esto lo hago, por ejemplo, anunciando a los estudiantes que el próximo que reciba cada historia tratará de empezar a darle un desenlace a los hechos, y un poco más adelante les pido que el próximo debe darle un final definitivo, para lo cual calculo un tiempo prudencial.

Una vez finalizado el ejercicio, cada participante (o cada grupo) lee en voz alta, ante el grupo, el texto que terminó en sus manos; esto con el fin de propiciar un nuevo goce del texto, pues siempre salen relatos bastante cómicos y “embarradas” que generan nuevas sonrisas. Finalmente, cada texto se proyecta sobre el tablero para efectos de análisis de los aspectos formales, procurando que sean los mismos estudiantes los que identifiquen los distintos problemas y los que propongan las alternativas más adecuadas.

Como lo hemos anotado en cada oportunidad, se trata de usar un

discurso pedagógico no imperativo que lo vincule a uno en el ejercicio con los estudiantes. Las instrucciones preliminares se pueden explicar, en términos generales, de la siguiente forma:

Versión para el estudiante

“Hoy vamos a realizar un ejercicio de escritura colectiva en el que pondremos a prueba toda nuestra capacidad de creación y de imaginación. Para ello nos organizaremos en círculo y alistaremos una hoja de papel en blanco y un lapicero. Cada uno empezará a escribir una historia de su propia inspiración, procurando crear personajes, lugares y acontecimientos; una vez escuchemos la voz de “cambio”, pasaremos de inmediato nuestra hoja de papel al compañero de la derecha y recibiremos la del que está al lado izquierdo. Todos leeremos lo que el otro haya escrito y procuraremos continuar la historia, manteniendo la cohesión y la coherencia de las ideas; intentaremos, además, crear nuevos personajes, lugares y acontecimientos, en la medida de lo posible y de manera pertinente, hasta el final de la historia. Ánimo y buena suerte”.

CUENTOS DEL MÁS ACÁ

Por Ricardo Salas Moreno

Versión para el profesor

Presentación

Este ejercicio surgió con el fin de crear un espacio en el cual los estudiantes pusieran a prueba su capacidad de atención y retención auditiva, y su expresión oral, así como también su creatividad y su imaginación. Esto ocurre cuando cada uno tiene que escuchar lo que los compañeros van narrando y al tener que pensar, al instante, lo que cada uno va a decir –con coherencia y cohesión– en su turno de participación. El ejercicio estimula también la participación en la construcción intersubjetiva del sentido y pone en funcionamiento operaciones del pensamiento como inferir y deducir. Al mismo tiempo, permite el goce de la lengua, ya que en muchas ocasiones, durante el desarrollo del ejercicio, el narrador de turno comete excelentes “errores” que producen risa a carcajadas, pues reviven al personaje que otro había matado, les cambian el nombre a los personajes, les dan desenlaces trágicos a las historias o simplemente se quedan callados, sin poder aportarle algo a la historia.

Experiencia

A continuación, dos de las muchas variables desde las que se puede abordar el ejercicio. Veamos:

VARIABLE 1

Se trata de construir una historia colectiva, que aún no conocemos, con participaciones espontáneas de los miembros del grupo, es decir, sin un ordenamiento previo de los turnos, ni secuencial ni intercalado. Le recomiendo a los estudiantes que es necesario ir creando personajes y lugares con sus respectivos nombres, como también distintos

acontecimientos y relaciones entre éstos.

Siempre que he aplicado esta variable hemos organizado un círculo y le he explicado al grupo de participantes que cuando alguien tome el turno narre hasta que lo estime conveniente o hasta que sienta que se le está agotando “la cuerda”, y que entregue el turno al que menos tenga pensado, sin previo aviso; lo puede hacer señalándolo, nombrándolo o tocándolo, si es que ha estado caminando alrededor del círculo, lo cual ha resultado bastante conveniente. Otras veces hemos pactado que después del primer narrador los demás vayan tomándose el turno voluntariamente y en el momento más pertinente; esto resulta interesante, pero a veces se pone tan emocionante la historia que todos quieren participar a la vez y terminan atropellándose por el turno.

La naturaleza del ejercicio exige, por lo tanto, de una gran capacidad de concentración y retención de la información, a fin de cometer la menor cantidad de incoherencias posibles en la narración de los acontecimientos cuando cada uno tome su respectivo turno; igualmente, la actividad misma estimula el ejercicio de la imaginación, ya que cada uno debe empezar a rodar en su mente la película de los acontecimientos para poder entender y tener un dominio global sobre toda la historia. Este fenómeno es tan particular que algunos hasta terminan personificando a los protagonistas de la historia y dramatizando los hechos a través de la construcción de diálogos, desdoblándose en los distintos personajes e interactuando consigo mismos, como en un diálogo. Ojalá todos lo hicieran.

Siempre que se aplicó por primera vez el ejercicio en un grupo, empecé narrando a manera de ejemplo, para despertar confianza y crear el ambiente necesario, pues, muchas veces por problemas de timidez ante el grupo, los estudiantes participan forzados o se quedan callados cuando alguien les entrega el turno.

Durante el desarrollo del ejercicio acostumbro también anunciarles a partir de qué momento deben empezar a darle un desenlace a la historia. A veces algunos han intentado terminarla matando al personaje principal o hasta narrando que cayó una bomba y destruyó

todo el mundo, lo cual no es conveniente cuando apenas vamos por el quinto o décimo narrador, pues la idea es que participen todos; esto suelo advertirlo desde el comienzo. Incluso cuando el anterior caso ha llegado a suceder, les he dicho que por ningún motivo es permitido dejar acabar la historia, que lo que está en juego es precisamente la capacidad de creación y de improvisación, y que por más que un narrador pretenda desaparecer el planeta Tierra, siempre habrá algo para seguir narrando. Ahora bien, es preciso tener en cuenta que toda historia construye un mundo posible, y que éste, a su vez, construye sus propias leyes de funcionamiento; por lo tanto, todo elemento de la historia debe ser pertinente respecto de dichas leyes.

Al finalizar el ejercicio, después de cada historia, pasamos a recuperar hechos y personajes para preguntarles a los estudiantes cómo se los imaginaron, si son comparables con la vida real, de qué experiencia surgió tal invención, etc.

VARIABLE 2

Esta variable difiere de la anterior en la asignación de los turnos y en el control del grado de participación. Aquí también nos organizamos en círculo y hacemos un ejercicio gradual que va de mayor a menor grado de dificultad, aunque los obsesivos del orden y de los procedimientos “lógicos” podrían hacerlo de lo fácil a lo difícil, es decir, adoptando el modelo de la escalerita: de abajo hacia arriba, de escalón en escalón. Se puede jugar con las múltiples alternativas, privilegiando aquellas que uno crea que ofrecen mejores resultados.

En el caso que generalmente privilegio, se trata de improvisar una historia colectiva con turnos de participación secuenciada en la cual todos los narradores participan con cinco y sólo cinco palabras, procurando cumplir la norma hasta que la historia recorra todo el círculo, es decir, que vaya desde el primer narrador hasta el último, pasando por todos y cada uno. Ilustremos esto con un ejemplo:

- Narrador 1: “Érase una vez una humilde
- Narrador 2: ancianita que vivía en una
- Narrador 3: casita de cartón con sus...”

Realmente no ha sido fácil lograr la meta de hacer todo el recorrido sin equivocarse, pues esta actividad implica pensar paralelamente dos procedimientos: construir sentido y contar. Muchos se pasan de las cinco palabras; otros no llegan a las cinco. Cada vez que sucede esto cortamos ahí y lo intentamos de nuevo, empezando con otro narrador, por la izquierda o por la derecha, con una nueva historia y procurando avanzar cada vez más. Sin ser obsesivos, nos damos un plazo prudente y si definitivamente no logramos la meta, empezamos a reducir el número de palabras a cuatro y luego a tres, evitando llegar hasta la participación con una sola palabra. Es bueno decirle al grupo que no se trata de participar con frases u oraciones completas, pues el siguiente participante deberá hacer inferencias para poder darle continuidad lógica al discurso; quizás éste es el mérito del ejercicio. Querer aportar inconscientemente frases completas es un fenómeno psicológico que lleva a las equivocaciones; el otro fenómeno ocurre al contrario: por no pasarse del número de palabras acordadas, los narradores no introducen un sentido lógico al discurso, no cohesionan los fragmentos; se rigen estrictamente por el número de palabras, sin importar lo que están diciendo, y hasta las cuentan bien.

Con el propósito de vincularse uno al ejercicio, y como una característica del modelo pedagógico, utilizamos un tono persuasivo en primera persona del plural cada vez que es posible. En este ejercicio, en particular, se entiende que dicho tono es para las instrucciones iniciales, pues el desarrollo del ejercicio es circunstancial y presentará un discurso narrativo y descriptivo, generalmente en tercera persona del plural. Veamos, palabras más palabras menos, cómo propuse el ejercicio:

CUENTOS DEL MÁS ACÁ

Versión para el estudiante

“A continuación realizaremos un ejercicio de producción oral en el que vamos a poner a prueba nuestra capacidad de improvisación, de creatividad y de imaginación. Se trata de construir una historia entre todos nosotros; la iremos contando sin escribirla y sin pensarla con anterioridad, sino a partir de lo que vayamos escuchando de nuestros compañeros, en particular del inmediatamente anterior. Para ello necesitaremos de mucha atención, de concentración y retención de la información, tanto global como particular; es decir, saber en general de qué venimos hablando y cómo se llama cada personaje creado; cuál es su oficio, su relación con los demás personajes, lo que va haciendo o lo que se le va atribuyendo; si ya murió o si aún existe; también el nombre de las cosas que vamos mencionando y los pueblos, ciudades, barrios, lugares, etc. Esto con el fin de no tergiversar los hechos y de preservar la cohesión y la coherencia textuales. Ocurre, por ejemplo, que alguien dice que a María la besó Juan apasionadamente, y resulta que Juan ya había muerto en un trágico accidente de falda; otros hablan del hijo que María tuvo con Juan y resulta que lo tuvo fue con Pedro.

Para empezar, hagamos un círculo. Cada vez que alguien tome la palabra va a salir del círculo y a desplazarse alrededor del mismo mientras continúa la historia, hasta que considere que ya se la puede o se la debe entregar a otro para que éste la continúe; para entregar el turno, simplemente ponemos la mano sobre el hombro del elegido y regresamos a nuestro lugar. No está bien que retomemos la última palabra y menos la última oración para conectar con nuestro discurso; intentemos continuar como si fuera una sola voz y una sola persona la que estuviera narrando; tampoco es bueno dejarse sorprender cuando nos corresponda el turno, esto quiere decir que debemos estar conectados mentalmente para que no nos toque quedarnos callados por no saber de qué se viene hablando en la historia. La idea es que no nos

detengamos a pensar qué vamos a decir, que no queden espacios en blanco entre narrador y narrador.

Para ‘romper el hielo’ voy a empezar a narrar yo’.

3. CON ÉNFASIS EN LA LECTURA

LA LECTURA: UNA AUTOPISTA HACIA EL DESARROLLO INTELECTUAL

Ricardo Salas Moreno

*Nadie deje transcurrir
esta ocasión de aprender
porque aprender a leer
es aprender a vivir.*

*(De una canción de
Carlos Puebla)*

¿Qué es leer? ¿Para qué sirve leer? ¿Se puede enseñar a leer? ¿Se puede aprender a leer? ¿Es posible, acaso, concebir la escuela sin la lectura? ¿Es posible producir conocimiento alguno que pueda trascender prescindiendo de la lectura?

Muchos son los interrogantes que uno, sobre todo como docente, podría y debería formularse con respecto a ese término de la cotidianidad que parece no mortificar al transeúnte más desprevenido: leer. Bastaría con preguntarle a la gente en la calle si la lectura los afecta positiva o negativamente en su diario vivir, para darse cuenta del estado de indiferencia que caracteriza, en buena medida, la cultura de los países pobres frente a éste y a otros fenómenos que han marcado hitos en

la historia de la humanidad. Lo cierto es que la lectura reclama, en el mundo moderno, un lugar de privilegio en el concierto del desarrollo de la ciencia y la sociedad; por eso es menester dedicarle una atención especial en el campo de la educación, pues es allí donde deben forjarse los grandes valores.

Hacia la construcción de una noción macro

No podemos seguir pensando la lectura como una simple técnica de “decodificación” de significados verbales, como muchos la conciben cuando se les pide una definición de dicho concepto; tampoco puede pensarse la lectura como la actividad de verbalización o sonorización fluida de los grafemas impresos en un papel, como la conciben quienes evalúan la lectura en términos de la velocidad. En primer lugar, si reconocemos en la lectura un proceso activo, dinámico, terminaremos por entender que no existe tal “decodificación” de significados; así lo demostraremos más adelante. En segundo lugar, la lectura no es una actividad que se realiza solamente sobre los signos verbales.

Si nos ubicamos dentro de la semiótica contemporánea, podremos entender la noción de lectura en su sentido amplio, como actividad de semiotización de toda nuestra experiencia con el mundo natural, social y cultural. Desde la perspectiva greimasiana, es la enunciación –como proceso semiótico, verbal y no verbal– la que da origen a la significación, y ésta, a su vez, permite que haya o no haya comunicación. Aquí es fundamental comprender también la noción de texto tal como la presenta Umberto Eco (1979: 73): “El texto es un artificio sintáctico-semántico- pragmático cuya interpretación está prevista en su propio proyecto generativo”; también lo define como “una cadena de artificios expresivos que el destinatario debe actualizar, pues el texto siempre está incompleto, está plagado de elementos no dichos”. Cuando manifiesto, por ejemplo, que “el curso que más me gusta es el curso de Español para los estudiantes de Comunicación Social de la Universidad del Valle”, el lector debe llenar o completar una serie de espacios en blanco para poder actualizar dicho texto; debe presuponer que hay otros cursos que también me gustan, aunque no tanto como éste; que probablemente haya otros cursos de Español, además del que hay para Comunicación Social de la Universidad del Valle; que probablemente haya otros cursos de Español para estudiantes de

Comunicación Social de otras universidades, y así sucesivamente en la medida en que aparezca más información. Este llenado de espacios en blanco es un movimiento cooperativo con el texto, el cual se presenta ineludiblemente, para citar un caso, en los actos de habla; en ellos es fundamental el reconocimiento de la intencionalidad del hablante por parte del destinatario para que el acto se cumpla.

Entendemos, entonces, que leemos no sólo textos verbales sino también el mundo, la cotidianidad, el audiovisual, el texto gestual del mimo o del sordomudo; igual sucede con las relaciones espaciotemporales cuando tenemos que calcular la distancia y la velocidad del vehículo que se aproxima, antes de cruzar la calle; leemos también el guiño del ojo, el ceño fruncido y todos los aspectos del rostro que se constituyen en la base material de las significaciones no verbales para la comunicación entre personas. Gracias a estas lecturas sabemos si el jefe se va a enojar ante nuestra solicitud, si va a responder afirmativamente, si se va a reír, etc. La lectura implica, pues, toda una actividad de re-semiotización y de re-significación tanto de los mundos construidos verbalmente como de los mundos naturales. De acuerdo con Eco, no existe una comunicación meramente lingüística, sino una actividad semiótica en sentido amplio, en la que varios sistemas de signos se complementan entre sí.

La lectura como producción de sentido

Es necesario comprender que la enunciación es un proceso bidireccional, recíproco y activo por parte de los participantes en torno a la materia semiótica con la cual establecen la comunicación. Partiendo de la misma noción de texto que propone Umberto Eco, entendemos que el fenómeno de interpretación textual requiere de movimientos cooperativos, activos y conscientes por parte del “lector”, quien es en realidad otro enunciador. Si concebimos la lectura como una actividad de enunciación, encontraremos que el lector o destinatario de un texto ya no es el simple receptor pasivo de mensajes que aparece en el tradicional “esquema de la comunicación” de Roman Jakobson (1975: 130-135) –y en buena medida en “el circuito de la palabra” de Ferdinand de Saussure, quien identifica allí una parte activa y una pasiva (1990: 54-99)–, sino un participante activo que se encarga de actualizar el texto

a través de una serie de competencias, a saber: semántica, sintáctica, pragmática, enciclopédica y circunstancial, entre otras.

Una comprensión de la relación diferencial entre materia y forma como la propone Christian Metz (1982: 253) en una relectura de Hjelmslev, nos permite entender que lo que circula entre A y B en “el circuito de la palabra” no son los conceptos ni las imágenes acústicas sino, simplemente, los sonidos, es decir, la manifestación fónica de sonidos articulados que se procesan y configuran mediante una competencia lingüística correlativa entre A y B, la cual permite transformar los sonidos en imágenes acústicas y asociarlas a los conceptos. Esto exige un trabajo de procesamiento y reenunciación por parte del enunciatario, lo cual lo muestra como participante activo en el proceso de semiotización de enunciados.

Considera Eco (1979: 73) que una forma de cooperación en la interpretación del texto escrito es aplicar una estrategia que incluya las previsiones de los movimientos del otro como parte de su propio mecanismo generativo. Así, Eco postula la creación de un “Lector Modelo” construido durante el acto de enunciación, procurando un acercamiento entre la instancia generativa y la instancia interpretativa. En este sentido, un texto no sólo se apoya en una competencia, sino que también contribuye a crearla en el lector que asume el rol de destinatario. Por su parte, también el “lector empírico”, como sujeto concreto de los actos de cooperación, debe fabricarse una hipótesis de autor, deduciéndola precisamente de los datos de la estrategia textual. Es necesario precisar que dentro de esta perspectiva la cooperación textual es un fenómeno que se realiza entre dos estrategias discursivas, no entre dos sujetos empíricos individuales; por lo tanto, la actualización se hace sobre las intenciones que el enunciado contiene virtualmente, y dichos roles textuales presuponen determinadas competencias semióticas (textual, discursiva y semántica).

Entendidos los distintos niveles de cooperación textual, podemos comprender por qué la lectura es todo un fenómeno activo de producción de sentido, y no una simple actividad mecánica de decodificación de significados.

Una perspectiva psicológica

También resulta importante rescatar el aspecto cognitivo de la lectura, en el sentido psicológico, en el procesamiento de la información. Para el profesor van Dijk (1983: 184), los aspectos psicológicos desempeñan un papel importante en la comprensión de los textos, cuya información se almacena en la memoria y puede ser evocada en otras tareas cognitivas. En este sentido, la elaboración del texto tampoco es una actividad mecánica, sino, por el contrario, una compleja actividad dinámica que se lleva a cabo a través de procesos cognitivos que ponen en relación las informaciones del texto con los conocimientos o informaciones que ya poseemos al asumir su lectura.

El alcance semiótico de la formulación de van Dijk se pone en evidencia al manifestar que las estructuras y los procesos psicológicos que desempeñan un papel en la comprensión de textos suelen ser de tipo más general que los que se llevan a cabo en operaciones cognitivas simples como las de responder preguntas sobre los textos, describirlos, parafrasearlos, resumirlos o incluso comentarlos. A esto agrega que también en la comprensión de escenas (visuales) y episodios reales reproducidos fílmicamente o representados se emplean con frecuencia las mismas reglas, estrategias y categorías. Éstas caracterizan la elaboración de la información compleja en general.

Con respecto a la comprensión, en particular de enunciados lingüísticos, tanto orales como escritos, van Dijk propone una serie de procesos o principios fundamentales a partir de la percepción (visual y / o auditiva), los cuales se llevan a cabo a través de operaciones mentales. Estos principios o procesos son:

1. La segmentación en unidades discretas del flujo de la lengua.
2. La categorización o abstracción en los niveles fono-morfo-sintáctico.
3. La combinación de las unidades en unidades mayores a partir de reglas.
4. La interpretación semántica de las unidades del enunciado.

Lo característico de la elaboración cognitiva de la información es que, además de los conocimientos de las reglas de validez general, hay también estrategias para una aplicación eficaz de las reglas. Dichas estrategias

operan a manera de hipótesis que se hacen sobre los principios de elaboración informativa. La memoria constituye uno de los componentes más importantes en un modelo de elaboración cognitiva de la lengua en cuanto tiene que ver con el almacenamiento de la información que ha de utilizarse en la interpretación. En general, se distinguen dos tipos de memoria: una “a corto plazo”, de carácter fono-morfo-sintáctico, es decir, a nivel de la estructura superficial, y otra “a largo plazo”, que viene a ser la memoria semántica o conceptual, más relacionada con la estructura profunda. Las funciones de la memoria también se realizan en cualquier otra percepción y elaboración de informaciones distintas a las lingüísticas. Con la memoria surgen dos operaciones mentales emparentadas, aunque muy distintas entre sí, a saber: el re-conocer (con base en un modelo previo) y el recordar (traer directamente de la memoria).

Surge, entonces, el concepto de marco como una manera de explicar el tipo de articulación de las funciones de la memoria. En este sentido, los marcos son determinadas formas de organización del conocimiento convencionalmente establecido que poseemos del mundo. Por lo tanto, los marcos forman parte de nuestra memoria semántica general y sirven para la interpretación de los más diversos sucesos sociales, para la propia participación adecuada en estos sucesos y, en general, para la razón de ser de nuestro propio comportamiento y el de los demás.

Debemos decir que la categorización de los distintos tipos de memoria tiene grandes implicaciones pedagógicas en el sentido que lo sugiere la formulación del principio de elaboración básico de la información, como lo propone el profesor van Dijk: “La manera en que se almacenan informaciones en la memoria y, por ende, la manera en que más tarde estas informaciones son asequibles o pueden reproducirse, dependen de la manera en que las informaciones hayan sido elaboradas al principio”.

Sobre la enseñanza

Las anteriores son consideraciones teóricas generales que debemos comprender, independientemente del nivel de escolaridad en el que estamos ubicados, si queremos estar a tono con los más recientes desarrollos en la pedagogía del lenguaje. Los aportes de la psicología, la lingüística y la semiótica contemporáneas sugieren, con suficiente rigor científico, que resulta más productivo trabajar sobre la semántica de la textualidad

que sobre la gramática de la misma, sin eludir absolutamente los aspectos formales, es decir, que la gramática sea un medio y no un fin, partir del discurso como unidad de sentido más que de la oración simple, aunque en muchos casos una simple oración se puede constituir en el discurso objeto de análisis. Esto si entendemos, como lo propone el profesor Luis Angel Baena (1996: 130), que la función primaria del lenguaje no es simplemente la comunicación sino la significación, la producción de sentido, y la lectura es, en efecto, una actividad de producción de sentido.

Es preocupante que en muchas escuelas y colegios -incluso en programas universitarios que no conducen a licenciaturas en idiomas- se siga enseñando teoría del lenguaje como si se estuviera formando especialistas en alguna de las disciplinas afines. Basta con recordar, por ejemplo, cómo la famosa Gramática Generativa Transformacional de Chomsky formó parte de los programas del Ministerio de Educación Nacional para la enseñanza de la lengua materna; quizás aún siga saliendo en muchos textos escolares. Me pregunto –aunque la respuesta puede resultar evidente– qué es más significativo para el niño, si saber que la oración está constituida por un componente nominal y un componente verbal*, o si poder significar, producir sentido sobre lo que dice el texto para elaborar así un conocimiento del mundo, o el sentido sobre lo que el niño realmente quiere expresar para lograr sus propósitos comunicativos, aunque en principio transgreda las leyes de la gramática, porque los niños no siempre quieren decir lo que es gramaticalmente correcto; muchas veces les importa es lo que realmente quieren decir, y en este caso la normatividad no puede determinar la intencionalidad. Igual sucede cuando, por ejemplo, el maestro hace el énfasis en que la palabra *atmósfera* es un sustantivo, y constituye esto en objeto de conocimiento y de evaluación, en lugar de trabajar sobre el significado de la palabra y las relaciones que ésta establece con el mundo.

Otro de los aspectos problemáticos que aún circulan como parte del sistema de creencias en el sector educativo consiste en que se le atribuye toda responsabilidad sobre los procesos de producción de sentido (la

* Está claro que esto puede resultar una falsedad para el estudiante, dado que no siempre se explicita el “sujeto” de la oración.

lectura y la escritura) al maestro de lengua materna. Si bien podríamos aceptar que de éste se espera una formación especial en dichos procesos, la cual lo cualifica para asumir la cátedra de Español, esto no exime a los demás maestros de la responsabilidad de saber leer y escribir, ni de trabajar la lectura y la escritura a través de sus respectivas cátedras. En este mismo sentido, y en muchos casos como consecuencia del desconocimiento anterior, todavía encontramos maestros que utilizan la lectura como una forma de castigo, pues envían a la biblioteca a quienes se portan mal en las aulas, para torturarlos con la lectura de un pesado y aburridor libro, sin sentido para el muchacho. Es así como termina por convertirse la biblioteca en la “cárcel” donde purgan sus penas todos los niños que se portan mal, con el agravante de estigmatizar algo que debe ser un espacio agradable y apetecido por los niños, sobre todo cuando el castigo es ponerlos a leer.

Si partimos del principio de que el lenguaje es el punto de intersección de todas las áreas del conocimiento, tenemos que empezar a desarrollar una conciencia sobre la necesidad de empezar a enseñar cualquier tema en cualquier área a partir de la lectura. Sobre esta necesidad hace un aporte inmenso a la educación primaria la pedagogía por proyectos, gracias a que allí todas las asignaturas, o la mayoría de ellas, las enseña un solo profesor. Esta innovación pedagógica nos pone en el camino hacia una nueva concepción de la educación, una concepción holística en la que ya no existirán parcelas del conocimiento en espacios cerrados con franjas de tiempo determinadas. Además de acabar con la fragmentación curricular del conocimiento, la pedagogía por proyectos desplaza el método instruccional y la autoridad en beneficio del desarrollo de la autonomía. En este proceso la lectura es fundamental.

A quienes evalúan

Es esta la oportunidad para llamar a la reflexión a muchos maestros, tanto en el nivel de la escuela primaria como en el bachillerato y en la universidad.

De un lado, tenemos a quienes aún se ubican –consciente o inconscientemente– en una perspectiva mecanicista de la lectura. Aquí encontramos a quienes evalúan lo que suelen llamar “comprensión de lectura” a través de una serie de preguntas cuyas respuestas se pueden señalar a dedo o recortarlas y pegarlas, es decir, se trata de

un interrogatorio que no va más allá de la superficie lexemática, en el cual el “lector” debe apuntar con su mirada al texto –o a las líneas precedentes– para ubicar la información y señalarla, decir que allí está la respuesta; entonces recibirá los aplausos. Este es un método facilista, reduccionista, que escasamente trabaja el aspecto de la percepción visual, la identificación de la información solicitada, la memoria a corto plazo, aquella que apenas les sirve a los estudiantes para obtener la máxima nota en la evaluación del día siguiente, aunque luego no recuerden absolutamente nada de sus exitosas respuestas. Igual sucede con el tipo de evaluaciones que se aplican en todas las áreas del conocimiento: el juez, el indagador, espera que el interrogado haga fluir literalmente –con puntos, comas y hasta los errores de ortografía del texto original– las líneas cuya información satisface el egocentrismo y la vanidad del indagador. De este método seguramente el maestro no tiene toda la culpa, pues lo más probable es que también él haya sido víctima de dicho método durante su tortuoso paso por la educación formal.

Lo anterior no quiere decir que no hay un nivel de comprensión básico que antecede al de la interpretación, aquello que el maestro Estanislao Zuleta (1980) –parafraseando a Nietzsche– llama “identificar el código que el texto impone”, pues tampoco se trata de hacerle una apología al juego divagador de las opiniones. Lo que hay aquí es una crítica a la vulgar evaluación de la memoria fono-morfo-sintáctica, que olvida las operaciones del pensamiento, los procesos fundamentales de análisis y de producción de síntesis, en últimas, la elaboración de una memoria semántica.

De otra parte, tenemos a quienes se ubican en la perspectiva gramatical. Aquí encontramos a quienes se empeñan en enseñar a identificar la estructura de la oración y hacen de las distintas categorías gramaticales el objeto de evaluación; por eso encontramos todavía a muchos niños y adolescentes preocupados por los famosos esquemas arbóreos de Chomsky, aun cuando poco o nada se les ha trabajado la coherencia global y las operaciones del pensamiento a través de la lectura.

La macroestructura: una alternativa metodológica

En términos generales, y quizás artesanales, podemos definir una macroestructura como la “radiografía” del texto, sobre todo para tratar de hacer más claro el término y susceptible de ser representado. Una

macroestructura cumple, en principio, dos funciones importantes, a saber: la primera, es aquella en que se utiliza como parte del proceso de generación de un texto, o proceso de expansión de la información, es decir, en la escritura; la segunda, ocurre cuando se utiliza como parte del proceso de comprensión del texto, o proceso de reducción de la información, es decir, en la lectura. En ambos casos ayuda a organizar la información sobre la base de un criterio jerárquico. En este sentido, la macroestructura se recupera como la puesta en funcionamiento de dos operaciones del pensamiento que caracterizan al ser humano y que, hasta donde sabemos, lo diferencian cualitativamente del resto de los animales: las operaciones de *analizar* y de producir *síntesis*.

Entendida ahora la elaboración de macroestructuras de texto como parte del proceso de producción de síntesis, es conveniente señalar que el término “macro” no es aquí sinónimo de “grande”, sino de “general”. No obstante, también se habla de microestructuras para referirse a otros niveles de análisis semántico-discursivo de la información. Por ahora, pensemos en la relación que existe entre el proceso de producción de síntesis y el proceso de generalización. En el caso de la lectura, hablamos de la elaboración de macroestructuras a través de un proceso generalmente inductivo, es decir, de enunciados e informaciones particulares, a enunciados y formulaciones generales. En resumen, para tratar de hacerlo más claro, la elaboración de macroestructuras –entendidas como proceso de reducción de la información– consiste en producir síntesis para llegar a generalizaciones sobre la información analizada.

El profesor van Dijk, en el capítulo VI de su obra *La ciencia del Texto*, se pregunta: “¿Qué es realmente aquello que recordamos de un texto después de haberlo leído u oído?” Para darle respuesta a dicho interrogante, hace una distinción muy importante entre “*memoria a corto plazo*” y “*memoria a largo plazo*”. Al respecto, dice que sólo la información fonológica, morfológica y sintáctica es la que se almacena en la memoria de corto plazo, es decir, se retienen palabras, frases y partes de la oración para poder elaborar la información de la segunda parte de la misma oración o de la oración siguiente, pero dicha información se va olvidando en la medida en que se va avanzando sobre el texto; prueba de ello es que en esta línea usted ya no recordará con exactitud la primera línea de este párrafo y menos la del párrafo anterior o la del primero. Sin embargo, el contenido de una oración, es decir, su estructura semántica,

por lo general deberá quedar disponible durante un tiempo mucho más largo para, por ejemplo, establecer relaciones de conexión y coherencia con significados anteriores y posteriores. Es por eso que a la memoria de largo plazo también se le llama *memoria semántica*, porque “almacena” o elabora significados que son producto de procesos de generalización, no necesariamente de pormenores o de información trivial.

Todo lo anterior para concluir diciendo que la elaboración de macroestructuras de texto –y se espera que así sea– deberá conducir a elaborar y conservar el sentido fundamental de la información en la memoria de largo plazo, con la cual funciona uno tanto en la vida cotidiana como profesional.

En consonancia con lo anterior, es importante que el lector se presente a cada sesión de trabajo con la macroestructura del texto previamente asignado. Dicha macroestructura, entendida también como un esquema interpretativo de la lectura, en el cual la información se organiza jerárquicamente por niveles interdependientes que siguen una ruta, es conveniente, en principio, que se realice individualmente. Esto garantiza, en cierta medida, que el lector llegue a cada sesión relativamente preparado para participar de manera activa en las discusiones y, sobre todo, en lo que desde la perspectiva dialógica se llama negociación del sentido; en el “peor” de los casos, que ya sería mucha ganancia, el lector podría participar con todas las dudas, preguntas, inquietudes, traumas y crisis emocionales que el texto le generó, pues esto reconfirma la perspectiva dialógica en tanto actitud de respuesta. Lo que en últimas se busca es romper con el viejo esquema de que hay un maestro que siempre le enseña a sus alumnos, y que hay alumnos que van a que un maestro les cuente todas las verdades, que no serían más que la comprensión que el propio maestro ha hecho de los textos por él leídos y analizados. En este proceso todos debemos ser alumnos y de alguna manera, cuando hablemos, nos volveremos momentáneamente maestros.

Una vez garantizada la macroestructura individual, se hace necesario pasar a un segundo nivel de análisis y discusión del texto a través de la producción de una nueva macroestructura en grupos de tres o cuatro personas, con base en la presentación, en el interior de cada pequeño grupo, de todas y cada una de las macroestructuras individuales. Es decir, se genera una nueva negociación del sentido y se produce una síntesis

(integral) de los cuatro ejercicios individuales. De ahí que se pierda el objetivo primario si alguien no presenta la macroestructura individual antes de la discusión en grupo.

Finalmente, se le puede pedir a un representante de cada grupo que comparta con todo el curso el esquema interpretativo de la lectura que hicieron, para lo cual podrá utilizar el proyector de opacos. Entonces se realizaría una plenaria para producir, en últimas, una nueva síntesis –no necesariamente escrita– con la participación de todos los asistentes. Es todo un proceso de refinación y de aproximación intersubjetiva al texto.

Una manera de aproximarse al mundo

A manera de conclusión, tenemos que ver en la lectura una forma de abstracción de la realidad a través del lenguaje; una forma de convertir el mundo natural, social y cultural en sentido; una forma de trasladar dicha realidad a nuestra mente; una forma de evolucionar cualitativamente el pensamiento humano. Es a través del lenguaje y de la lectura como aprehendemos el mundo, como nos aproximamos a una comprensión de los fenómenos, de los eventos y de los procesos que en él ocurren, y es comprendiendo el mundo, significándolo, como lo ponemos a nuestro servicio. Esta es otra gran característica que nos diferencia de los animales, los cuales sólo se adaptan al mundo, o lo transforman accidentalmente, por lo general en detrimento de su propio ecosistema; de allí que la mayoría de las especies animales sean nómadas, porque una vez acaban con lo que encuentran en su camino, tienen que seguir en busca de nuevas condiciones de supervivencia.

De nuevo, hay que decir que toda la reflexión y la argumentación teórica hechas anteriormente tienen grandes implicaciones pedagógicas. En primer lugar, invitan a trabajar desde una concepción que se distancie del tradicional modelo “maestro enseña a alumno”, en el cual la instrucción y la reproducción literal del registro que los textos hacen de los fenómenos, los eventos y los procesos, constituyen el soporte pedagógico de la práctica educativa. En segundo lugar, nos permiten comprender que el anterior modelo le atribuye a la lectura un papel secundario por cuanto es utilizada como una técnica para consumir informaciones y trasladarlas por acto reflejo –de manera conductista– a la memoria, sin desarrollar sobre ellas un trabajo mentalmente activo, analítico, crítico y productivo. En tercer lugar, estas reflexiones teóricas nos permiten

postular el verdadero rol del estudiante como participante mentalmente activo y como protagonista de su propio proceso formativo a través de la elaboración dialógica –intersubjetiva– del sentido; rol que nada tiene que ver con la actitud tradicional del reciclador pasivo de las informaciones literalmente transmitidas por el docente-genio, amo absoluto del conocimiento a través de sus clases magistrales.

Es necesario, por lo tanto, asignarle a la lectura un papel central en el proceso educativo, convertirla en el objeto de estudio de todas las áreas del conocimiento, derribar el paradigma que la ve como un asunto exclusivo de la cátedra de Español. Tendrá que llegar un día en que los jóvenes vean en la lectura un premio y no un castigo; que vean en ella una forma de aprender y de aprehender el mundo, de recrearlo y transformarlo; que vean en ella quizás la forma por excelencia para el desarrollo de su autonomía. No podemos seguir asumiendo la lectura como una tarea en la que de por medio sólo hay identificación de estructuras lingüísticas, conceptos gramaticales, definiciones y finalmente calificaciones. Como docentes, tenemos que ver en la lectura un mecanismo semiótico y un instrumento psicológico que nos permiten acercar a nuestros estudiantes al mundo para que lo comprendan y lo transformen en beneficio del hombre, de la humanidad. Hay que encontrar en la lectura una forma de estructurar el pensamiento y, en consecuencia, una forma de reducir las distancias entre las distintas esferas de la sociedad y entre las naciones del mundo, porque también las relaciones de poder se establecen por medio del conocimiento, y la lectura es el mecanismo psicosemiótico para alcanzarlo. Porque un pueblo culto es un pueblo libre, un pueblo ignorante será siempre un pueblo esclavo.

3.1. LECTURA Y CONTEXTO

EL PITUFO HABLADOR

Amparo Escobar

Martha Jiménez

Versión para el profesor

Presentación

El siguiente taller es una invitación a profesores y estudiantes, para que abran espacios de reflexión sobre “lo que cuentan los medios de comunicación”. Éstos, debido al avance tecnológico, se han tomado la palabra, no sólo para masificarla sino también para mecanizarla. Además, han elaborado imágenes sociales de lo real y de lo irreal, de lo violento y de lo no violento, de lo necesario y de lo innecesario, de lo trascendental y de lo intrascendental, de lo ético y de lo no ético, etc.

Tomando la palabra como punto de encuentro, se pueden reelaborar las imágenes de la sociedad, de sus actores, de sus valores y de sus comportamientos; esto permitirá conocer y aprender, discutir y decidir sobre las temáticas cotidianas que cualquier medio de comunicación presenta.

Los medios de comunicación están presentes en nuestras vidas; prácticamente todos los días tenemos contacto con ellos: con los periódicos, las revistas, la radio, el cine y la televisión. A través de estos medios podemos enterarnos de lo que pasa en Colombia y en el mundo. Quienes hablan y quienes escuchan hacen parte de una situación de comunicación específica que se desarrolla en un contexto significativo. A través de los diversos actos de habla que se producen en estos contextos, surge una variedad de significados en los cuales se manifiestan los valores culturales, las expectativas y los intereses de los participantes.

El objeto de análisis de este taller constituye una situación de comunicación específica, que se escuchó a través de la televisión y la radio, y se leyó en los periódicos al día siguiente. El ejercicio busca que los

estudiantes interpreten una interacción lingüística dentro de un contexto único y particular.

Experiencia

Inicialmente les pedimos a los estudiantes que leyeran detenidamente el texto-objeto de análisis y les dimos un instructivo para que trabajaran en forma individual a fin de que más adelante pudieran participar activamente en la plenaria.

El desarrollo de las actividades generó un gran interés en los estudiantes por la reflexión acerca del contexto comunicativo en que se producen los actos de habla. Además, reconocieron que a través de los discursos de los interlocutores se puede inferir un conjunto de características que conforman la personalidad de cada uno de ellos. Esta reflexión la hicimos extensiva a algunos actos de habla de políticos, guerrilleros y periodistas.

Como estos actos de habla se publican a través de los medios de comunicación, provocan una gran polémica y hacen que las personas, sus actos y sus opiniones ya no tengan privacidad y estén sometidos al juicio de la sociedad. A partir de estos análisis se hicieron amplios debates que facilitaron la producción de textos escritos.

EL PITUFO HABLADOR

Versión para el estudiante

Presentación

¿Recuerdas el partido que jugaron Colombia y Ecuador en Barranquilla en el año 97? ¿Recuerdas quién hizo el gol que le dio la victoria a nuestra selección? ¿Recuerdas el escándalo generado a raíz de la dedicatoria de ese gol?

Esta vez abordaremos el fútbol, no precisamente para que nos demos lecciones sobre la táctica desarrollada en el campo de juego, ni para detallar las jugadas que nunca se hicieron. La verdad es que aquél fue un gran partido, en el cual Colombia, por intermedio del jugador De Ávila, anotó un gol. Bueno, parece que fueron dos: uno dentro de la cancha, frente al arco del equipo contrario; otro fuera de ella, frente a los micrófonos y las cámaras de televisión. El siguiente es el texto de la dedicatoria:

“Este triunfo lo quiero dedicar a unas personas que están privadas de la libertad. Creo que no hay necesidad de dar nombres, pero con mucho amor y con mucha humildad, se lo dedico a ellos, que son Gilberto y Miguel.”

Orientaciones

1. Los siguientes son algunos aspectos que debemos considerar para la discusión:

- En este acto de habla es necesario que identifiquemos quién le habla a quién, cuáles son las ocupaciones de los personajes involucrados y cuál es su función en la sociedad.
- Si precisamos algunos elementos del contexto que enmarca el acto de habla que estamos analizando, podremos descubrir significados que no aparecen explícitos en dicho diálogo.
- En la dedicatoria el jugador menciona a dos personajes; por lo que dice, podemos inferir la imagen que tiene de éstos y el tipo de relación que le une a ellos.
- En su intervención, De Ávila asume una actitud valorativa respecto de los personajes que nombra, actitud que tiene unos propósitos implícitos.

- Estas declaraciones fueron escuchadas por numerosas personas en el ámbito nacional e internacional y suscitaron diversas opiniones, las cuales evidenciaron algunas normas éticas y juicios de valor.

2. Recordemos otras situaciones que, como la anterior, hayan producido polémica y hagamos un análisis similar al que hemos hecho.

3. Escribamos nuestros comentarios y luego preparémonos para participar en la puesta en común.

4. Recordemos que debemos respetar la palabra y la opinión del otro. La diferencia de planteamientos nos enriquece. Tratemos de elaborar nuestras propias conclusiones.

Así, pues, la comprensión de la lectura se concibe actualmente como un proceso complejo, interactivo y estratégico, a través del cual el lector construye activamente el significado, relacionando las ideas del texto con sus conocimientos.

3.2 LECTURA DE TEXTOS ESTADÍSTICOS PARA LA PRODUCCIÓN TEXTUAL

LECTURA ENTRE BARROTES

Milena Mazo Salazar

Versión para el profesor

Presentación

Uno de los problemas que más afecta a los estudiantes, a la hora de leer, es el inadecuado ejercicio de la comprensión de lectura, que responde a ciertas condiciones. Las dificultades para comprender lo leído se deben, en parte, a que las estrategias de comprensión y aprendizaje que poseen no son las más apropiadas para realizar la lectura; generalmente, el lector no es consciente de las demandas que el texto le impone.

Recientes teorías sobre adquisición del conocimiento señalan que cuando leemos un texto llevamos a cabo una tarea cognitiva compleja, la cual implica diferentes procesos que actúan simultáneamente sobre la información escrita. Rumelhart (1990) describe tres aspectos fundamentales que intervienen en el acto de leer, desde la lectura del texto impreso hasta su comprensión final, a saber: a) Un conocimiento general del mundo; b) un conjunto de procesos perceptivos y cognitivos, entre los que se incluyen procesamientos de discriminación perceptual, intervención de las memorias a corto y largo plazo, dirección de la atención del sujeto, y un procesamiento inferencial; c) procesos de comprensión del lenguaje, entre los que se incluyen la recuperación e integración del significado de las palabras, el análisis sintáctico de frases, la determinación de referencias anafóricas y diversos análisis de la estructura del discurso.

Durante el proceso de lectura, todos estos aspectos se articulan para producir sentido:

“... nuestra mente no procede en forma secuencial, es decir, que procesa primero una unidad perceptual básica hasta llegar a la interpretación global del texto, sino que, por el contrario, utiliza un proceso interactivo, a través del cual el lector deriva información simultáneamente desde los distintos niveles, integrando información léxica, sintáctica, semántica, pragmática, esquemática e interpretativa. Así, estos procesos actúan en forma paralela, activándose tan pronto como accede a ellos alguna información; es decir, el análisis semántico no espera a que finalice el análisis sintáctico, sino que una vez que han sido, por ejemplo, reconocidas determinadas palabras, trata de establecer las relaciones de significado dentro de la oración, lo que se verá confirmado por el análisis sintáctico a la vez que servirá como pista para el mismo.”
(Rumelhart, 1990)

Así, pues, la comprensión de la lectura se concibe actualmente como un proceso complejo, interactivo y estratégico, a través del cual el lector construye activamente el significado, relacionando las ideas del texto con sus conocimientos.

Este ejercicio busca que los estudiantes desarrollen habilidades de comprensión con base en la lectura de un tipo específico de texto: **el cuadro estadístico**, cuya característica primordial es la síntesis de información, presentada a través de una relación numérica de cifras, porcentajes y variables que muestran los resultados del estudio de un fenómeno determinado de nuestra realidad. Los cuadros estadísticos tienen un uso muy extendido en los análisis académicos de todo tipo; forman parte de los textos expositivos o se anexan a ellos con el fin de presentar, en forma sucinta, un cúmulo de información de la que difícilmente se podría dar cuenta sin extenderse demasiado.

La lectura de cuadros estadísticos implica un compromiso activo del lector por cuanto éste debe poner en juego diferentes procesos para lograr la comprensión global del texto: la organización y el análisis

de la información, y su integración al conocimiento previo del lector. Por otra parte, los cuadros estadísticos exigen que el procesamiento de la información se haga de una manera eficaz mediante la clasificación de los diversos elementos del texto, el establecimiento de relaciones de comparación (semejanza/contraste) y juicios inferenciales para derivar información.

Otro de los propósitos de este ejercicio es la producción de un texto que sea fruto del razonamiento motivado por la lectura y el análisis del cuadro estadístico, por el conocimiento del lector, por una búsqueda atenta de la expresión coherente de las ideas, por los procesos de recuperación e integración del significado de las cifras y porcentajes, y por diversos análisis de la estructura de este tipo de texto. La escritura debe aprovecharse positivamente porque implica un proceso de construcción que impulsa al escritor, de un lado, a integrar coherentemente en su nuevo texto la información previa con la nueva, y, de otro, a realizar los subprocesos de planificación, textualización y corrección.

Experiencia

Para la realización de este ejercicio, comencé por conversar con los estudiantes en un tono informal acerca de los problemas sociales que más les interesaban o que, en su criterio, podrían afectar sus vidas. El propósito de esta conversación era que los estudiantes expresaran oralmente sus puntos de vista respecto de un problema que hubieran leído en la prensa escrita y sobre el cual habíamos acordado traer a la clase cuadros estadísticos. La conversación giró en torno de cuatro problemáticas nacionales que les concernían: el cuidado del medio ambiente (se presentaron ocho cuadros estadísticos), la falta de comprensión de los padres hacia los problemas de los adolescentes (tres cuadros), la violencia en la ciudad de Cali (doce cuadros) y la transmisión del SIDA (cuatro cuadros).

En segundo lugar, escogimos, entre los cuadros propuestos, uno sobre muerte por enfermedades letales en Cali entre 1984 y 1994, y otro sobre delincuencia y violencia en Cali entre 1980 y 1986, con el propósito de que los estudiantes los leyeran y produjeran un texto que diera cuenta de la información contenida en los cuadros. Los textos fueron los siguientes:

TEXTO 1
DEFUNCIONES POR CÁNCER, SIDA, ENFISEMA, ASMA
Y OTRAS ENFERMEDADES, ENTRE 1984 Y 1992, EN CALI

N° Enfermedad Ord.	1984		1985		1986		1987		1988		1989		1990		1991		1992		
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	
1																			
2 Cáncer	738	5.96	963	7.78	1045	8.44	1109	8.96	1211	9.78	1271	9.78	880	7.11	932	7.53	997	8.05	
3 Enfisema, asma y otras enfermedades bronquiales	85	7.69	96	8.64	96	8.64	110	9.90	83	7.47	113	10.2	130	11.7	123	11.1	121	10.9	
4 SIDA	SD		1	0.11	1	0.11	12	1.28	13	1.38	25	2.66	58	6.17	92	9.8	119	12.7	
TOTAL	832	5.7	1060	7.35	1142	7.91	1231	8.53	1307	9.06	1409	9.76	1068	7.40	1147	7.95	1237	8.57	

Cuadro elaborado a partir de las estadísticas de la Oficina de Sistemas de Información, del Programa de Mortalidad de la Secretaría de Salud Pública Municipal.

F= Indica el número de pacientes llevados a Fase Terminal por la enfermedad

TEXTO 2
CALI: DELINCUENCIA Y VIOLENCIA DE 1980 A 1986

Año	(1) Homicidios (A)	(2) Promedio diario	(3) Total delitos (B)	(4) Promedio Diario	(1)/(3)
1980	382	1.05	N.D.	N.D.	N.D.
1981	474	1.3	N.D.	N.D.	N.D.
1982	511	1.4	15.790	42.36	3.24 %
1983	501	1.37	17.099	46.68	2.93 %
1984	578	1.58	15.649	42.87	3.69 %
1985	901	2.47	12.983	35.57	6.94 %
1986	1068	2.93	16.754	45.9	6.37 %

FUENTE: (A) Instituto de Medicina Legal, Cali.

(B) 1982: Policía Nacional. Criminalidad en 25 años; pág. 37.

1983: Policía Nacional. Criminalidad en 1983; pág. 15.

1984 en adelante: Estadísticas de la Policía Metropolitana, Cali.

N.D. = No Definido

Luego les pedí que organizaran grupos de tres personas, leyeran el texto escogido, establecieran las relaciones de semejanza/contraste entre las variables del cuadro, y clasificaran y establecieran hipótesis de la información. A partir de este análisis iniciaron una discusión con el fin de integrar la nueva información y escribir un texto. Quienes así lo desearon leyeron sus textos ante el resto del grupo.

Finalmente, los estudiantes emprendieron la reescritura del texto con base en el análisis de la organización y expresión de las ideas, así como en la revisión minuciosa de aspectos de orden morfosintáctico, ortográfico y lexical. Para efectos de la revisión, los asesoré individualmente o en pequeños grupos*.

* Es fundamental que los cuadros estadísticos consulten problemáticas de interés y actualidad. Pueden ser aportados por los estudiantes o por el profesor.

LECTURA ENTRE BARROTES

Versión para el estudiante

Presentación

Los diferentes medios de comunicación nos están informando constantemente sobre los problemas y fenómenos sociales que nos afectan positiva o negativamente. A diario vemos en la televisión o leemos en los periódicos y revistas, cierta clase de textos donde se presentan los resultados de distintos estudios y encuestas de opinión sobre la realidad nacional, aplicadas a un gran número de personas. Estos textos tienen la característica de presentar en un espacio reducido un cúmulo de información (cifras, gráficos, cuadros) que, de otra manera, tomaría mucho tiempo y espacio detallar.

Los textos estadísticos nos hablan de la misma cotidianidad de siempre, en un código especial que prescinde del relato, de la descripción, de la exposición de los argumentos, de la poesía; sin embargo, toda la información sobre un fenómeno social estudiado está allí, contenida en un cuadro estadístico, reducida a un lenguaje matemático.

Esta clase de textos nos exige una forma de lectura especial: debemos dominar el código de representación que utilizan. Muchas personas no leen estos textos cuando se los topan de golpe con ellos; sencillamente los saltan. La propuesta para este taller es que leamos un cuadro estadístico que trate de una problemática que nos concierna. Al leerlo, debemos observar y detallar su presentación, comparar su información y derivar hipótesis de su contenido, y, con base en esto, escribiremos un texto –puede ser una reflexión– que dé cuenta de nuestra capacidad para analizar, sintetizar, incorporar información nueva y organizar las ideas en forma coherente.

Orientaciones para el trabajo

1. Organicemos pequeños grupos con el fin de observar y escoger uno de los textos estadísticos que ustedes trajeron a la clase. La idea es

que elijan el texto que informe acerca de una problemática de su interés.

2. Con base en la información de los cuadros estadísticos, hagamos una discusión sobre las problemáticas a las que éstos se refieren. Es importante que cada una de las personas de los pequeños grupos participe, porque así se pueden conocer puntos de vista distintos a los propios y la perspectiva de los problemas planteados en los textos estadísticos será más amplia y, por lo tanto, también lo será la comprensión de nuestra realidad.
3. Escribamos un texto de carácter reflexivo que dé cuenta de nuestra capacidad para analizar, sintetizar, inferir, incorporar información nueva y organizar las ideas en forma coherente. Recordemos que la escritura derivada de la lectura de un cuadro estadístico exige reflexionar y organizar las ideas con el fin de poner en el orden adecuado un cúmulo de información. Por su carácter sintético, este tipo de texto exige del lector mayor atención para no correr el riesgo de mal interpretarlo; su lectura atenta nos permite elaborar hipótesis, hacer inferencias, comparaciones. Preguntémonos: ¿Cómo está organizada y presentada la información? ¿Cuántas columnas hay? ¿Qué representa cada una de ellas? ¿Cuál es la relación entre la información del eje horizontal y la del eje vertical? ¿Qué indican las cifras sobre las problemáticas de las que el texto informa? ¿Qué podríamos concluir de su análisis?
4. Revisemos nuestros textos y leámoslos ante el resto del grupo para compartir nuestros puntos de vista.
5. Finalmente, entreguemos el texto a la profesora para su revisión.

3.3. LECTURA DEL TEXTO AUDIOVISUAL

ENTRE EL SONIDO Y LA IMÁGEN

Amparo Escobar

Martha Jiménez

Versión para el profesor

Presentación

Es claro que la cultura contemporánea, con el advenimiento de las nuevas tecnologías y el protagonismo de los medios en la conformación de los imaginarios sociales, ha redefinido y redimensionado la noción de textualidad. Esto plantea la necesidad de incorporar nuevos paradigmas de lectura en el trabajo escolar, pues de ellos se desprenden otras formas de documentación y, por supuesto, otras maneras de comprensión y de goce.

Hubo un tiempo en que el camino real de la emancipación, el acceso al saber, pasaba por la escritura fonética, pero, ¿qué entender por alfabetización hoy, cuando mucha de la información que da acceso al saber pasa en una forma y otra por imágenes, por las diversas redes y tramas de la imagen; y aquí, en países en los que gran parte de la población no pasó por la escritura y cuya escuela incompleta y atrasada convive con una intensa interconexión del mundo simbólico de masas? ¿Cómo pueden entenderse las problemáticas del libro y la lectura en América latina sin plantearse la profunda compenetración, la complicidad y complejidad de relaciones entre la oralidad que perdura como experiencia cultural primaria y la oralidad secundaria que tejen y organizan las gramáticas tecnoperceptivas de la radio y el cine, la televisión y el vídeo?

(Martín-Barbero, 1996: 22)

En el texto audiovisual, las imágenes, los sonidos y los enunciados verbales son aspectos con autonomía y con su propia fuerza expresiva. En su integración y mutua interacción adquieren un nuevo valor. De este modo, el significado global del montaje audiovisual es más que la suma del significado parcial de cada uno de sus elementos; por eso es necesario ejercitarse en la lectura integral de dichos aspectos.

Asistimos impávidos al final de un siglo mal llamado de las comunicaciones, pero, en general, somos seres cada vez más incommunicados. Como lo dicen los autores Frías, Ramsay y Beltrán:

Hay gran diferencia entre proyectar una película, simplemente, y en proyectarla acompañada de adecuadas técnicas de utilización. La efectividad de una película depende tanto de los recursos de enseñanza con que, en sí misma, hubiera sido producida, como de la habilidad del instructor para aplicar procedimientos didácticos, que mejoren la observación del film, complementen los conceptos expresados por éste y profundicen el aprendizaje así provocado.

(Frías et al., 1996: 119)

En este sentido, nos proponemos que los estudiantes comprendan e interpreten el contenido del audiovisual, teniendo en cuenta la interrelación entre las imágenes, el sonido y las palabras; asimismo, que identifiquen la macroestructura, es decir, la radiografía del contenido del texto audiovisual.

Experiencia

1. Les sugerimos a los estudiantes que escogieran, de acuerdo con sus intereses y posibilidades, el vídeo que deseaban observar en la clase. Un estudiante propuso el texto titulado *Grandes Escapes*, producido por los investigadores de la organización National Geographic.
2. Después de la proyección, consignamos en el tablero una “lluvia de palabras y frases” relacionadas con las ideas que se desarrollan en el mismo.

3. A continuación les propusimos desarrollar un esquema o macroestructura del audiovisual a partir de algunas “pistas” que les entreguamos; además, les recordamos que deberían tener en cuenta la “lluvia de palabras y frases” consignadas en el tablero. Con las pistas, la lluvia de palabras y los aportes personales se empezó a elaborar el plan de ideas del texto audiovisual. Para mostrar la relación entre palabras y/o frases, les orientamos en la utilización de flechas, esquemas y diagramas de flujo.
4. También les aclaramos que el plan de ideas se puede elaborar a partir de la comprensión y de la interpretación del texto audiovisual.
5. Les recordamos que para organizar la macroestructura debían ampliar, subdividir, completar y darle un orden lógico al esquema.

Los estudiantes comentaron por escrito cómo se sintieron al participar en estas actividades:

“Con estos documentales la clase se pone más interesante. Las imágenes nos llevan a entender las cosas mejor y a identificar fácilmente las ideas principales.”

“Creo que utilizar material audiovisual para trabajo en la clase resulta muy interesante; no sólo permite recibir información sino también aprender a elaborar un esquema, clasificando las ideas en principales y secundarias.”

Los estudiantes lograron precisar que los textos audiovisuales también tienen una estructura lógica, la cual organiza, en una relación integral, las imágenes, los sonidos y los enunciados verbales para producir sentido.

ENTRE EL SONIDO Y LA IMAGEN

Versión para el estudiante

Presentación

Es evidente que cada uno de nosotros se imagina con mayor facilidad cómo son los rinocerontes si ha visto alguno aunque sea una vez, o si por lo menos ha visto su imagen. Cuando nos faltan los objetos podemos servirnos de las imágenes que nos rodean. Como lo dice J. Ferrés: “El lenguaje audiovisual es un lenguaje más estimulante, complejo, agresivo y provocador que el lenguaje verbal. Un lenguaje con una fuerte incidencia en la sensibilidad. Más sensitivo que racional. Menos preciso pero más intuitivo. Menos analítico pero más penetrante. Menos riguroso pero con mayor fuerza expresiva. (En Frías et al., 1996: 82).

Preparémonos para observar detenidamente el video *Grandes Escapes*. Pensemos que alguien va a contar las historias de algunos animales. ¿Serán los más grandes de la selva?, ¿de la pradera?; ¿de quién huyen?, ¿dónde se esconden? Escuchemos los sonidos que emiten los personajes. ¿Qué comunican?, ¿de dónde provienen?, ¿cuál es el contraste entre ellos? Éstos y otros interrogantes podrán ser resueltos a lo largo de la proyección. A medida que encuentres respuestas, organiza mentalmente las secuencias de ideas que se desarrollan en el texto. Ánimo, es como si fueras a armar un rompecabezas de ideas.

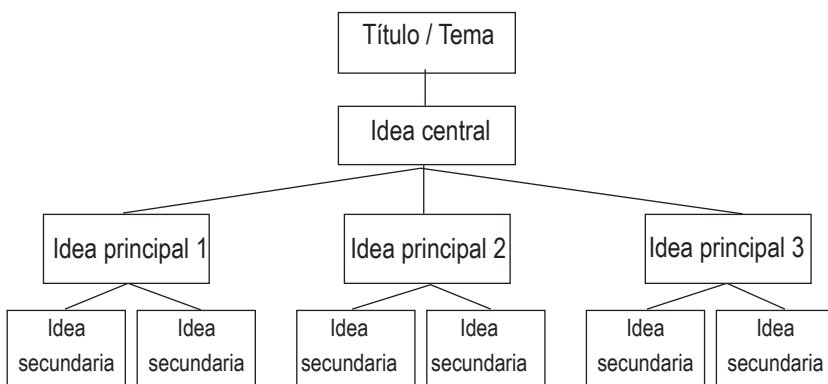
Orientaciones

1. Ahora, hagamos una lluvia de frases y palabras sobre la información presentada. Esto nos permitirá una primera aproximación al texto.
2. Para lograr una mejor comprensión del texto audiovisual, apliquemos el siguiente cuadro al análisis de cada secuencia. Este trabajo nos facilitará el desarrollo de un esquema o plan de ideas. Se trata de ubicar secuencias, fragmentos de la película, y de identificar los elementos que la componen; esto nos permitirá iniciar el análisis, convertir las primeras percepciones en conceptos.

Secuencia 1	Imágenes Función	Texto verbal Función	Sonidos Función
Secuencia 2	Imágenes Función	Texto verbal Función	Sonidos Función

Nota: el cuadro se repetirá tantas veces como secuencias tenga la película.

3. Intentemos organizar una macroestructura. De lo que se trata es de jerarquizar las ideas que surgieron durante el desarrollo de los puntos anteriores, así:



**PÁGINA EN BLANCO
EN LA EDICIÓN IMPRESA**

4. CON ÉNFASIS EN ESCRITURA Y HABLA

LA ESCRITURA EN LA ESCUELA

Milena Mazo Salazar

*El leer hace completo al hombre,
el hablar lo hace expeditivo,
el escribir lo hace exacto.*

F. Bacon

En las últimas décadas la escritura se ha ido convirtiendo en uno de los objetos de análisis de distintas disciplinas: la lingüística, la sociolingüística, la narratología, el análisis del discurso, el psicoanálisis, la psicolingüística; el aporte de estas ciencias es la base de las teorías *de adquisición del conocimiento de la lengua escrita*. Estas teorías han permitido que la pedagogía avance hacia una visión holística del papel del lenguaje en nuestras vidas; concretamente, se ha llegado al fin a entender la escritura como una actividad integral en la formación del ser humano. Las diversas investigaciones, seminarios, talleres, propuestas, proyectos, libros, artículos, que involucran a la escritura como objeto de reflexión, demuestran su importancia para la comunidad docente que, en últimas, es la que debe encarar esta problemática desde una propuesta pedagógica adecuada a fin de cualificar los procesos de apropiación del conocimiento en todas las áreas y niveles de escolaridad.

La escuela, por razón de su estatuto, reconoce entre sus prioridades la de facilitar a los estudiantes el acceso a la tradición escrita que garantice el proceso de adquisición del conocimiento científico, técnico, tecnológico, humanístico, etc.; pero la realidad muestra que para la mayoría de maestros y estudiantes la escritura implica gran dificultad, es un drama en cuya escenografía no se hallan. Frente a esta situación, cabe preguntarse: ¿qué significa entonces escribir en la escuela?

El valor que la escuela le asigna a la escritura es aún impreciso: de un lado, los profesores no cesan de reconocer la importancia que en nuestra sociedad tiene la escritura. Afirmaciones como la de Cassany, gozan de amplio reconocimiento:

La vida moderna exige un completo dominio de la escritura. ¿Quién puede sobrevivir en este mundo tecnificado, burocrático, competitivo, alfabetizado y altamente instruido, si no sabe redactar instancias, cartas o exámenes? La escritura está arraigando, poco a poco, en la mayor parte de la actividad humana moderna. (Cassany, 1995:13).

De hecho, la escuela, o más bien, los profesores de español y literatura buscan orientar el interés del estudiante hacia la escritura, enfatizando el análisis de textos literarios, el dominio gramatical y lexical, y la función comunicativa como fundamentales para la producción textual, entendiendo que “*Escribir... quiere decir ser capaz de expresar información en forma coherente y correcta para que la entiendan otras personas*”. (Cassany, 1995:13). Esta actividad se centra en la función pragmática del lenguaje: es un canal a través del cual el estudiante debe dar cuenta de sus conocimientos, a manera de demostración de que sí está aprendiendo; por esta razón para la mayoría de estudiantes en todos los niveles de escolaridad y en todas las áreas, incluida la de español, la escritura sigue siendo insubstancial pues se impone desde fuera, deviene una mera función instrumental que usan los profesores para obligar a sus estudiantes a escribir. A esto es a lo que F. Jurado se refiere cuando habla de “*la función alienadora y esquizofrénica de la academia*”, cuya base es el modelo jerarquizante e impositivo según el cual la lectura y la escritura se vivencian como:

...procedimientos autoritarios que propugnan por la eficacia y no por la conciencia, como lo podría caracterizar Barthes; leer y escribir en aras de la eficacia, esto es, leer para presentar exámenes, para responderle al profesor lo que el quiere que respondamos, y escribir por eficacia, mimetizando la voz del profesor o del manual, como si el profesor escribiera por nosotros, es decir, en últimas leer y escribir evitando la conciencia, evitando el reencuentro con uno mismo... (Jurado, 1995:45).

Además, y esto es esencial, los maestros, en general, no están familiarizados con la investigación de su quehacer en el aula ni con la lectura sobre los aportes que las nuevas teorías de adquisición del conocimiento hacen a la pedagogía de la lengua escrita ni con la práctica escritural que cotidianamente se les impone a los estudiantes. Esto demuestra el desconocimiento de que es un proceso pedagógico en el cual median la experiencia, el acompañamiento, el compromiso, la investigación, el trabajo constante y el deseo del profesor. De otro lado, los estudiantes se muestran reacios a escribir y a leer con asiduidad cualquier tipo de texto, y la enseñanza de la gramática y de los contenidos de la lengua tienen poca incidencia en sus trabajos escritos.

En suma, hay varias consideraciones que perviven en la práctica de la escritura en la escuela: los maestros valoran mucho la escritura, y siguen creyendo que es una necesidad para los estudiantes, no para ellos; por eso no integran la lectura y la escritura a su propia formación, en cambio, la convirtieron en una práctica obligatoria para los estudiantes; en los colegios y escuelas se sigue considerando que la escritura es una responsabilidad exclusiva del docente de español y literatura, no de los docentes de las otras áreas; dentro del área de español continúa siendo una práctica auspiciada por la musa, no aprendida y mejorada a través del trabajo del profesor y de los estudiantes en el aula; y finalmente, el profesor aún continúa siendo el principal, sino el único, destinatario de los textos de los estudiantes. La ineficacia de la pedagogía de la lengua escrita nos señala la urgencia de cambiar la óptica desde la cual comprendemos la escritura en la escuela. Es

fundamental que la escuela dimensione el significado de la escritura desde diferentes perspectivas, y desde sus múltiples funciones, que son muchas; debe entenderse como un proceso de aprendizaje que involucra a estudiantes y profesores de todas las áreas. Obviamente, este es un reconocimiento que debe empezar en nuestra práctica como maestros.

La escritura como proceso

Desde su marco social, la función de la escritura es indiscutible. Mockus señala que *“es allí donde nace y permanece ligada a los ámbitos más vitales de la cultura: religión, economía, política y derecho; más que cualquier otra práctica de orden social, la escritura permite que los conflictos colectivos se diriman en el nivel simbólico al dar mayor racionalidad a la comprensión de los diversos enunciados, llevándolos de lo local-particular hacia lo general-universal”* (Mockus et al, 1996:38,39). Todo esto sería la base de sociedades más democráticas, donde las personas se formaran para el diálogo, el ejercicio de la solidaridad, el respeto a la diferencia, y la búsqueda creativa y conjunta de soluciones viables a los problemas sociales.

Concomitante con su carácter social, la escritura tiene una función individual que a primera vista no es tan evidente: reestructurar la conciencia de quien escribe. Ong señala que: *“Más que cualquier otra invención particular, la escritura ha transformado la conciencia humana”*. (Ong, 1994:81). El proceso de producción textual se inicia en la consciencia del sujeto y logra su realización sobre el papel con la venia del escritor cuando se siente satisfecho con su texto.

El papel renovador de la escuela implicaría entender la escritura como proceso transformador de la consciencia. La escritura como actividad cognitiva expresa la manera como el escritor comprende el mundo, su forma de interrogarse, la posición desde la cual lo hace; y la forma como entiende y usa el lenguaje. Barthes en *El grado cero de la escritura*, la definió como el puente entre el escritor y la sociedad, puente sobre el cual se establece una relación ambigua: de un lado, la escritura nace precisamente de *la confrontación* entre la sociedad

y el escritor; de otro, se hace ostensible *la necesidad* del escritor de explicar, de comunicar, *de hacer lazo social* a través del lenguaje que la constituye. Desde dónde se sitúa el escritor, qué dice y respecto a qué, a quién se dirige y en qué forma, qué lenguaje usa, qué pretende con su inscripción en un sistema de representación como la escritura, son los interrogantes que ésta impone. Como vemos, en la subjetividad de quien escribe se trata de una experiencia llena de sentido.

En el proceso de producción textual la escritura confronta al escritor, pues indaga por su deseo, por lo más interno de sí. Las ideas con las que se expresan los sentimientos, valoraciones, etc., no están guardadas en el cerebro esperando la oportunidad para exponerse; es el trabajo de organización del pensamiento lo que permite expresar esas ideas. ¿Cuáles son esas ideas que se quieren expresar? ¿Cuáles los sentimientos? Para producir sentido, éstas deben haberse aclarado, reconocido, organizado, decantado previamente, porque el pensar pasa por un proceso de organización que la escritura misma facilita, en la medida en que el escritor se cuestione, se confronte consigo mismo y con el mundo.

De la escritura como transformadora de la conciencia del sujeto se hace necesario referirse en los mismos términos en que lo hace Da Veiga Neto respecto a la lectura como formación. Se diría entonces que la escritura como transformadora de la consciencia tiene que ver no sólo con lo que el escritor sabe sino con lo que es, con lo que lo constituye o lo pone en cuestión; por lo tanto, no se reduce a un medio para expresar conocimientos. La búsqueda de sí mismo que la escritura impone al escritor es una aventura, pues éste no sabe a ciencia cierta a dónde se dirige y sólo podrá aclararlo mientras permanezca en ella. Es aquí donde el escritor encuentra su angustia y su placer, la verdadera razón de ser de la escritura. Recuerdo que en una entrevista a M. Yourcenar, ante la pregunta de si escribir es un esfuerzo, un sufrimiento, ella replica: “*No, es un trabajo, pero es casi un juego también, una alegría, porque lo esencial no es la escritura, es la visión.*” (Galey, 1984: 200). La escuela fracasará si no logra transmitir este sentimiento.

Los subprocesos de la escritura

La finalidad de la educación es formar individuos autónomos (Kamii, 1980); en este sentido, la escritura, entendida como proceso estructurador de la conciencia y como posibilidad de comunicación, permite el desarrollo de la autonomía de los noveles escritores, lo cual implica que no puede imponérseles al margen de su subjetividad, de sus necesidades e intereses, del deseo de aprender. Las nuevas concepciones pedagógicas sobre producción textual en el aula van en esta dirección. Se basan en tres grandes líneas de investigación sobre adquisición del conocimiento de la lengua que permiten tener una comprensión holística: los procesos implicados en la producción escrita, la interacción oral para el aprendizaje de la escritura y, por último, el estudio del texto y de sus funciones. (Camps, 1996)

En relación con *los procesos implicados en la escritura*, siguiendo a Camps (1996), vemos que, en términos generales, casi todas las investigaciones sobre este asunto reconocen tres subprocesos: *planificación*, *textualización* y *revisión*. La planificación requiere que, durante o después de la visita de la musa se seleccionen las ideas y se organicen de acuerdo con los propósitos comunicativos y la situación discursiva (identificación del destinatario, tipo de texto que se desea escribir, etc.); se constituye en la base de la *textualización*, o escritura propiamente dicha, ya que en este subproceso se trata de desarrollar sobre el papel las ideas previamente seleccionadas y jerarquizadas; simultáneamente, se genera otro subproceso, el de *revisión* o adecuación, que lleva al autor a efectuar los cambios que según su criterio son necesarios bien en la planificación bien en el texto ya escrito. Cada uno de estos subprocesos requiere capacidades cognitivas y lingüísticas diferentes.

En cuanto a *la interacción verbal* para la escritura, ya hay algunas investigaciones que destacan la importancia del diálogo entre pares, con el profesor y con el texto, como estrategias previas a la escritura en el aula. Mediante la interacción, el escritor va decantando hipótesis y puntos de vista diversos, apropiándose, integrando y controlando

los diversos elementos de la lengua a favor de la escritura. La interacción tiene su origen fundamentalmente en la teoría de Vigosky, quien afirma que el aprendizaje es el resultado de la internalización de los instrumentos culturales a través de la interacción verbal; esto implica que el escritor deberá controlar, autónomamente, su producción escrita al pasar de la expresión oral a la gráfica; de la comunicación personal a la impersonal; y de un sistema heterónomo a uno autónomo. Para generar interacción verbal en el aula es necesario el cambio en la actitud de maestros y estudiantes, interesándose en forma real en lo que dicen, preguntan, opinan, etc., lo cual les permite, a los estudiantes, resolver sus dificultades entre ellos mismos, considerar sus escritos como objetos de reflexión, negociar los significados de los textos casi en forma inmediata, entre ellos y el profesor, aprender a escucharse entre sí, es decir, valorar la palabra propia y la ajena.

La tercera línea de investigación pedagógica se refiere al estudio lingüístico del texto y de sus funciones, a los distintos tipos de textos, a sus características estructurales, a sus marcas lingüísticas y a la identificación de situaciones discursivas diversas que ameritan conocer ciertos tipos de textos:

Es evidente que, para aprender a escribir un texto argumentativo, es necesario que los alumnos se hallen en la situación real de tener que convencer a alguien. En esta situación, los conocimientos sobre las características de la argumentación escrita serán seguramente instrumentos útiles para ajustar los textos a las funciones propias del lenguaje escrito y para superar un proceso de producción próximo al oral. (Camps, 1996)

Sería interesante que como maestros lográramos articular estas líneas de investigación al aula, con el fin de acompañar y apoyar a los estudiantes en su proceso de escritura.

La producción textual en el aula

La reflexión sobre la escritura en el medio escolar nos obliga a hacer una distinción: La escritura inicial, cuyo propósito es que los niños de preescolar, primero y segundo año de primaria, desarrollen

el proceso de escritura que va desde sus sistemas personales hasta alcanzar el dominio del sistema convencional; y la escritura en el resto de la básica y la secundaria, que busca el desarrollo integral de las cuatro habilidades de la lengua en situaciones significativas, a través de la lectura y la producción de textos coherentes en los que den cuenta de la organización de las ideas, del manejo de la gramática textual, y de los intereses que los llevaron a escribir. Además, a partir del séptimo año de la básica, se agrega el componente de la lectura de textos literarios y su análisis.

Como vemos, no se concibe la escritura de igual manera en la primaria, donde los niños están construyendo sus procesos de escritura, que en la secundaria, donde se supone que los jóvenes ya han desarrollado las competencias de la lengua y han comenzado a especializar su discurso en torno al discurso literario. No obstante, como ya lo habíamos anotado, la escritura en este nivel de escolaridad no cumple sus propósitos, al punto que hoy en día existen programas postsecundarios que buscan ayudar a los estudiantes a superar los múltiples problemas que una escolaridad deficitaria les ha dejado en las áreas básicas y que les impide acceder a la educación superior.

Siguiendo este orden de ideas, el propósito fundamental en el área de español en secundaria es ayudar a los estudiantes a cualificar su dominio de la lengua oral y escrita, mediante la producción de textos coherentes a partir del reconocimiento de problemas textuales y en situaciones comunicativas reales. El enfoque semántico-comunicativo es la base para el desarrollo de las cuatro habilidades de la lengua; busca que el estudiante lea y escriba lo que le interesa y necesita y que diga y/o escuche lo que quiere comunicar y conocer en situaciones significativas auténticas.

En cuanto a la escritura, se busca que los estudiantes entiendan que escribir es un proceso que comienza con la organización del pensamiento a través de la planificación de un texto y que la expresión coherente de sus ideas es, precisamente, su resultado. Aquí, se introduce una de las grandes diferencias con los métodos tradicionales de enseñanza de la lengua, en los que se pide a los estudiantes que

escriban porque deben hacerlo para demostrar su conocimiento de algún tema específico, sin ayudarles a planear el texto previamente. El proceso de planificación genera sus propias estrategias pedagógicas, lo que significa que si los estudiantes deben planear sus textos antes de pasar a la escritura de los mismos, el profesor está comprometido a buscar estrategias adecuadas para apoyarles en su proceso; como vemos, no se trata de imponer la planificación de un texto sin aportar los elementos que permitan llevarla a cabo.

La interacción verbal entre estudiantes y profesor promovida mediante debates, discusiones, diálogo abierto y franco, diálogo entre pares, se constituye en una de esas estrategias, pues les ayuda a los estudiantes a conocer otros puntos de vista sobre una temática que posiblemente quieren trabajar, a decantar las ideas propias y las ajenas, a confrontar sus concepciones sobre un mismo objeto, a desarrollar capacidades cognitivas y lingüísticas diferentes. Investigadoras como Tolchinsky y Teberosky han hablado ampliamente de la necesidad del diálogo dentro del aula, como una estrategia verbal previa al proceso de la escritura misma del texto, con la intención de que el novel autor aclare y verifique sus hipótesis sobre lo que quiere escribir. Si la escuela no reconoce la importancia de la interacción verbal para la escritura es porque no entiende este proceso integralmente y porque considera a la escritura como una actividad estrictamente solitaria y no como una apropiación individual de un fenómeno social como es la lengua y, más específicamente, la escritura. (Teberosky, 1987)

La elaboración de macroestructuras o estructuras generales de un texto es otra de las estrategias de la planificación. La función de la macroestructura en la producción textual es organizar y jerarquizar la información fundamental que, posteriormente, se desarrollará en un texto; se trata pues de una estrategia de generación de sentido y de selección de la información que deberá ser aprovechada debidamente por los estudiantes. (Serafini, 1985; Cassany, 1993)

Ahora bien, cuando hablamos de macroestructuras, debemos tener en cuenta el tipo de texto al que las redacciones de los estudiantes deben responder. La producción textual de los estudiantes está

centrada, generalmente, en los textos expositivos: informes, reseñas, opiniones, análisis de lecturas, etc. Como sabemos, este tipo de textos tiene una estructura que facilita, en cierta medida, su comprensión y apropiación: poseen un nivel de introducción o presentación general del tema y de su perspectiva; un nivel de desarrollo de ideas centrales y las de apoyo, en el cual el estudiante puede hacer uso del discurso ajeno mediante la citación, o puede en un momento determinado concretar su idea mediante la ejemplificación; y finalmente tiene un nivel conclusivo en el que se puede sintetizar la información. El texto expositivo le permite al estudiante organizar sus ideas con más claridad mientras aprende a reconocer y generar otro tipo de textos cuyas estructuras son más complejas, como los textos argumentativos, los textos propiamente narrativos, las crónicas periodísticas. No obstante, las lecturas que se les propongan a los estudiantes no deben estar sujetas a esta categorización, pues ellas deben incluir toda clase de géneros textuales: periodísticos, narrativos, poéticos, científicos, audiovisuales, con el fin de que la lectura cumpla su función transformadora y de enriquecimiento del sujeto lector.

La escritura, entendida propiamente como generación de un texto, busca que el estudiante reconozca los elementos fundamentales del texto en función de la expresión de sus ideas; que escriba textos coherentes; que se preocupe por conocer y usar la gramática de su lengua; que reconozca la importancia de los párrafos en la estructura textual; que se interese por el léxico, la ortografía, la puntuación, el estilo, en fin, por todos los elementos de un texto que le permitan comunicar sus ideas adecuadamente.

La revisión es el otro aspecto que se debe desarrollar, con el fin de hacer más autónomos a los autores, mediante la relectura y la reescritura de los textos propios y ajenos. La revisión, así entendida, ayuda a que los estudiantes no se detengan en los aspectos más superficiales del texto (ortografía, vocabulario) sino que avancen hacia aspectos más profundos (jerarquización y expresión de las ideas) para que logren una visión global de sus textos.

Finalmente, hay que recalcar la necesidad de acompañar a los

estudiantes en el desarrollo de su proceso de escritura, pues se trata de un compromiso de todas las partes –profesores y estudiantes, y comunidad en general. En Colombia la escuela debe aprovechar el importante papel que juega en la formación de las nuevas generaciones de las clases populares, para ayudarles a consolidar elementos que les permitan comprender y cambiar sus vidas. La escuela es quizás el único espacio de contacto con el tipo de conocimiento que aporta la formación académica a estas personas, ya que antes de ella ese contacto es muy difícil debido a la pobre calidad de vida de los colombianos: familias donde no se lee, sólo se ve tele si se tiene y, después de la escuela, las obligaciones laborales.

4.1. PREPARANDO EL TEXTO

ILUMINANDO EL CAMINO

*Amparo Escobar
y Martha Jiménez*

Versión para el profesor

Presentación

En este ejercicio presentamos las estrategias metodológicas desarrolladas en la etapa de preescritura de un texto argumentativo. Éste tendrá como objeto de argumentación algunos de los aspectos trabajados en el guión de la película *Antonia*, la cual fue escogida por los estudiantes.

La producción de un texto escrito es un proceso complejo que incluye varios momentos. Daniel Cassany, en *La Cocina de la Escritura*, los denomina procesos de composición, señalando que éstos, a su vez, están configurados por subprocesos que permiten desarrollar el escrito:

Buscar ideas: *torbellino de ideas, estrella de las preguntas, escritura libre o automática.*

Organizar ideas: *ideogramas, mapas mentales, esquemas.*

Redactar: *señales para leer, variar la frase, reglas de economía y claridad.*

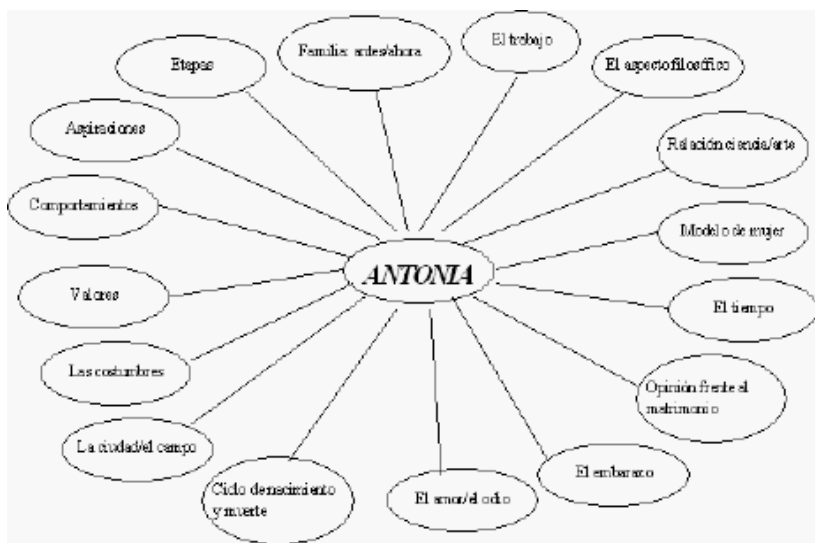
(Cassany,1995)

En esta ocasión nos centraremos en la construcción y reconstrucción gráfica de un plan de ideas, el cual constituye un elemento útil en la organización previa. Hay numerosas técnicas para representar gráficamente la información de un texto. Por ejemplo: identificar palabras clave; elaborar mapas, ideogramas o gráficas que se inspiran en la organización de la flor de loto. Todas sirven para visualizar, armar y jerarquizar las ideas en forma adecuada.

Aquí, el estudiante encontrará el espacio propicio para que, en forma creativa, se motive y elabore una lista de palabras y frases clave que luego utilizará en su esquema, de tal manera que pueda establecer relaciones significativas en forma gráfica; esto le permitirá, antes de abordar un aspecto específico, visualizar el todo.

Experiencia

1. Proyectamos la película *Antonia*, dirigida por Marleen Gorri, protagonizada por Antonia Willeke, y filmada en Holanda.
2. Después de la proyección, elaboramos un ideograma a partir de palabras y frases referentes al contenido de la película. Escribimos en el centro del tablero el nombre de la película, rodeándolo con un óvalo. Los estudiantes dieron las palabras y frases que, en su criterio, se relacionaban con el tema de la proyección. Veamos un ejemplo:

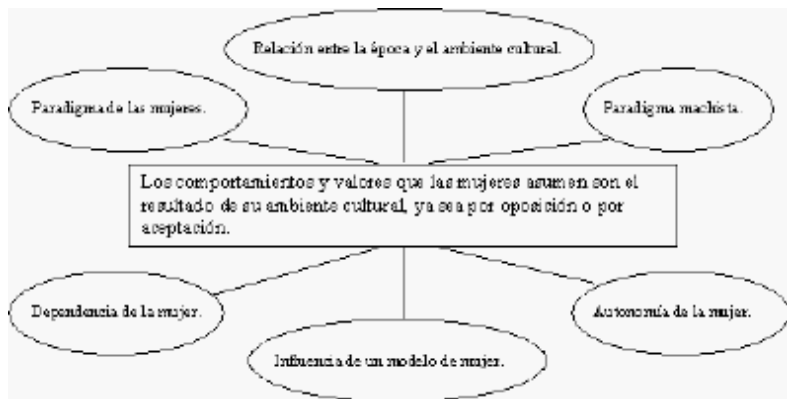


3. La anterior representación gráfica les facilitó a los estudiantes la construcción de ideas-tesis; éstas reflejaron los puntos de vista

desde los cuales se enfocó la película. Veamos algunos ejemplos:

- El matrimonio no es un paso esencial en la realización personal de una mujer.
 - La muerte es la culminación necesaria del paso por la vida.
 - Sólo entre personas de sexo opuesto puede sentirse un amor verdadero.
 - Las personas, en especial las mujeres, se comportan de acuerdo con los patrones culturales que se les inculquen.
 - El tiempo es benevolente con las personas, pues les permite recoger los frutos que han sembrado.
 - La decisión del embarazo no siempre proviene del amor entre una pareja.
 - El hecho de que dos personas sean de igual sexo no impide que haya amor entre la pareja.
 - No siempre se necesita un papel firmado como demostración de amor.
 - Las personas salen del campo a la ciudad en busca de ideales.
 - Hay que prepararse para la oscuridad de la muerte, mientras se viaja bajo la luz de la vida.
 - La mujer está en capacidad de realizarse como tal, a través del trabajo.
 - El tiempo es una creación del hombre que limita sus aspiraciones.
 - En ningún caso el embarazo puede considerarse como un error del momento.
4. Finalmente, los estudiantes seleccionaron, de manera individual, una idea-tesis y siguieron el proceso anterior, es decir, elaboraron una lista de palabras o frases que les permitiera, a través de ideas secundarias, desarrollar la idea inicialmente escogida. Después, escribieron la idea-tesis y las ideas secundarias en forma jerárquica; esto, con el fin de precisar el orden y la proximidad de cada una de ellas respecto de la idea central. A continuación daremos un ejemplo sencillo:
- Idea-tesis escogida, y palabras y frases relacionadas con ella:

- Macroestructura según la idea-tesis seleccionada y sus ideas de apoyo:



En la siguiente clase, algunos estudiantes presentaron y sustentaron sus esquemas ante el grupo.

Es importante no dejar solos a los estudiantes durante la realización del ejercicio, pues la exigencia de precisión y revisión, y la claridad que podemos ofrecerles sobre alguna idea aún confusa, son fundamentales para el logro de los propósitos. Esto hizo que el aprendizaje se asumiera como un proceso en el que los participantes trabajaron sobre los llamados “errores”; los aprovecharon como estrategias de mejoramiento y no los convirtieron en obstáculos que dificultaran el aprendizaje.

Los estudiantes manifestaron que el taller les permitió identificar algunas dificultades que tienen cuando de escribir un texto se trata. Por ejemplo:

1. Al no elaborar una lluvia de ideas sobre una situación específica de comunicación, la producción escrita se dificulta.
2. Como consecuencia de lo anterior, no elaboran un esquema previo que les permita organizar sus ideas.
3. Debido a la poca ejercitación en la escritura de textos, se les dificulta la organización de un esquema y, por consiguiente, la estructura del mismo.

ILUMINANDO EL CAMINO

Versión para el estudiante

Presentación

¿Quién ha dicho que redactar un texto tiene que ser una labor aburridora?; ¿quién, que revisarlo y pulirlo es la antesala del bostezo? Podemos hacer de la escritura una actividad agradable, incluso divertida. El acto de la escritura, como cualquier juego, implica, por una parte, el acatamiento de normas y restricciones, y, por la otra, representa una opción de alegría, de liberación, de goce. Si asumimos el reto de escribir como una posibilidad de búsqueda y realización personal, si aceptamos con entusiasmo el conjunto de azares de esta búsqueda (angustias y regocijos, esperas y hallazgos, desesperos y júbilos), estaremos con ello ingresando a un mundo del que nada justifica que hayamos estado ausentes.

Ahora bien, afrontar retos grandes nos obliga siempre a ir por pasos. Entonces, vamos, pues, por pasos, más allá del bostezo, más allá del aburrimiento; entonces, atrevámonos a gozar.

Orientaciones

Veamos la película *Antonia*; además de entretenernos con la actuación de los personajes, la fotografía y la música, utilizaremos su temática como fuente de inspiración para crear un texto. Puesto que se trata de un trabajo en equipo, los aportes de todos los compañeros serán de gran ayuda para facilitar y amenizar la labor. Conjuntamente daremos pasos preliminares para llegar a la meta: ¡Producir un texto!

Para asegurar el éxito, procederemos metódicamente, de tal manera que los esfuerzos no sean en vano:

1. Partamos de una “lluvia de ideas” para iluminar nuestra imaginación con un buen número de posibilidades.
2. Organicemos las ideas mediante un plan o esquema que nos permita visualizar la ruta por la cual nos orientaremos sin dar tumbos (y sin hacérselos dar a nuestros lectores).
3. Escojamos del esquema anterior un punto de interés y escribamos

una idea-tesis que pueda orientar el desarrollo de un texto.

4. Pongamos en común estas ideas y discutámoslas.
5. Seleccionemos la idea que más nos haya interesado y, alrededor de ella, adjuntemos otras que puedan desarrollarla.
6. A partir del conjunto de ideas previamente halladas, elaboremos una macroestructura, es decir, un plan de ideas jerárquicamente organizado.
7. Redactemos un texto que desarrolle esta macroestructura. Para que el texto tenga un buen nivel de adecuación, consideremos los siguientes aspectos:

- ¿Quién *escribe*? / ¿Quién *escribo*?

Consciente o inconscientemente, al escribir un texto siempre construimos una imagen de autor que queremos proyectar. Esta imagen tiene relación con nuestras experiencias, motivaciones, juicios de valor, emociones; es siempre desde las cosas que sabemos, y desde el conjunto de nuestras preferencias, desde donde dicha imagen toma cuerpo: sólo si somos cuidadosos como escritores, podremos configurar el autor que queremos ser.

- ¿Para qué escribo?

Es necesario que precisemos la intención o propósito de nuestra comunicación: recrear, negar, criticar, persuadir, vender, reflexionar, juzgar, analizar, etc.

- ¿A quién le escribo?

Es preciso que tengamos presente al destinatario: su rol en la sociedad, su edad, sus intereses, sus motivaciones, su nivel intelectual, sus experiencias; la relación que tenemos con él; la época y el lugar donde vive.

- ¿Cómo escribimos?

Escribir es proceder a una selección de los recursos lingüísticos y retóricos que nos posibilite la mejor adecuación de nuestros textos. Es preciso escoger el género (cuento, poema, carta, ensayo, informe, resumen, crónica, etc), el tono (irónico, serio, agresivo,

jocoso), la organización lógica (introducción, desarrollo, final; presentación, hipótesis, conclusión), los actos comunicativos (descripciones, definiciones, comparaciones, ejemplos), así como también la disposición tipográfica (columnas, espacios, tipos de letra, gráficos, nomencladores). Armonizar todos estos elementos, en función de nuestros propósitos y en consonancia con nuestro estilo, garantizará la ejecución de textos coherentes, legibles, eficaces e, incluso, agradables.

Es importante releer y revisar constantemente nuestro texto, como también intercambiarlo con nuestros compañeros para que ellos nos ayuden con sus comentarios; es crucial buscar las estrategias que nos permitan realizar los ajustes necesarios para el perfeccionamiento del escrito.

4.2. EL ESTILO

CUESTIÓN DE RESPIRACIÓN

Diego Gil Parra

Versión para el profesor

Presentación

Por lo general, nuestros alumnos han sido y son adiestrados inciertamente dentro de los parámetros modernos de la lingüística transformacional, la pragmática textual, el modelo semántico-comunicativo, el análisis del discurso y/u otros enfoques a menudo incompatibles y casi siempre fragmentarios, tergiversados, descontextualizados. Junto a todo esto se les siguen impartiendo nociones derivadas de un estructuralismo enredado todavía en esquematismos arcaicos; un gramaticalismo decimonónicamente entendido; y, a veces, para mejorar el infortunio, un comparatismo ingenuo, fundado en dudosas apelaciones etimológicas.

En este contexto de confusiones e informaciones a medias, los alumnos terminan desarrollando respecto del lenguaje actitudes que van desde el desdén más franco hasta la repulsión más triste, pasando por sentimientos como la apatía, el cansancio, la sospecha estéril, la convicción de inutilidad: inutilidad del objeto de estudio, de la materia, del profesor... de la existencia misma, pues sabemos que Realidad (y por tanto Vida) es equiparable a Lenguaje. La clase de Español, en últimas, resulta siendo una fomentadora más del nihilismo.

En medio de estas elucubraciones, el estudiante, entre otras innumerables lagunas, termina desconociendo fundamentos tan mínimos –y cruciales a la hora de escribir– como los de sintaxis, morfología, funciones verbales, agente, complemento, número, concordancias. Igual efecto se produce a menudo cuando, insistiendo sólo en lo pretendidamente funcional, se descuida el abordaje de

conceptualizaciones elementales sin las cuales no es concebible la apropiación de formulaciones teóricas más elaboradas, entre ellas la noción misma de **texto**. Incluso los intentos bienintencionados por tornar lúdico el estudio del idioma suelen caer en la gratuidad extrema del juego, que conduce no pocas veces a terrenos desoladamente infecundos en lo que a desempeños escriturales concierne.

Ninguno de estos enfoques metodológicos, asumidos unilateralmente, conducen al fortalecimiento de las destrezas para escribir: ni el que podríamos denominar enfoque **conceptualista** (repetición estéril de fórmulas, definiciones y conceptos), ni el **funcionalista** (centrado sólo en el hacer, en la práctica desligada de cualquier acercamiento reflexivo), ni el **lúdico** (empeñado en el juego por el juego, en el placer al margen del saber).

¿Qué hacer, entonces? Diseñar una dinámica que dé cabida a éstas y otras posibles modalidades pedagógicas –sin privilegiar una sola, y atentos siempre a las características y requerimientos propios de cada grupo, de cada sujeto– debe ser motivo de inquietud permanente, de innovación permanente, para cada maestro.

Una de nuestras propuestas es propiciar en el estudiante una clarificación progresiva –partiendo siempre de sus propias composiciones escritas, así como de sus intereses y deseos– de un principio a la vez relegado y pobremente cuestionado en nuestros hábitos académicos: el **estilo**.

Buena parte de lo que llamamos estilo en la escritura descansa sobre el uso de la **sintaxis** (el trabajo con la frase), así como sobre el régimen de selección **léxica**. Independientemente de la definición de estilo que se adopte –de hecho coexisten hoy múltiples estilísticas–, lo cierto es que tanto la dimensión sintáctica como la léxico-semántica contribuyen fuertemente a determinarlo, a circunscribirlo.

Convengamos, con la mayoría de los autores, que, en el ámbito que nos ocupa, el estilo es la manera propia, personal, intransferible (aunque sí “imitable”) que cada uno tiene para expresar su pensamiento por medio de la escritura o la palabra. Todorov lo dirá en términos más precisos: estilo es “la elección que debe hacer todo texto entre cierto número de disponibilidades contenidas en la lengua”.

(Todorov, 1983: 344). Ahora bien, esas elecciones dependen de varios niveles y categorías lingüísticas y extralingüísticas: tipo de discurso, relación entre los interlocutores, personalidad de éstos, actitudes ideológicas, propósitos enunciativos, condiciones socioculturales, grado de conocimiento de la lengua, etc. De ahí que al hablar, al escribir, al instituir signos del tipo que sea, cada enunciador **organiza** en un continuo determinado los elementos mínimos de la significación (aspecto **sintáctico** o **sintagmático**) y, al mismo tiempo, **selecciona**, de entre una disponibilidad muy amplia, esos mismos elementos (aspecto **lexical** o **paradigmático**).

Esta precisión, aunque cuestionable o, en todo caso, mejorable, puede servirnos al menos de punto de partida: estilo es lo peculiar (por razones enunciativas, psicológicas, socioculturales), lo diferencial, el sello distintivo de cada enunciador.

Lo que interesa constatar, para efectos de nuestra labor pedagógica, es que en el interior de la frase –como dice Todorov (1983: 346)– “la distribución de las categorías gramaticales (de género, número, persona, caso, etc.) también puede caracterizar un estilo”. Y, del lado del léxico, es claro que las propiedades estilísticas de un autor derivan en gran medida del tipo de vocablos que emplea (neologismos, arcaísmos, barbarismos, extrangerismos, palabras “gastadas”, términos especializados...), de la frecuencia en el uso de esos vocablos, de los énfasis, de las omisiones evidentes; en fin, al hablador se le conoce por la forma, color, sabor, disposición, de sus palabras. Capítulo aparte merecerá el asunto de los factores suprasegmentales, de manera especial el **tono**.

En este orden de ideas, el siguiente ejercicio propugna una utilización cada vez más rica de las posibilidades, virtualmente infinitas, que proporciona el lenguaje, tanto en el nivel de **construcciones oracionales** como en el de **alternativas léxicas**; además, se propone indagar, en un esfuerzo de autoobservación y búsqueda constante, los rasgos característicos de nuestra forma particular de hablar, escribir, significar; esto es, situarnos al acecho de nuestro propio **estilo**.

Experiencia

Para el ejercicio de estilo fundado en la sintaxis existen varias propuestas tendientes a mejorar la creatividad y eficiencia comunicativa en los estudiantes y en los profesores mismos. En clase me ha resultado particularmente fructífera la que consiste en apelar a la recursividad sintáctica. Esto lo he conseguido sugiriendo al grupo un texto modelo –preferiblemente de corta extensión: un memo, una nota, un telegrama, un biper–, a partir del cual cada alumno debe idearse, a modo de juego con la frase, diferentes maneras de reescribirlo. El juego admite todas las posibilidades sintácticas pensables: invertir sujeto y predicado, alterar el lugar de los complementos, modificar la puntuación, utilizar incisos, abreviar información, modificar el tono (exageración, burla, ofensa, reconvención...), cambiar los tiempos verbales, y un etcétera tan largo como lo permita la imaginación del maestro ... y la del alumno. (También la práctica de imitar el estilo de autores prestigiosos, o el de los compañeros –operación conocida como la del **pastiche**– suele reportar resultados interesantes.)

La primera vez que propuse el ejercicio, los estudiantes incurrieron en dos actitudes : por una parte, las ocurrencias de variación no fueron inicialmente abundantes (hay una especie de rigidez, de inercia lingüística); por otra parte, en ocasiones alteraron por completo el **sentido** del texto modelo, lo cual desvirtúa la razón de ser del juego-taller. El primer inconveniente logra superarse a base de práctica y de disposición a entrar en la lógica del proceso; el segundo, a base de afinar la consciencia semántica, lo cual se consigue mediante acuerdos intersubjetivos en el aula unidas a las orientaciones del profesor.

Para la **adecuación léxica** me ha resultado proverbial el recurso a la literatura. Hay un texto de Julio Cortázar –**Rayuela**– en el que un personaje se inventa un “idioma” particular, al que bautiza **glígligo**, cuya característica fundamental es la libertad léxica que promueve: tanto los verbos como los nombres y los adjetivos pueden ser contruidos mediante las combinaciones fonemáticas y silábicas más ingeniosas; lo curioso, sin embargo, es que estos “lexemas” tan libres, tan arbitrarios, deben respetar siempre la legislación gramatical: el régimen de

masculinos y femeninos, de singulares y plurales, de tiempo, modo, persona, así como también los principios de acentuación gráfica... Se trata de una invención controlada; es una transgresión que no se permite irrespetar los principios de la gramática, lo cual hace que éstos –tan olvidados e inadvertidos en el uso habitual de la lengua– salten a un primer plano de repente. Y es aquí donde la intervención del profesor –aclarando y recordando conceptos– deja de tener ya ese cariz tan abstracto y magistralmente inútil para convertirse en un aporte lleno de sentido, de convocación a la creatividad, cuando no de apertura a un espacio donde el humor, la poesía, el juego, han dejado de ser huéspedes indeseables.

CUESTIÓN DE RESPIRACIÓN

Versión para el estudiante

1. Variación sintáctica

Presentación

Todos tenemos un estilo. Notemos que cada persona posee un modo particular, a menudo irrepetible, de hacer las cosas. Actividades comunes y corrientes son desempeñadas por cada quien de modo distinto, específico, al punto de que fácilmente logramos identificar a un amigo o conocido por su manera de vestir, de caminar, de hablar, de bailar, de jugar al fútbol. Las caricaturas y las imitaciones humorísticas tratan de subrayar ciertos rasgos de las personas, aquellos que sentimos como los más “propios” de ellas. Un viejo refrán dice que “cada cual tiene su modo de matar moscas” o de “cascar nueces”, queriendo señalar con ello, simplemente, que cada cual tiene un estilo.

Pues bien, también en la escritura hay un estilo. Recordemos las lecturas de nuestra vida, incluyendo los escritos de los amigos. Algunos son particularmente oscuros, otros cristalinos; unos serios, otros jocosos; unos fantasiosos, otros realistas; unos llanos, otros floridos; unos adjetivados en exceso, otros parcos; unos plagados de incisos, otros que casi no explotan este recurso. En fin, que cada uno se distingue por un sello característico determinado. ¿Y los autores? Con el hábito y la costumbre vamos dándonos cuenta de que existe un estilo de Dante, de Shakespeare, de Borges, de García Márquez, del compañero de enseguida... y, desde luego, un estilo nuestro.

Hay elementos inconscientes del estilo, y respecto de ellos no puede hacerse mucho; sería un trabajo dispendioso, y acaso imposible, rastrear las razones por las cuales escribimos de un modo específico; el estilo hunde sus raíces en los estratos más oscuros del psiquismo; pero hay elementos más controlables, y por tanto más susceptibles de perfeccionamiento. Uno de ellos, el que nos interesa de momento, es el manejo de la **sintaxis**, entendida ésta en el sentido tradicional de “ordenamiento de las palabras dentro de la frase”. Empecemos por allí.

Un imperativo fundamental de la educación debería ser la definición, progresiva, del estilo personal. Y qué mejor incursión a este aprendizaje que el trabajo con la frase, o mejor, el juego con la frase.

Un mensaje puede escribirse de muchas maneras igualmente válidas. A continuación proponemos un ejemplo: a partir de un texto (un memo), escribiremos 7 variaciones, producto de otras tantas alteraciones en el orden sintáctico. Veamos.

Texto modelo

Favor presentarse lo antes posible a la oficina de la dirección. Asunto: Discutir lo referente a su ausencia de los días 15 y 16 de mayo y su solicitud de aumento salarial. Traer informe del último despacho de mercancías.

Texto A

(Más extenso)

Le rogamos el favor de presentarse, a la mayor brevedad, a la oficina de la dirección. Estamos interesados en discutir con usted los motivos que provocaron su ausencia al trabajo durante los días 15 y 16 de mayo, así como lo referente a su reciente solicitud de aumento salarial. No olvide traer consigo una copia del informe del último despacho de mercancías.

Texto B

(Más breve)

Favor presentarse oficina dirección. Asunto: ausencia del 15 y 16 de mayo y solicitud de aumento salarial. Traer informe último despacho de mercancías.

Texto C

(Con interrogaciones)

¿Podría usted presentarse pronto a la oficina de la dirección? Se discutirá lo referente a su ausencia de los días 15 y 16 de mayo y su solicitud de aumento salarial. Favor traer el informe del último despacho de mercancías.

Texto D

(Con incisos)

Con el fin de discutir lo referente a su ausencia de los días 15 y 16 de mayo, así como su solicitud de aumento salarial, favor presentarse –a la mayor brevedad– a la oficina de la dirección. Traer también –no lo olvide– el informe del último despacho de mercancías.

Texto E

(Con un tono más cordial)

Favor presentarse, lo antes posible, a la oficina de la dirección. El asunto es discutir lo referente a su ausencia de los días 15 y 16 de mayo; igualmente, se tratará su solicitud de aumento salarial. No olvide traer el informe del último despacho de mercancías.

Texto F

(Mencionando la causa)

Dado que usted estuvo ausente los días 15 y 16 de mayo, y que ha hecho una solicitud de aumento salarial, deberá presentarse lo antes posible a las oficinas de la dirección. Y puesto que no ha remitido aún el informe del último despacho de mercancías, favor traerlo consigo.

También puede jugarse a otros tipos de variaciones sintácticas: invertir sujeto y predicado, intercalar complementos, buscar ciertos giros retóricos, elidir o agregar cláusulas... Lo importante es que conozcamos y aprovechemos las múltiples posibilidades combinatorias que nos ofrece la lengua para expresarnos con mayor precisión, riqueza, elegancia, sentido estético y estilo depurado.

Orientaciones

Escojamos un texto modelo cualquiera (bíper, memo, carta, anuncio clasificado...), tomado de un libro o periódico, o de propia invención. Intentemos el mismo trabajo-juego que hemos hecho a base de variaciones sintácticas.

Este ejercicio nos permitirá, si lo hacemos con atención y lo continuamos por nuestra propia cuenta, volvernos más diestros en el dominio del lenguaje escrito: iremos tomando consciencia de los numerosos recursos que podemos aprovechar para cualificarnos como comunicadores eficaces. Además, con la orientación del profesor podremos refrescar aquellos conceptos (que ahora veremos en toda su funcionalidad) relacionados con la estructura de la frase: sujeto, predicado, complementos, concordancia, etc.

2. Variación léxica

Presentación

Consideremos ahora una situación especial, a la luz de un texto de Julio Cortázar:

Apenas él le amalaba el noema, a ella se le agolpaba el clésimo y caían en hidromurias, en salvajes ambonios, en sustalos exasperantes. Cada vez que él procuraba relamar las incopelusas, se enredaba en un grimado quejumbroso y tenía que envulsionarse de cara al nóvalo, sintiendo cómo a poco las arnillas se espejunaban, se iban apeltronando, reduplicando, hasta quedar tendidos como el trimalciato de ergomanina al que se le han dejado caer unas filulas de cariaconcia. Y sin embargo, era apenas el principio, porque en un momento dado ella se torduraba los hurgalios, consintiendo en que él aproximara suavemente sus orfelunios. Apenas se entreplumaban, algo como un ulucordio los encrestoriaba, los extrayustaba y paramovía; de pronto era el clinón, hollante embocapluvia del orgumio, los esproemios del merpasmo en una sobrehumítica agopausa. ¡Evohé! ¡Evohé! Volpasados en la cresta del murello, se sentían balparamar, perlinos y márulos. Temblaba el troc, se vencían las marioplumas, y todo se revolviraba en un profundo pínice, en niolamas de argutendidas gasas, en caricias casi crueles que los ordepenaban hasta el límite de las gunfias.

(Cortázar, Rayuela, cap. 68)

El fragmento es tomado de la novela *Rayuela*; uno de los personajes de esta singular obra (la Maga) se ha ideado una especie de “idioma”, al que bautiza Glíglico, para comunicarse, básicamente, con Horacio, su compañero. La invención es un juego lingüístico consistente en elaborar frases –breves y largas– en las cuales aparecen infinidad de términos extrañísimos, completamente inusuales en Español, aunque está claro que tampoco pertenecen a otras lenguas: son inventados. Es un reto permanente de inventiva, de ingenio creador. Palabras como el verbo “caer”, para inventar un ejemplo cualquiera, en Glíglico podría decirse –a discreción, o indiscreción del usuario– “vultonar”, “pildotear”, “calgobir”; y “lápiz” perfectamente podría ser “calesto”, “brinta”, “borez”... o cualquiera otra combinación fónica que se le ocurra al hablante.

El Glíglico, pues, es un idioma sin código lexical; cualquier ocurrencia –mientras más exótica o exasperante, mejor– puede servirnos en el momento requerido para construir la significación. Pero hay al menos dos elementos que no puede subvertir el Glíglico: la **morfología** y la **sintaxis**; en efecto, notemos que en el fragmento se respetan principios gramaticales como las terminaciones de las conjugaciones verbales, las concordancias de persona, de género y de número, etc.; y, además, hay un régimen combinatorio de las palabras, que sospechamos adecuado. También hay ritmo, fluidez, incluso de una factura altamente elaborada. Lo único que se subvierte es el **léxico**.

El texto en Glíglico reclama una “traducción”, un equivalente semántico que nos haga asimilable el mensaje en nuestra lengua. Más allá de identificar –en este caso– cierto tema, cierta constante, e inferir que se trata de una narración, todo lo demás aparece oscuro, deliberadamente oscuro.

El Glíglico es una doble convocatoria: por una parte, a que propiemos el juego con nuestros amigos (puede hacerse oralmente o por escrito; Horacio y la Maga lo hacían oralmente); por otra parte, a que iniciemos una discusión en nuestra clase sobre estos tópicos de la gramática, a veces tan olvidados y desdeñados pero que de hecho constituyen la base de lo que hacemos día y noche y que no podemos dejar de hacer: **significar**. ¿Qué tal si volvemos, con ánimo y

atención renovados, a aquello de la sintaxis, la morfología, el léxico, las concordancias...?

Orientaciones

1. Leamos en voz alta el texto de Cortázar. Intercambiamos comentarios con el profesor y los compañeros.
2. Escribamos un nuevo texto, con base en el de Cortázar, involucrándonos en el juego de sustituir sólo las expresiones que aparecen en Glígligo. No hagamos sustituciones al azar; sigamos una línea de interpretación lógica según vayamos penetrando en el ambiente de la narración.
3. Leamos en voz alta nuestro texto “desglíglizado” y escuchemos los de los compañeros. Discutamos con ellos las variaciones, las dificultades, los aciertos.

4.3. TIPOS TEXTUALES

4.3.1. LA DESCRIPCIÓN

A LA BÚSQUEDA DE LA PALABRA PRECISA

Milena Mazo Salazar

Versión para el profesor

Presentación

Cuando les preguntamos a los estudiantes qué esperan del curso de Español, no es extraño que con mucha frecuencia nos respondan que desean adquirir más vocabulario. En realidad, ésta es una de sus mayores preocupaciones; inclusive algunos piensan que sería el mayor logro del curso. Obviamente, es una posición extrema, pues el dominio del vocabulario es sólo uno de los componentes de un curso de Español; no obstante, debemos reconocer la importancia que tiene, pero en su debida forma. No se trata sólo de conocer cantidad de vocabulario sino de hacer uso de la palabra precisa en situaciones comunicativas específicas.

Esta adquisición es integral, está ligada al ejercicio constante de la lectura y la escritura, a nuestro deseo de expresarnos, a las diversas situaciones comunicativas en las que nos encontremos, y a nuestro conocimiento; estos factores determinan el uso preciso de la palabra. Por eso, las listas de palabras poco usuales (que se acostumbran a presentar en los manuales de redacción) no son la forma más apropiada de adquirir más vocabulario. La escritura y la lectura de todo tipo de textos (narrativos, descriptivos, expositivos), y la interacción en diferentes contextos comunicativos permitirán que los estudiantes se sensibilicen y continúen con seguridad y apasionadamente esta búsqueda.

La descripción, particularmente, es una situación comunicativa muy exigente en relación con su estructura, pues implica ofrecer mayor información temática al añadir un mayor número de detalles, atributos o explicaciones complementarias. Describir es el resultado, en el discurso, de un proceso cognitivo sobre un objeto (un quién o un qué) real o ensoñado, del análisis, la síntesis, la toma de distancia, la reflexión y la recreación del objeto y, por supuesto, del uso de la palabra precisa.

El diccionario se refiere a la descripción como la acción de delinear, dibujar, pintar con palabras, explicar, referir una cosa minuciosamente, es decir, recrear la imagen de algo: una mirada, un gesto, un rostro, un objeto del mundo que percibimos, del que conocemos o del que creemos ver o ensoñar, mediante el lenguaje oral y/o escrito. En realidad, cualquier tipo de descripción corresponde al uso de las palabras empleadas para dibujar un objeto desde la experiencia del sujeto. Por lo tanto, cuando hablamos de usar las palabras más adecuadas para describir un objeto, nos referimos a usar las palabras más precisas a la percepción y comprensión del sujeto y no exclusivamente a las características propias del objeto.

Esto nos hace pensar en lo inapropiados que pueden resultar los ejercicios de reconocimientos de palabras y sus significados a partir de listas descontextuadas de la comprensión del sujeto.

En nuestra cotidianidad son muchos los actos de habla de carácter descriptivo: describimos personas, objetos, situaciones; infortunadamente, a veces, no las delineamos con agudeza, no las referimos con minucia, no las pintamos bien porque no partimos de nuestra experiencia. Con el fin de llevar a los noveles artífices de la palabra hacia una reflexión sobre el hecho de que su uso, en situaciones significativas, es lo que verdaderamente nos permite comunicarnos adecuadamente y con alguna precisión, proponemos un conjunto ejercicios que de una u otra manera abordan esta problemática.

Experiencia

Para llevar a cabo la reflexión sobre el uso de la palabra precisa, les

propuse a los estudiantes realizar diferentes actividades con expresiones que aisladamente no tienen conexión aparente entre ellas, pero que, vistas desde el conjunto, aportarían algunos elementos indispensables para observar y usar la palabra desde perspectivas distintas.

Actividad #1

Les presenté a los estudiantes una película que considero muy apropiada para lograr este fin. Se trata de *Cyrano de Bergerac*, la aventura del altanero y estrafalario soldado y poeta gascón del siglo XVII, llevada al cine por el director francés Jean Paul Rappeneau, en 1990, en la cual Gérard Depardieu hizo una interpretación magistral del personaje. En esta historia, la palabra es el personaje por excelencia.

Otras veces, les presento *El Cartero*, la hermosa película italiana, dirigida por Michael Radford, en 1995. La película se basa en el libro del chileno Antonio Skármeta: *Ardiente Paciencia* y narra la historia de un cartero, pobre y poco estudiado, quien, a través de su relación con el poeta chileno Pablo Neruda, llega a convertirse, él mismo, en poeta.

Después de ver alguna de estas películas, conversamos sobre lo que más les llamó la atención con la idea de ir descubriendo ciertos ejes temáticos planteados en las películas y reconocidos por los espectadores como importantes para el planteamiento de la relación de la trascendencia insospechada de las palabras en la vida de los personajes, que es la problemática fundamental que guía las acciones de éstos. Posteriormente, los estudiantes escribieron su reflexión. Tuvieron una semana para trabajar el texto, al cabo de la cual lo leyeron ante el grupo con el fin de intercambiar puntos de vista diferentes sobre las películas.

La actividad resultó interesante para todos, ya que después de la lectura de los textos se formó un debate sobre los puntos en los que los estudiantes no se podían poner de acuerdo.

Actividad #2

Para la realización del segundo ejercicio, les presenté dos textos

gráficos: se trataba de un par de figuras geométricas que debían ser descritas, con la mayor precisión posible, por cada estudiante.

Al socializar la experiencia, un estudiante fue dibujando en el tablero la descripción que cada persona hacía de las figuras; de esta manera, cada uno podría ver la figura que resultaba de ella, al final de su descripción. En muchos casos, las descripciones de los estudiantes no coincidieron con las figuras que les presenté. Por supuesto, el ejercicio no buscaba que la descripción recreara al ciento por ciento la figura propuesta, pero sí que se aproximara.

Después hicieron la corrección de los textos de acuerdo con los criterios de coherencia en la expresión de las ideas y aspectos formales, tratando de recrear las figuras.

La experiencia fue valiosa por cuanto vimos la necesidad de observar con atención las figuras y de centrarnos en el objeto que se describe, de “decirlo” adecuadamente.

Actividad # 3

Finalmente, les propuse que describieran un objeto amado por ellos, o a una persona que conocieran bien. Este ejercicio buscaba que todos nos pudiéramos hacer a una idea, más o menos concreta, del objeto o de la persona descritos, gracias al texto.

Con el fin de ayudarles a entender en qué puede consistir la descripción de una persona, les presenté un fragmento de un texto de Robert Louis Stevenson: *La Isla del Tesoro*, en el que se describe, con toda la técnica y el detalle propios de la narrativa de aventuras del siglo XIX, a uno de los personajes del texto: un viejo capitán de barco. La idea era que leyeran, al menos, una descripción magistral, tomada de un texto narrativo a manera de ejemplo.

Como ejemplo de la descripción de un objeto, les presenté una pintura de Van Gogh: *Naturaleza Muerta con Girasoles*, y tres textos sobre la pintura, hechos por un crítico de arte, que la describen, hablan de su temática, del análisis técnico y estilístico de la pintura y de su interpretación, para que los estudiantes tuvieran en cuenta diferentes miradas sobre un mismo objeto.

A LA BÚSQUEDA DE LA PALABRA PRECISA

Versión para el estudiante

Presentación

Abordar el problema de la adquisición de mayor léxico es imperativo para cualquier persona, pues al fin y al cabo nuestro mundo es de lenguaje y se traduce a lo que seamos capaces de nominar; el dominio del léxico tiene que ver con una actitud de acercamiento al lenguaje, de interés por su uso. Por lo tanto, no se trata sólo de aprender la correcta grafía y los significados de infinidad de palabras desconocidas que nos presentan en largas y tediosas listas, sino más bien de buscar la palabra precisa, aquélla que nos sirva para comunicar, significar, describir, contar, indagar. Esta actitud deberá traducirse en interés por la lectura, la escritura, el diálogo, en fin, por todas las manifestaciones de la palabra.

La descripción les permitirá iniciar esta búsqueda, por tratarse de pintar con palabras e imágenes un mundo particular, su propio mundo.

Orientaciones

Mediante tres actividades diferentes vamos a acercarnos a la palabra precisa:

Actividad # 1

Veamos la película *Cyrano de Bergerac*, en la cual la palabra es el personaje por excelencia, con el fin de sensibilizarnos en su uso. Hagamos una discusión sobre la trascendencia insospechada de las palabras en la vida de los personajes y escribamos un texto que revele su importancia.

Actividad # 2

Describamos las siguientes figuras en la forma más precisa posible:

Figura A

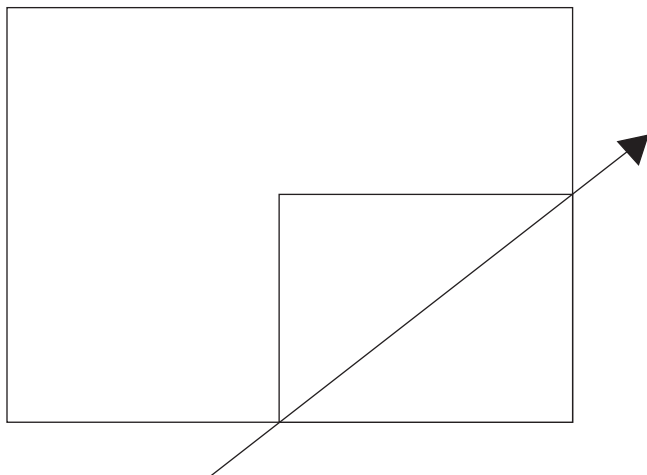
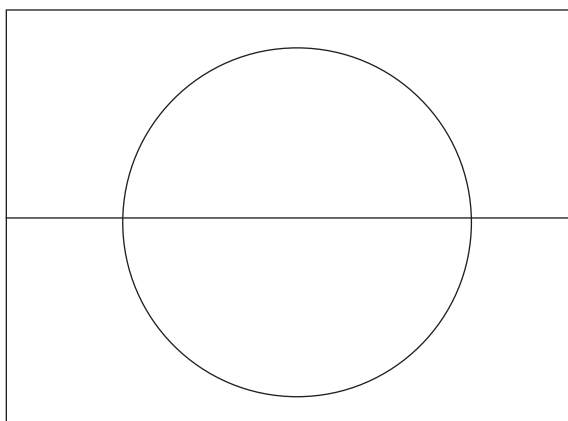


Figura B



Después leamos las descripciones a los compañeros, para lo cual una persona dibujará en el tablero la figura que uno de nosotros le vaya describiendo.

Actividad # 3

En esta última actividad, describiremos un objeto, el más amado, o a una persona a quien conozcamos bien. Para finalizar, leeremos el texto ante el grupo.

Como ejemplo de descripción de una persona, leamos primero el fragmento de un texto de Robert Louis Stevenson, *La Isla del Tesoro*, en el que se describe magistralmente a uno de los personajes del libro: un viejo capitán de barco.

El viejo bucanero

Le recuerdo como si fuera ayer, cuando llegó pesadamente a la puerta de la posada, seguido de su cofre de marinero en una carretilla; era un hombre alto, recio, pesado, tostado; la coleta alquitranada le caía sobre los hombros de su sucia casaca azul; sus manos, llenas de señales y costurones, tenían unas uñas negras y rotas; y la cuchillada que le cruzaba la mejilla era de un color lívido y sucio. Recuerdo que echó una mirada detenida a la ensenada, sin parar de silbar por lo bajo, y luego prorrumpió en aquella vieja canción marinera que tan a menudo cantaba después:

*¡Quince hombres van en el cofre del muerto!
¡Yo-jo-jo, y una botella de ron!*

con aquella voz alta y temblona que parecía haberse templado y quebrantado en la barras del cabrestante. Luego llamó a la puerta con un trozo de palo, una especie de espeque que llevaba, y al aparecer mi padre pidió en tono áspero un vaso de ron. Cuando se lo trajeron, empezó a beber despacio, como un catador, paladeándolo rumorosamente, sin parar de mirar en torno suyo, hacia los acantilados, y hacia el cartel de nuestra posada.

(Stevenson, Robert L. , La Isla del Tesoro)

4.3.2 MENSAJES CORTOS

ESCRITURA DE TODOS LOS DÍAS

Óscar Osorio

Versión para el profesor

Presentación

La dificultad que muestran los estudiantes a la hora de escribir se hace evidente en los textos más sencillos, en los textos de una frase o de dos, en los que se procura comunicar algo inmediato y simple. Un ejemplo claro lo tenemos con los mensajes enviados a través de *beeper* y con los memos. Hay que ver la dificultad para enviar un mensaje, o, cuando se recibe, para entenderlo: frases mal construidas, rotas, sin coherencia, que no dicen directa sino tangencialmente; que no logran, en fin, comunicar plenamente. “Ah, no, yo lo que entendí fue otra cosa”, “No, pero es que eso no era lo que yo quería decir”, “Es que me entendiste mal”, “Esa operadora no entiende lo que uno le dice”; y, así, escuchamos las disculpas que encubren la incompetencia parcial que tenemos para producir mensajes directos y plenos de sentido. El origen de este mal está, por supuesto, en la falta de práctica y reflexión, en el enorme descuido sobre la unidad mínima de sentido pleno: la frase. La escuela se ha especializado en un trabajo *científico*, descontextualizado e insensibilizador, sobre la frase. Podríamos decir que se ha empeñado en pensar en los estudiantes como lingüistas en potencia, cuando lo que urge es que tengan una relación más operativa y eficaz con la lengua. Nombres, sintagmas nominales, sintagmas verbales, gerundios, infinitivos, acentos ortográficos y diacríticos, diptongos, triptongos, complementos, y otros extraños nombres aguzan en la memoria de los estudiantes el penoso sentimiento de que la lengua –esa lengua que usan todos los días y que los define en el mundo y la cultura– es algo ajeno, difícil y tortuoso.

Por nuestra parte, creemos que lo más importante es rescatar, de

un lado, la sensibilidad por la palabra y, del otro, la necesidad práctica de operar con más claridad en el lenguaje; más allá de la normatividad hay que rescatar la idea de que la palabra define la calidad de la relación que tenemos con el mundo y con los otros.

Experiencia

Llevé un teléfono a la clase. Circulamos una bolsa con textos escritos en los que se consignaban las situaciones imaginarias en las que los participantes debían ubicarse para enviar el mensaje. Una cada vez. El estudiante que tomaba el papel tenía dos minutos para prepararse, al cabo de los cuales tomaba el teléfono y enviaba el mensaje. Otro compañero o compañera hacía el papel de operador y transcribía en el tablero. Luego, el estudiante que enviaba el mensaje le mostraba al operador los errores y le sugería correcciones. Para finalizar, los otros estudiantes participaban en la corrección definitiva, indicándoles, tanto a quien emitía como a quien transmitía, dónde estaban las fallas, y haciendo una reflexión sobre cada mensaje.

En la clase siguiente hicimos la misma dinámica, pero en función de producir memos.

ESCRITURA DE TODOS LOS DÍAS

Versión para el estudiante

Presentación

En nuestra cotidianidad nos vemos abocados a producir mensajes constantemente: desde el biper, pasando por el recado dejado a la novia, hasta las cartas al director del colegio para que no nos expulse (o para que nos dé una beca). Permanentemente estamos escribiendo. De lo que a veces nos olvidamos es de las huellas que dejamos en esos textos; a través de ellos nuestros interlocutores nos identifican. Esos textos dejados por allí, hablan de nuestro orden conceptual, de la formación en el manejo de la lengua, de nuestra atención o desatención a los detalles; de nuestro sentido del humor (del amor, del rumor); es decir, nos desnudan. Y esto es inevitable. Lo grave, y lo bueno, es que ese efecto producido en el otro puede ser definitivo en nuestra relación con él.

Por ejemplo, le escribimos una carta al director del colegio pidiéndole una beca, pues nuestra situación económica ya no da más. Si la carta está mal escrita, el rector no entiende lo que le decimos y pierde el interés en ayudarnos porque esa ortografía habla muy mal de la formación que nos proporciona el colegio; si la carta está bien escrita, y en ella exponemos inteligente y persuasivamente nuestras inquietudes, presentamos la situación con claridad y precisamos la petición que hacemos, con toda seguridad el director verá con atención nuestra petición.

Y tú crees que Marcelita se va a interesar en ti después de esa nota tan mal escrita que le enviaste. ¡Olvídalo! Ni qué decir del jefe con ese memo que le dejamos en el escritorio. Nos quedamos sin trabajo. Y el susto que le metió Rodrigo al papá esta semana cuando le puso un mensaje para informarle del viaje de su mamá: “Mamá partiose esta mañana”. O el profesor de historia que nos devolvió el trabajo que porque no entendía nada. Nos tiramos la materia. En cambio el Fermín, que no sabía ni la mitad del tema, sacó una excelente nota. En fin, lo mejor será que practiquemos.

Empecemos por el comienzo. Vamos a practicar el envío de mensajes a través del biper. Aquí lo fundamental es estar atentos para que nuestro mensaje realmente comunique a su destinatario lo que le queremos decir. Para esto es necesario tener mucha claridad sobre la información que vamos a transmitir; tener cuidado de que esa información se exprese en oraciones bien construidas, sin problemas de concordancia, de conexiones lógicas, que no presenten dificultades de léxico; si hay varias oraciones, que estén bien amarradas: conectivos, puntuación, referentes bien usados.

Orientaciones

1. Para lograr un efecto de mayor verosimilitud, y goce, traigamos a la clase un teléfono real (no importa si está dañado) y una máquina de escribir (que funcione).
2. A cada uno de nosotros, el profesor nos ofrecerá una bolsa para que saquemos un papel en el que aparece una situación específica que nos obliga a poner un mensaje. Tomamos el teléfono y enviamos el mensaje. Un compañero, en el proyector (o en el tablero, si no hay máquina), lo transcribirá para la clase. Todos participamos en el análisis y la discusión del texto. ¿Es inteligible?, ¿está bien escrito?, ¿usa bien los conectores?, ¿cómo podríamos transmitir mejor esa información?, etc.
3. Después de esta discusión, reelaboramos el mensaje y lo leemos al grupo.
4. Ahora hagamos lo mismo pero con memos.

4.3.3. LA CORRESPONDENCIA

CARTAS SOBRE LA MESA

Diego Gil Parra

Versión para el profesor

Presentación

La carta es un género más de la literatura. Por mucho que los géneros hoy se difuminen, se mezclen, se amplíen, el arte de escribir cartas sigue reclamando sus adeptos y sigue siendo una urgencia en muchos ámbitos de la vida moderna (pública y privada).

La carta —dice Toro y Gómez (1983: 4)— “es poderoso instrumento de cultura, y todo el mundo debería saber escribirlas: primero para hacerse comprender, segundo para saber defender sus intereses, y tercero para hacer formar buen concepto de su persona y de su valer”.

Sería injusto clasificar al género epistolar como un género menor, empezando porque al elaborar cartas deben tenerse presentes los mismos principios básicos que determinan la eficiencia comunicativa y la calidad estética de cualquier texto: corrección gramatical, exactitud en los conceptos, fluidez expresiva, depuración estilística... De faltar uno cualquiera de estos requisitos, nuestras cartas resultarán pobremente escritas, insulsas, desaliñadas; y no hay mejor espejo del espíritu de un hombre que la calidad de su correspondencia.

Infinidad de obras literarias y filosóficas están construidas a base de cartas; de igual modo, los epistolarios de no pocos autores y personajes insignes de la historia constituyen verdaderas obras de arte, además de ser un acopio invaluable como testimonio del pasado común de la humanidad. Hombres como Séneca, San Pablo, Rousseau, Bolívar, Einstein, Van Gogh, Kafka, Ernesto “Che” Guevara, dieron lustre a sus obras y a sus vidas acompañándolas con una prolífica correspondencia: la carta ha sido en ellos un pasaporte adicional en el tránsito hacia la memoria de los siglos.

Nietzsche, en *La cultura de los griegos* (1978: 166), llama la atención sobre un punto esencial:

“El autor que, de ordinario, escribe mejor, es aquel que sabe ‘este o aquel lector es mi medida, y con él quiero comunicarme’. Y por eso quizá también no hay género literario en el que se produzca con mayor perfección relativamente que en el género epistolar, en las cartas, que son un diálogo.”

En este mismo sentido, Jacques Lacan ha complementado un viejo proverbio diciendo: “El estilo es el hombre, a quien me dirijo.” Es decir, la imagen del receptor es crucial a la hora de la emisión verbal, y en la carta la incidencia de esa imagen es fundamental, pues, con la sola excepción de las llamadas “cartas abiertas”, la epístola está dirigida a un destinatario concreto y tal característica le imprime un sello particular, decisivo, el mismo que ha llevado a Nietzsche a situarla por encima de los demás géneros.

En la vida académica (así como en la íntima y la laboral) escribir cartas hace parte de la cotidianidad. Y nada más eficaz que propiciar la composición de ellas, para efectos didácticos, partiendo siempre de **situaciones reales de comunicación**; esto es: aprovechando tal diligencia administrativa pendiente, tal reclamo grupal, tal denuncia o defensa, tal petición, tal coyuntura institucional; y de ese modo ir generando en el estudiante el **hábito epistolar** junto con las recomendaciones formales que sólo una práctica constante, unida al esfuerzo de perfeccionamiento gramatical y estilístico, puede conseguir.

La reflexión teórica en torno al **circuito comunicativo** implicado en el proceso de emisión y recepción de cartas está ampliamente posibilitada por éste, el más personal sin duda de los géneros literarios. Es a partir de las condiciones de ese circuito (considerando las incidencias del emisor, el receptor, el contexto...) como pueden pensarse las distintas formas o subgéneros epistolares: cartas familiares, comerciales, diplomáticas, profesionales, etc.

Una carta a tiempo, y en el tono y la forma convenientes, puede, más que el caballo del famoso monarca, salvar un reino; también, por supuesto, salvar una amistad, consolidar un amor, clarificar los

términos de una contratación laboral, o, simplemente, eliminar las distancias entre dos seres humanos cualesquiera en una situación determinada. La función básica de la carta es la de **socializar**: conferirle altura ética y democrática a un conflicto, fortalecer la dimensión simbólica de los hombres al garantizarles el recurso de la verbalización y la explicitación de sus intereses, de sus querencias y malquerencias. Daniel Cassany (1995: 30) lo dice en sus términos: “La carta es el más esencial recurso de la democracia”.

Abramos un espacio de **sensibilidad** (ética y estética) hacia la escritura de cartas, que posibilite y nutra una reflexión fecunda en torno a las **implicaciones comunicativas** propias del género epistolar y que permita valorar la importancia y la dignidad que, como **texto** y como **género literario**, posee la epístola.

Experiencia

Un ejercicio particularmente fructífero consiste en promover el **intercambio epistolar** entre todos los miembros del grupo. Una modalidad mediante la cual puede conseguirse este propósito, altamente lúdico y altamente integrador, es el juego conocido como “**El correo de las brujas**”, el cual consiste en que cada alumno se compromete a escribir al menos dos cartas cuyos destinatarios deben ser algunos de sus propios compañeros de clase; las cartas son de extensión y tipología libres, y pueden aludir a cualquier ámbito: asuntos sentimentales, académicos, deportivos, políticos; la intención comunicativa está igualmente abierta: puede tratarse de una declaración de afecto, una reclamación, una sugerencia, una petición de información, un “chisme”, la transmisión de un mensaje proveniente de terceros. Se deja a discreción del autor la inclusión de su nombre o su firma; pueden utilizarse seudónimos o claves cifradas; los textos también pueden ser anónimos.

A fin de facilitar un poco más la escritura, planteé la posibilidad de que las redacciones se hicieran (por quienes así lo desearan) fuera del aula; eso contribuyó a desinhibir y a inspirar a los epistógrafos. Fijamos, además, un tiempo límite de dos horas, al término del cual

el grupo se reunió y cada persona entregó sus cartas. Acto seguido, éstas, en su totalidad, fueron leídas en voz alta.

La lectura generó muchos efectos, algunos bastante sorprendentes: amistades apenas insinuadas, y simpatías amorosas de todo orden, parecieron consolidarse; expresiones de pésame y de felicitación no se dejaron esperar; episodios olvidados surgieron de nuevo a la memoria colectiva; las chanzas y los apuntes jocosos, el chiste y las frases ingeniosas, también tuvieron su sitio. En resumen: se consiguió un efecto social y socializante muy difícil de lograr por otros medios, bien sean escriturales o no.

El ejercicio puede renovarse cuantas veces se quiera, con la casi certeza de que no fatigará y de que, por el contrario, generará una especie de “epistofilia”, una propensión hacia la escritura y circulación de cartas, que ojalá se convierta en el hábito de una juventud tan ávida y tan despojada de prácticas simbólicas que le confieran mayor sentido y belleza al hecho de vivir, de vivir compartiendo el mundo con los otros.

CARTAS SOBRE LA MESA

Versión para el estudiante

Presentación

Tal vez en la vida no se nos presente nunca la obligación de escribir un poema o un artículo periodístico o un ensayo filosófico o una novela; es posible, incluso, que no nos resulte necesario redactar un discurso ni una nota necrológica ni una tesis de grado. Pero difícilmente la vida nos perdonará vivir sin escribir cartas.

La carta no es sólo un **hábito social**, sino que constituye en sí misma la posibilidad y la certidumbre de un **placer**. Un placer del que por ningún motivo deberíamos privarnos, como no deberíamos privarnos tampoco de la incursión en otros géneros literarios, susceptibles todos de proveernos ese **placer del texto** tan desconocido en la escuela o tan pobremente promovido. De hecho, en la confección de todo texto hay un horizonte de placer, una alternativa de felicidad, y la carta se ha presentado siempre como una modalidad textual particularmente propicia al deleite de la comunicación, del encuentro con los otros y con nosotros mismos. Escribir cartas, cartearse, hace realidad infinidad de posibilidades humanas: la invención, el juego, el coqueteo verbal, el crecimiento intelectual y ético.

Nuestros antepasados se dirigían cartas prolíficamente; ellas eran el vehículo predilecto para ejercer la crítica y la valoración positiva, expresar la ira y el festejo, manifestar la petición y la dádiva, comunicar la opinión y la consulta, imprimir la sugerencia y el mandato, dirimir los odios y los amores. Hoy, el correo electrónico y la internet reinventan la necesidad y el goce de escribir epístolas.

Todos hemos sentido alguna vez, con la vehemencia de los más altos impulsos, el deseo (hecho a veces urgencia) de dirigirle una carta a un hermano, a un compañero del colegio o de la vida, a un gobernante, a un personaje de la farándula, a un profesor, a la chica (o el chico) de quienes empezamos a sentirnos enamorados, a un

autor que nos conmueve, a un personaje de la ficción o de la realidad que nos incita, a ese desconocido que nuestra soledad reclama.

Lo cierto es que a ese deseo —como a la casi totalidad de los humanos deseos— optamos por sofocarlo, olvidarlo, ignorarlo, desviarlo, minimizarlo, posponerlo. Y terminamos reemplazando el impulso de la escritura por pobres sustitutos (la llamada telefónica, que puede resultar insulsa o fría en comparación con la carta que habríamos podido enviar; la tarjeta, esquila o credencial, que nos ahorra el trabajo y el goce correlativo de crear). Pero la mayoría de las veces, peor aún, el deseo de la carta se transmuta en **silencio**, el más incómodo de los silencios, pues no surge de una decisión personal, y ni siquiera de una coerción externa, sino de una procedencia más escabrosa: de la inhibición, de la frustración.

Sabemos por experiencia que escribir, en general, no es un acto fácil; pues bien, tampoco lo es cuando de lo que se trata es de escribir cartas. Sin embargo, no sospechamos lo mucho que vale la pena intentarlo y persistir en el intento.

Uno de los poderes más singulares de la carta —y que a su vez explica buena parte de nuestras reservas y reticencias— reside en que nos permite **conocernos un poco mejor a nosotros mismos** —nuestro carácter, creencias y preferencias— al igual que a quienes nos rodean: todo un mundo de sentimientos, ideas e ideales, inquietudes, perplejidades, pasiones y paisajes, afloran a la consciencia cuando decidimos asumir el riesgo gozoso de escribir cartas y, por tanto, de abrir el espacio para que nos las escriban.

Orientaciones

1. Escribamos, dentro o fuera del salón, dos cartas o más dirigidas a algunos de nuestros compañeros; escojamos libremente el destinatario, el tema, la extensión, el tono, y procuremos que sea un texto legible y, en la medida, de lo posible agradable. El tiempo lo definiremos entre todos. La carta puede portar nuestro nombre, o ser anónima.

2. Hagamos una plenaria y comisionemos a una persona del grupo para que lea la totalidad de las cartas.
3. Discutamos en torno a los aspectos involucrados en los textos leídos: tipo de carta, extensión, grado de familiaridad en el trato, recursos retóricos, y procedamos a sugerir las correcciones, de todo tipo, que consideremos pertinentes.

4.3.4 EL TEXTO DIRECTIVO

INSTRUCCIONES: PARA VIVIR EN SOCIEDAD

Alejandro José López Cáceres

Versión para el profesor

Presentación

Los textos directivos, dado que reclaman un muy alto grado de legibilidad, suelen resultar de difícil ejecución. Esta situación adquiere crucial importancia si se tiene en cuenta que, de un lado, la convivencia social se reglamenta precisamente con este tipo de discursos (lineamientos, instrucciones, directrices, legislaciones), y, de otro, que los lectores potenciales suelen ser muchos y de muy diversa condición escolar (obreros, profesores, funcionarios, ejecutivos, amas de casa). He aquí la razón de la dificultad: pocas cosas son tan trabajosas, en la labor escritural, como conseguir un texto diáfano.

Las anteriores consideraciones han dado lugar a numerosas reflexiones e investigaciones, pues atañen a más de un ámbito de la vida académica: la pedagogía, la sociología, el derecho, la lingüística; incluso, han dado lugar a que se establezcan relaciones muy precisas entre la manera de escribir y el paradigma de sociedad que se postula. Así, un régimen democrático, por ejemplo, reclama un estilo llano en todos aquellos textos que son de conocimiento masivo y obligatorio; esto es: una sintaxis que renuncia a los excesos de la hipérbaton, un repertorio lexical próximo al habla cotidiana, un tono exento de grandilocuencias inconducentes, una deliberada tendencia a la concisión, en fin, un alejamiento del retoricismo cortesano. Y es un asunto de sentido común, ¿quién puede acatar unas leyes que no comprende, quién ejercer unos derechos que no capta?

Para el presente taller hemos escogido, de entre los distintos tipos de textos directivos, las instrucciones. Dentro de los textos que inun-

dan nuestra cotidianidad, los que mejor se ajustan a un modelo de escritura llana son precisamente aquellos que contienen indicaciones: es sorprendente la facilidad con que aprendemos a manejar el equipo de sonido nuevo, la rapidez con que incorporamos a las prácticas diarias los más recientes artefactos de cocina: cuchillos eléctricos, picadoras y rayadoras automáticas, hornos micro-ondas. ¿La razón? El folleto de las instrucciones es claro, fácil de leer, agradable; entonces, pasa de mano en mano, se lo pelean los niños, lo solicita mamá, lo reclama el abuelo, lo exige papá.

Ahora bien, para efecto de introducir un carácter lúdico al ejercicio, hemos escogido como texto modelo una de las instrucciones redactadas por el escritor argentino Julio Cortázar en su libro *Historia de Cronopios y de Famas*. La característica de estos textos es el sesgo creativo que el autor les imprime, la jugarreta que propicia lógica y verbalmente cuando se propone dar cuenta de las más triviales actividades cotidianas. De lo que se trata en este taller es, por una parte, de motivar a los estudiantes a ser muy claros en la escritura, a ser muy precisos al dar una indicación, a considerar siempre de manera especial –al escribir– la perspectiva del lector; por otra, de presentar la escritura como una actividad definitivamente grata en medio de las dificultades que implica.

Experiencia

Inicié un diálogo con los estudiantes sobre el tema de las instrucciones. Algunos contaron experiencias vividas en casa sobre el particular: alguien, de la vez que instaló el computador, en compañía de su papá, siguiendo las indicaciones del folleto que venía con el aparato; otro, del día que la mamá preparó su primer estofado en el micro-ondas nuevo; aquélla, de cuando programó por primera vez el equipo de sonido para que hiciera sonar sólo las canciones que a ella le gustaban del CD de Gloria Stefan. Ninguno había tenido problemas y, lo que era todavía mejor, todos se habían divertido. Cuando les pregunté por las características de esos textos, jerarquizaron: son claros, son bonitos, son chéveres de leer. ¿Podrían ellos escribir algún texto similar?

—Sí, pero sobre cuál aparato.
—No sé, ¿tiene que haber aparato?
—Y si no, entonces...
—Sobre alguna actividad cualquiera, de las que uno hace todos los días.
—¡Pero si todo el mundo se sabe cepillar los dientes!
—¡Y si viniera un marciano!
—Hum... Los marcianos no tienen dientes.
—Yo no estaría tan seguro...
—No, en serio, sobre qué.
—Hay un señor que se llama Julio Cortázar y que escribió unas cosas interesantes: *Instrucciones para Subir una Escalera*.
—¡Qué bobada!
—Leamos. Los calificativos que vengan después.

Y leímos. Y se montaron en el juego. Y no hubo adjetivos:
—Yo voy a escribir cómo hacerse una trenza sin necesidad de halarse el pelo. Eso es imposible, profe, pero como los marcianos tampoco tienen dientes...
—Insisto: yo no estaría tan seguro.
—Yo voy a escribir las instrucciones para declarársele a una chica arisca.
—Las chicas no somos ariscas, somos esquivas; ariscas son las gatas, ¿sí o no, profe?
—Seguramente. Mejor hagamos una lista de las posibles instrucciones.

De esa manera, se armó una lista de instrucciones más o menos heterodoxas:

- Cómo hacerse una trenza sin necesidad de halarse el pelo.
- Cómo declarársele a una chica, esquivas, o, en todo caso, poco amable.
- Cómo evitar la tentación de insultar a un tonto que no sabe cómo declarársele a una y que, de todas maneras, a una le gusta.

La lista se estaba alargando más allá de lo manejable, entonces decidí dejar por fuera —o por lo menos fuera de la clase— las que se referían a formas posmodernas de besar y otras cosas por el estilo. Era una medida insalvable, pues la última parte del taller consistía en hacer las implementaciones de cada caso siguiendo las instrucciones correspondientes.

Si aceptamos aquella idea de que el bostezo es la peor reprobación que puede recibir un profesor, tendremos que aceptar su opuesta: la carcajada es el mejor premio. Este taller obtuvo meritoria calificación, sobre todo en su última parte. Tal parece que una de las razones por las cuales los estudiantes se niegan a escribir es el hecho de que ven en esta actividad algo ajeno a su cotidianidad, algo irremediablemente aburrido; tal parece que si el trabajo en el aula se relaciona verdaderamente con las motivaciones esenciales de los estudiantes, el recreo ocurre simultáneo a la clase. ¡Qué mejor premio!

INSTRUCCIONES: PARA VIVIR EN SOCIEDAD

Versión para el estudiante

Presentación

Todos seguramente hemos leído alguna vez una instrucción, un manual de funcionamiento. ¡Qué claro escriben quienes los hacen, qué fácil orientarse en alguna actividad siguiendo los parámetros que estos manuales indican! ¿Será tan fácil el trabajo mismo de escribirlos? Lo cierto es que la vida social sería impensable sin folletos instructivos, sin textos que trazasen directrices de comportamiento, sin códigos que legislaran sobre lo que se permite y lo que no. Los discursos directivos son como la columna vertebral de la convivencia, de allí la necesidad de que todos podamos entenderlos, y, en esa medida, de que estén escritos con meridiana claridad.

Cuando adquirimos consciencia de la necesidad de ser muy claros y coherentes en nuestro discurso, ocurre que, con frecuencia —en nuestra cotidianidad—, nos descubrimos haciendo afirmaciones imprecisas, preguntas mal formuladas; dando instrucciones confusas, órdenes contradictorias. En fin, de repente nos enteramos del gran descuido con que usamos las palabras. Al hacer el intento de poner por escrito aquello que decimos con tanta prisa, la revelación de este descuido suele tornarse más dramática aún: ¡Qué difícil resulta a veces hacerse entender! Comunicar la más sencilla de las actividades diarias puede meternos en camisa de once varas; sin embargo, qué mejor manera de vencer una dificultad que enfrentándose con ella. No es cosa distinta la que hacen los grandes escritores.

Orientaciones

1. Conversemos: ¿Recuerdas alguna vez en la cual la lectura de una instrucción bien dada te haya permitido llevar a feliz término una determinada actividad? ¿Cómo fue el asunto?
2. ¿Te atreverías a redactar una instrucción? Leamos atentamente el siguiente texto del escritor argentino Julio Cortázar:

Instrucciones para Subir una Escalera

Nadie habrá dejado de observar que con frecuencia el suelo se pliega de manera tal que una parte sube en ángulo recto con el plano del suelo, y luego la parte siguiente se coloca paralela a este plano, para dar paso a una nueva perpendicular, conducta que se repite en espiral o en línea quebrada hasta alturas sumamente variables. Agachándose y poniendo la mano izquierda en una de las partes verticales, y la derecha en la horizontal correspondiente, se está en posesión momentánea de un peldaño o escalón. Cada uno de estos peldaños, formados como se ve por dos elementos, se sitúa un tanto más arriba y más adelante que el anterior, principio que da sentido a la escalera, ya que cualquier otra combinación produciría formas quizás más bellas o pintorescas, pero incapaces de trasladar de una planta baja a un primer piso.

Las escaleras se suben de frente, pues hacia atrás o de costado resultan particularmente incómodas. La actitud normal consiste en mantenerse de pie, los brazos colgados sin esfuerzo, la cabeza erguida aunque no tanto que los ojos dejen de ver los peldaños inmediatamente superiores al que se pisa, y respirando lenta y regularmente. Para subir una escalera se comienza por levantar esa parte del cuerpo situada a la derecha abajo, envuelta casi siempre en cuero o gamuza, y que salvo excepciones cabe exactamente en el escalón. Puesta en el peldaño dicha parte, que para abreviar llamaremos pie, se coge la parte equivalente a la izquierda (también llamada pie, pero no ha de confundirse con el pie antes citado) y llevándola a la altura del pie, se la hace seguir hasta colocarla en el segundo peldaño, con lo cual en éste descansa el pie, y en el primero descansa el pie. (Los primeros peldaños siempre son los más difíciles, hasta adquirir la coordinación necesaria.

La coincidencia de nombre entre pie y pie hace difícil la explicación. Cuidese especialmente de no levantar al mismo tiempo el pie y el pie.)

Llegado de esta forma al segundo peldaño, basta repetir alternativamente los movimientos hasta encontrarse con el final de la escalera. Se sale de ella fácilmente, con un ligero golpe de talón, que la fija en su sitio, del que no se moverá hasta el momento del descenso.

(Cortázar, Julio. Historias de Cronopios y de Famas)

3. Identifiquemos, en el texto de Cortázar, los pasos que se deben seguir para subir una escalera. Enumerémoslos.
4. Elaboremos colectivamente, en el tablero, una lista de instrucciones que puedan ser redactadas en clase.
5. Elijamos, cada uno, una de estas instrucciones –que podrán referirse a actos cotidianos– y redactémosla.
6. Intercambiamos nuestro texto con el de algún compañero para hacer labores de revisión y corrección.
7. Escojamos las instrucciones que puedan ser ejecutadas en el salón y procedamos a implementarlas siguiendo, en detalle, las indicaciones dadas. Esta última actividad nos permitirá constatar la eficacia o ineficacia de los textos directivos seleccionados.

4.3.5. RESUMEN Y ENSAYO

ENSAYO DE UNA RESUMIDA CONFUSIÓN

Alejandro José López Cáceres

Versión para el profesor

Presentación

Es frecuente que cuando a un estudiante se le pide su opinión acerca de un texto conocido por él, extravíe muy pronto su punto de vista y termine ocupándose de rehacer dicho texto. En otras palabras, tal parece que la relación que se presiente empíricamente entre ensayo y resumen es bastante confusa (los límites entre uno y otro no acaban de ser claros); las dudas suelen resolverse en opciones sincréticas, con mayor énfasis en alguno de los dos géneros. Y no es que se pretenda abogar ahora por un purismo en este sentido; ello no sería sensato si logramos notar que una de las características en el sentir de nuestra época es la percepción tipo *collage*: se habla hoy con frecuencia de intertextualidad, internacionalización de la economía, interdisciplinariedad, ¡Internet! Sin embargo, para efectos del aprendizaje escritural, conviene distinguir con claridad cuál es la procedencia de la información con la que elaboramos nuestros textos: o bien el hilo conductor posee fibras de cosecha ajena, o cada idea de dicho hilo es una fibra de nuestro propio raciocinio. En el primer caso reciclamos un texto (el resumen es de este orden); en el segundo, generamos un argumento (aquí se inscribe el ensayo).

Sobre la extensión, las opiniones varían: hay quienes le confieren al ensayo la característica de la brevedad; no obstante, si hubiera que hallar ejemplos que contradigan dicho rasgo la lista sería abundante, como lo sería una que buscara reafirmarlo: no hay consenso, en este sentido, entre los enterados; ni entre los escritores. Habrá que agregar que, en términos generales, la definición del ensayo suele ser labor

discutida y discutible, pues tal parece que cada ensayista recrea el género; acaso sea ésta una manera de definirlo, acaso la libertad opinativa y creativa sea el rasgo más caro al ensayo mismo.

Sobre la brevedad del resumen el asunto es más claro, como quiera que éste presupone una actividad de comprensión de la información; ahora bien, vale la pena señalar que hay distintos grados posibles en dicha comprensión. El trabajo de los guionistas nos trae un estupendo ejemplo: el libreto para un largometraje suele tener alrededor de noventa páginas; pues bien, además de éste un guionista debe entregar una *trama argumental* (que es un resumen, en diez páginas, del libreto), una *sinopsis* (que es otro resumen, pero de una extensión menor: dos páginas), y una *story line* (que es la mayor síntesis posible del argumento: un párrafo de cinco líneas). Lo importante es conservar, en cada caso, un nivel constante en la comprensión de la información.

Para dar cuenta de la diferencia fundamental entre ensayo y resumen, digamos lo siguiente: el primero es de una escritura de opinión y el discurso argumentativo predomina en él; el segundo, dado que presupone un trabajo de comprensión, selección y generalización de unas ideas o acciones esenciales previamente halladas, hace depender su discurso predominante del que presente el texto al cual se remite: el resumen es siempre un texto subsidiario.

Experiencia

Cuando les pregunté a los estudiantes por las diferencias entre un resumen y un ensayo, sólo algo me quedó claro: nada estaba claro. Les propuse entonces que viéramos la película *Ilona Llega con la Lluvia*, del director colombiano Sergio Cabrera, y que tratáramos de resolver las dudas a partir de un ejercicio, a partir de un caso concreto.

Ellos tendrían que elaborar, luego de la proyección, una macroestructura que diera cuenta de la película, que recogiera y sistematizara las acciones, la historia relatada en el filme. Todos estuvieron de acuerdo y la emotividad no se dejó esperar: en aquel momento la película se encontraba en cartelera, y en todos los pasillos y cafeterías se discutía sobre la buena factura de la fotografía, sobre la mala actuación de Humberto Dorado, sobre qué cosa era una “adaptación

libre” de la novela de Álvaro Mutis, sobre el desnudo hecho por Margarita Rosa, etc. Les hablé del trabajo de los guionistas y les dije que, a partir de la macroestructura que elaboraran, ellos tendrían que escribir la *sinopsis*. Así lo hicieron.

El paso siguiente consistía en hacer, en el tablero, una macroestructura concertada; esto es, un plan de ideas que se nutriera de los que ellos habían elaborado y que, en esa medida, tendría que resultar mucho más pulido, mucho más preciso. Fue esta macroestructura la que sirvió para que, también de manera concertada, redactáramos en el mismo tablero la mayor síntesis posible del argumento, ateniendonos estrictamente al conflicto dramático: la *story-line*.

Una vez resuelto el asunto del resumen, pasé a preguntarles por el *tema* de la película (les insistí en que ya lo concerniente a la *trama* había sido despachado con el trabajo de síntesis). ¿Cuál era el concepto o los conceptos abordado(s) en el filme, cuál la idea, cuál la reflexión que nos detonaba? Y apareció, entonces, una lista:

- La amistad.
- El amor.
- La lealtad.
- La muerte.
- La homosexualidad.
- La prostitución.

Bien, ya todos estaban listos para opinar, para defender sus puntos de vista, sus análisis de *Ilona*... Luego de escoger uno de los temas de la lista, tendrían que elaborar una macroestructura, un plan de ideas que sistematizara sus opiniones y que diera lugar a una nueva redacción, a un nuevo texto: un ensayo.

Al final de la experiencia hicimos un cineforo a partir de la lectura de algunos ensayos; discutimos los distintos análisis que resultaron, y, para terminar, regresamos sobre el punto de partida: ¿cuál es la diferencia entre un resumen y un ensayo? Con una espontaneidad gratificante, con una muy nutrida participación, los estudiantes me explicaron el asunto y me ilustraron sobre el particular con nuevos y abundantes ejemplos. Claro: esta vez todo me quedó claro.

ENSAYO DE UNA RESUMIDA CONFUSIÓN

Versión para el estudiante

Presentación

Cada vez que en el trabajo académico nos solicitan un resumen, nos metemos en un lío de marca mayor. Empezamos la lectura y no acabamos de saber cuáles son las frases que hay que recuperar, cuáles las páginas más importantes, cuáles los párrafos que deben recogerse; ¿acaso esta parte es tan crucial que deba transcribirse tal cual, aquella tan nimia que sea mejor obviarla? (Por cierto que, a estas alturas, el resumen ya tiene más páginas que el texto que estaba resumiendo).

Si lo que nos solicitan es un ensayo, las cosas no van mejor: ¿qué decimos ahora? Ah, sí, que aquesta es la historia de un señor muy viejo con unas alas enormes y que, a la hora de la verdad, lo que resulta ser es un ángel caduco; sí, decrépito y paupérrimo... y feo y enfermo. Lo que pasó fue que un día vino a dar a un patio, entonces lo agarraron unos peladitos ahí y se pusieron a molestarlo... (Hola, profe, esto que estoy escribiendo sí será un ensayo; es que ya me dio susto que fuera más bien un resumen. Y a todas éstas, ¿cuál es la diferencia?).

En el primer caso, seguramente la dificultad viene dada por la pretensión de iniciar un resumen cuando aún no se conoce la totalidad del texto. Resumir es jerarquizar la información del mismo; entonces, no es posible saber qué cosas son más importantes si no podemos hacer la comparación de todas las ideas, de todas las frases y párrafos entre sí: resumir es un trabajo que se remite al sentido global de un texto, de allí que su presupuesto sea el conocimiento de éste en su totalidad.

En el segundo caso, el impase es de otro orden: no es fácil consolidar un punto de vista personal, una hipótesis de interpretación propia que nos permita hacer un desarrollo opinativo coherente; no es fácil sustentar unas ideas que hacen parte de nuestra propia cosecha reflexiva; no es fácil sostener un argumento convincente y

bien construido, de ideas bien tejidas y apoyadas entre sí. No es fácil.

Este taller busca precisamente iniciar un trabajo de reflexión sobre todos estos aspectos; busca que, a través de un ejercicio concreto, podamos clarificar esas dudas que nos paralizan cuando alguien nos dice: “Traigan mañana un resumen de tal texto, un ensayo sobre tal otro”.

Orientaciones

1. Conversemos: ¿Cuáles crees que son los rasgos característicos de un resumen, cuáles los de un ensayo? ¿Entonces, en qué se parecen y en qué se diferencian?
2. Planteemos el asunto sobre un caso concreto y observemos qué rasgos nuevos aparecen respecto de la comparación:
 - Para comenzar, veamos en grupo una película que por estos días esté en cartelera.
 - Elaboremos, luego de la proyección, un inventario de las cosas que se cuentan en el filme y organicemos esta información a manera de una macroestructura que dé cuenta de las acciones, de la historia relatada.
 - Con base en el esquema hecho, redactemos un texto breve que resuma el argumento de la película (se trata de un escrito de aproximadamente dos páginas; eso que los guionistas llaman *sinopsis*).
 - De manera concertada, en el tablero, hagamos una macroestructura que se nutra del trabajo individual que cada uno ha realizado; a partir de ésta, colectivamente, redactemos un nuevo texto, tan sintético como nos sea posible (se trata de un escrito de entre cinco y diez renglones; eso que los guionistas llaman *story line*).
 - Ahora, una vez resuelto el trabajo sobre la historia relatada, es decir, sobre la *trama*, procedamos a hacer un inventario de las ideas que la película nos sugiere, busquemos el tema o los temas del filme: conceptos abordados, ideas asociadas,

reflexiones que nos detona, opiniones que nos merece, sensaciones que nos provoca.

- *Escojamos, cada uno, un tema de la lista, y, a partir del mismo, construyamos un plan de ideas que sistematice nuestras opiniones y que sirva como orientación para redactar un nuevo texto: un ensayo.*
 - *Leamos, en grupo, algunos de los ensayos escritos; estos aportarán las opiniones de base para dar lugar a un cineforo sobre la película vista.*
3. *Luego de este ejercicio, regresemos sobre los temas de la conversación inicial: ¿cuáles son los rasgos característicos de un resumen, cuáles los de un ensayo?*

5. LA EVALUACIÓN

¿EVALUAR O EVACUAR?

Diego Gil Parra

Mirar es evaluar. No podemos, humanamente, contemplar el mundo sin al mismo tiempo “expresar o declarar un juicio” sobre él. Y en ese mismo orden, al permanecer cada quien expuesto a las miradas de los otros, se está sometido de continuo a sus juicios apreciativos, a sus evaluaciones. Las relaciones sociales se apoyan, se alimentan, se posibilitan, sobre la base de las múltiples y constantes miradas-evaluaciones que los hombres se dirigen entre sí.

Entre sí y **hacia sí**. Porque todo gesto de introspección, de mirada hacia adentro, por mínimo que sea, es correlativo del acto de la **autoevaluación**. También pensar, reflexionar, es evaluar.

Esto ocurre en la vida y ocurre todo el tiempo. Todos los objetos, abstractos o tangibles, y todos los sujetos en torno, son blanco de valoración: el árbol y sus colores, aquel insecto, un libro o un refrán, un carro, un postre, los amigos, la ciudad, la ropa, nuestros actos del día, nuestros maestros, nuestros alumnos.

Esta serie indefinida de juicios podrá ser consciente o no, consistente o no; lo que cuenta es que se producen, que están allí. A continuación procederemos a proponer un tratamiento comparativo entre los modos de concebir la evaluación por parte de la llamada pedagogía tradicional –buena parte de cuyos parámetros perviven

aún– y lo esencial de los múltiples enfoques modernos; no se hará alusión a ninguno en particular, pero se tratará de aprovechar tanto los cuestionamientos críticos al esquema tradicional como las propuestas positivas, la mayoría de las cuales siguen siendo ideales, ideales en espera de realización. En nuestro medio colombiano puede observarse, en efecto, la más diversa y heterogénea combinación de estilos de evaluación, que se corresponden con otros tantos modos de entender lo que es educar. Intentos innovadores conviven con los modelos más retrógrados y autoritarios, aun dentro de una misma institución. Pero es claro que se toma cada día más distancia respecto de estos últimos.

No pretendemos con estas reflexiones llegar a conclusiones definitivas, y ni siquiera provisionales; sólo a dilucidar algunas problemáticas indesligables de nuestra acción educativa cotidiana. Con ello aspiramos a clarificar algunos principios y de paso a mejorar nuestra labor docente, así no sea más que nutriéndola con inquietudes nuevas.

Evaluar versus educar

Cualquier manual sobre el tema empieza aclarando que la evaluación es parte integral de “todo el proceso educativo”; para algunos incluso –eso puede leerse entre líneas– es la **parte fundamental** del quehacer en la escuela. Un adagio dice: “La escuela no educa, evalúa”. También –prosiguen los manuales– es un proceso continuo, no ejecutable sólo al final. Fundada en pruebas “objetivas”, entrevistas, cuestionarios, investigaciones, lecciones orales, experimentos, análisis y solución de problemas, la evaluación en la escuela implica dos operaciones complementarias: **verificación** y **valoración**. Lo primero apunta a determinar el grado de “asimilación” o “aprovechamiento” de los saberes impartidos; lo segundo está destinado a “valorar las consecuencias o efectos de la docencia en función de resultados reales concretos”. (Murcia, 1991:23).

Tanto en una operación como en la otra, la educación tradicional se impone un propósito: el **control**. Hay que controlar la apropiación de conocimientos y los ritmos de esa apropiación; y hay que controlar los

efectos que la acción escolar progresiva va sedimentando en los educandos; estos efectos, en la práctica jerarquizan lo **comportamental** (buena conducta, obediencia, sociabilidad) sobre lo **instruccional** o académico (conocimientos específicos, cultura general, habilidades).

Hoy se trata de dialectizar más el proceso de construcción del saber, partiendo del principio de que el alumno no es una entidad nula, un ignorante total, y de que, por su parte, el maestro tampoco está investido con esa aura de sapiencia que desde siempre ha sido el fundamento de sus seguridades y de su poder; cada vez resulta más claro que en la relación pedagógica el alumno tiene cosas por enseñar –a veces incluso demasiadas– y que el profesor tiene infinidad de cosas por aprenderle. Esto es válido en todas las áreas del conocimiento, incluidas las más especializadas, pues aun allí (como por ejemplo en el caso específico de las matemáticas avanzadas) los alumnos están en condiciones de aportar su experiencia (con los juegos electrónicos, con el computador, etc.), experiencia que les proporciona habilidades intelectivas y predisposiciones operacionales que a menudo exceden a las del maestro. En este nuevo contexto, el peso de la **verificación** y de la **valoración** tiene necesariamente que situarse en otros términos: darles más cabida a los procesos que a los resultados, al análisis conjunto que a la memorización mecánica. La jerarquización que sitúa al maestro por encima del estudiante comienza a ceder lugar a una relación más democrática y solidaria, menos centrada en la obsesión del control y la normatización.

La evaluación, en este nuevo orden de cosas, supone una concepción orgánica, integral, de verdadera **formación personal**; funciona como un análisis del **proceso**, con lo cual da cabida a los éxitos, a las dificultades, a los retrocesos, a las dudas y a los errores. Antes evaluar equivalía a la emisión de un juicio, o punitivo o absolutorio; ahora pretende ser una observación apreciativa del maestro, observación que integra al aprendiz, al docente, a la escuela, a la familia, a la comunidad. Ya no se quiere estudiantes que pasen pruebas, se buscan sujetos que **produzcan** conocimientos, que

adquieran criterios para afrontar problemas y tomar decisiones, que restituyan su autoestima, que avancen en la consecución de su propia identidad; en fin, que pongan en marcha sus potencialidades creadoras y críticas. El compromiso esencial de la educación debe ser el de **construir conocimiento**. Desde este paradigma, no sólo ha de evaluarse el grado de saberes producidos, el dominio de un método y la capacidad analítica, sino también los grados de transformación personal que vivencia cada estudiante en su relación con el saber y con el medio. Este tipo de valoración, por tanto, va más allá del simple acto de promover o no a los alumnos apelando a una medición cuantitativa y competitiva.

Por lo demás, dado que la educación es un proceso social complejo que no se da aislado de los otros fenómenos sociales, una evaluación sólo será eficaz si consulta: los conflictos cognoscitivos, los intereses personales, la aplicación práctica de conocimientos, la adquisición de hábitos, las actitudes psico-sociales, los valores éticos, las expectativas íntimas: la **vida** de los sujetos evaluados.

¿Evaluación o Evacuación?

Evaluar es **evacuar**, hacer evacuar. Entre la **l** y la **c** de este par de términos se juega todo el sentido de la evaluación tradicional. El maestro-evaluador efectivamente induce al alumno-evaluado a que evacúe un cúmulo de nociones, principios, reglas, fórmulas, ejemplos, datos aislados, títulos, nombres propios y comunes, consignas, recetas, y un larguísimo etcétera, tan extenso, multiforme y variopinto que autoriza la comparación que propone Estanislao Zuleta: “Estudiar es consumir una ensalada de lo más indigesta sólo para vomitarla luego, después de once años, en lo que llaman prueba de estado”. (Zuleta, 1980: 16).

La concepción de educación implícita en este modo de entender la labor evaluativa es ésta: el maestro entrega unos saberes al alumno, los introduce en su cabeza, y luego, al “evaluar”, mide lo que el estudiante recuerda de esa acumulación heteróclita. En otras palabras: educar es vaciar unos contenidos inconexos en un saco vacío para verificar más tarde qué tan lleno ha quedado ese saco.

Pero lo cierto es que los conocimientos específicos (en las ciencias, las artes, la técnica, la cultura) “crecen en proporción geométrica mientras que nuestra capacidad de operar con ellos crece en proporción aritmética” (Bustamante, 1996: 3). De ahí que el nuevo ideal parte de concebir la educación en tanto práctica que tiene como objeto el **proceso** de conocimiento, no informaciones específicas. La labor del maestro ha de estar más próxima a la acción de “enseñar a aprender”, y la evaluación debería proponer un acercamiento a las formas como los estudiantes asumen la resolución de los problemas que les plantean los textos, la vida cotidiana, los profesores, los compañeros, el medio socio-cultural.

En últimas, la aspiración, enturbiada todavía en grados mayores o menores por infinitas causas, es la de posibilitar la emergencia de un sujeto que logre tal grado de autodeterminación y posicionamiento crítico-creador, que sea capaz de **evaluarse a sí mismo** sin demasiado temor a resultar “rajado” o relegado, pues comprende que éstos son estigmas que ya no dicen nada.

Evaluar en Español

Es fundamental, además, situar los criterios evaluativos en función de nuestro objeto específico; en nuestro caso, ya lo hemos referido ampliamente: el **texto**. Partimos del principio –metodológico y pedagógico– de que la unidad textual puede estudiarse en distintas dimensiones de construcción; tales dimensiones, esbozadas en la introducción de este libro (“Acción pedagógica en la lengua materna”), pueden sintetizarse en cinco criterios, no por diferenciados menos interdependientes. Los enumeraremos en orden decreciente, según la importancia que les conferimos en nuestro modelo.

1. **Coherencia.** Hace referencia al modo en que las ideas aparecen organizadas en el texto: ordenamiento, jerarquización, sentido lógico. Un texto será coherente si la generación del sentido en él permite la legibilidad; si su urdimbre admite un grado suficiente de comprensión para un lector modelo; si la estratificación de los contenidos (“ideas”) posibilita la reconstrucción de una

macroestructura en la que esos contenidos aparezcan relacionados lógicamente y racionalmente. La coherencia, en otros términos, está en la dimensión semántica del texto. Para efectos de la evaluación, habrá que determinar los grados de adecuación y de alejamiento respecto de estos criterios, sin perder de vista que este primer nivel corresponde más a una competencia ideacional o intelectual que estrictamente lingüística; lo esencial, aquí, está del lado de la capacidad de raciocinio y de organización del pensamiento.

2. **Cohesión.** Es la manera concreta en que las formas lingüísticas se apoyan recíprocamente, posibilitando el “amarre” efectivo de las diversas unidades del discurso: conectores lógicos, puntuación, referentes intratextuales (anafóricos, catafóricos), indicadores inferenciales, referencias intertextuales. Implica también la dimensión de los llamados actos de habla: de significación (aserción, predicción, hipótesis, promesa...), de comunicación (informe, indagación, defensa...) y discursivos (definición, ejemplificación, paralelo, conclusión, paráfrasis...). En fin, la cohesión alude al conjunto de estrategias verbales de que se sirve un enunciador para lograr la disposición de su pensamiento en un continuo lógico, organizado, jerárquico y aceptable. Evaluar este nivel implica determinar, en un plano ya propiamente lingüístico (y más volcado hacia la construcción sintáctica), el grado de habilidad en el manejo de la lengua para propósitos comunicativos.
3. **Gramaticalidad.** Es el conjunto de normas y reglas fonomorfo-sintácticas que en cada lengua determinan los límites de “corrección” formal exigibles a todo usuario de esa lengua. Al evaluar este nivel, habrá que observar la propiedad con que se utilizan recursos idiomáticos tales como las concordancias (de género, número y persona), las subordinaciones, el régimen preposicional (contracciones, queísmo, dequeísmo...) y pronominal, las elisiones gramaticales, los distintos periplos de la conjugación verbal, así como el indefinido conjunto de prescripciones normativas cuyo uso determina el grado de “prestigio lingüístico” en quienes las emplean.

4. **Ortografía.** Reservamos un lugar aparte para un aspecto que sin duda es derivación directa del nivel anterior, y al cual, en contravía de la tradición escolar, no le acordamos una excesiva preponderancia. La ortografía, en nuestro esquema pedagógico, recubre tres ámbitos: puntuación, acentuación gráfica (tildes) y ortografía convencional. Evaluar la ortografía es tanto como corroborar, en el sentido del acápite anterior, los grados de “prestigio lingüístico” manejado por los enunciadores.
5. **Léxico.** Concierno al acervo de palabras (de uso corriente o técnico) puestas en funcionamiento en el texto, así como también de las expresiones coloquiales y “frases hechas” que contribuyen a darle cuerpo a la unidad y a los propósitos del texto. Desde el punto de vista evaluativo, se considerarán criterios como la pertinencia y la precisión semántica, su margen de repetitividad (redundancias, cacofonías, pleonasmos), la claridad o ambigüedad, la variedad, la recursividad (neologismos, arcaísmos, extranjerismos)...

Estos criterios de evaluación –interdependientes, como hemos dicho– los ponderamos de manera simultánea. Como principio general, el acto de evaluar lo situamos más allá de toda intención punitiva, terrorista, inhibidora; buscamos una valoración constructiva, que apunte a indagar e identificar las dificultades más relevantes y reiterativas de los estudiantes-escritores en sus textos, a fin de sugerir cambios conducentes a superar tales dificultades. Evaluar, pues, como otra herramienta para aprender.

Nuestra forma de evaluar incluye una primera lectura, rápida y somera, que permita hacer una valoración general. Luego procedemos al detalle. Utilizamos una tabla de ponderación numérica que otorga 30% a la coherencia, 25% a la cohesión, 20% a la gramaticalidad, 15% a la ortografía y 10% al léxico.

BIBLIOGRAFÍA

- Baena, Luis Ángel, “Lenguaje: comunicación y significación”, en: *Revista Lenguaje No. 24*, Universidad del Valle, Cali, 1996.
- Barthes, Roland, *El grado cero de la escritura*, Siglo XXI, México, 1981.
- Bustamante, Guillermo et al, *Marco conceptual de la evaluación en lenguaje*, ICFES, Bogotá, 1996.
- Campos Hernández, Álvaro, “Ana María Boavita”, en: *Mujeres bajo sospecha*, Instituto Colombiano de Cultura, Bogotá, 1996.
- Camps, Anna, “La enseñanza de la composición escrita. Una visión general”, en: *Cuadernos de pedagogía No. 216*, Barcelona, 1984.
- Cassany, Daniel, *La cocina de la escritura*, Anagrama, Barcelona, 1995.
- Charaudeau, Patrik, *Análisis del discurso y sus implicaciones pedagógicas*, Universidad del Valle, Cali, 1986.
- Collazos, Óscar, “Entrevista”, Periódico *El Tiempo*, Bogotá, 1997 (sin más datos).
- Cortázar, Julio, *Rayuela*, Bruguera, Barcelona, 1980.
- _____, *Historias de cronopios y de famas*, Alfaguara, Barcelona, 1996.
- Da Veiga Neto, A., “Literatura, experiencia y formación” (Entrevista), en: *Caminhos investigativos*, Mediacao, Porto Alegre, 1996.
- Eco, Umberto, “El lector modelo”, en: *Lector in fabula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo*, Lumen, Barcelona, 1979.
- Frías et al, “Los medios de comunicación al servicio de la educación”, en: *Comunicarte: una pedagogía*, Ministerio de Comunicaciones, Bogotá, 1996.
- Galey, Mathieu, *Margaritte Yourcernal: con los ojos abiertos (entrevista)*, Emecé, Buenos Aires, 1984.
- Gibrán, Khalil, *Obras completas*, Edicomunicación, Madrid, 1987.

- Jakobson, Roman, “Lingüística y poética”, en: *Ensayos de lingüística general*, Seix-Barral, Barcelona, 1975.
- Jurado, Fabio, “Lectura, incertidumbre y escritura”, en: *Los procesos de la lectura* (Compilación de Guillermo Bustamante y Fabio Jurado), Magisterio, Bogotá, 1995.
- Kamii, Constance, “La autonomía como finalidad de la educación”, 1980 (sin más datos).
- Martín-Barbero, Jesús, “Oralidad que perdura y visualidad electrónica”, en: *Comunicarte: una pedagogía*, Ministerio de Comunicaciones, Bogotá, 1996.
- Metz, Christian, “Forma / Materia / Sustancia en Hjelmslev”, en: *Lenguaje y cine*, Tiempo Contemporáneo, Buenos Aires, 1982.
- Mockus, Anthanas, “¿Informática sin escritura? El problema para la educación”, en: *Los procesos de la escritura* (Compilación de Guillermo Bustamante y Fabio Jurado), Magisterio, Bogotá, 1996.
- Murcia, Jorge, *Proceso pedagógico y evaluación*, Anthropos, Bogotá, 1991.
- Neruda, Pablo, “Las palabras”, en: *Confieso que he vivido*, La oveja negra, Bogotá, 1977.
- Nietzsche, Federico, *La cultura de los griegos*, Aguilar, Madrid, 1976.
- Niño, Jairo Aníbal, “Requiescat”, en: *Puro pueblo*, Valencia editores, Bogotá, 1979.
- _____, “Lección de música”, en: *La alegría de querer*, Panamericana editorial, 1999.
- Ong, Walter, *Oralidad y escritura*, Fondo de cultura económica, Bogotá, 1994.
- Ortega, Wencelao, *Redacción y composición: técnicas y prácticas*, McGraw-Hill, México, 1993.
- Oviedo, Tito Nelson, “Educación: lenguaje y constitución de sujetos sociales”, Cali, 1996 (texto mecanografiado).
- Rumelhart, David, McClelland, James & PDP, *Introducción al Procesamiento Distribuido en Paralelo*, Alianza Editorial, Madrid, 1990.

- Saussure, Ferdinand de, *Curso de lingüística general*, Planeta, Barcelona, 1985.
- Serafin, María Teresa, *Cómo redactar un tema*, Paidós, Barcelona, 1989.
- Stevenson, Robert Louis, *La isla del tesoro*, Gredos, Madrid, 2006.
- Teberosky, Ana, *Construcción de escrituras a través de la interacción grupal*, Siglo XXI, Barcelona, 1989.
- Todorov, Tzvetan y Ducrot, Oswald, *Diccionario razonado de la teoría del lenguaje*, Siglo XXI, Madrid, 1978.
- Tolchinsky, Liliana, *Aprendizaje del lenguaje escrito*, Anthropos, Barcelona, 1983.
- Toro y Gómez, Manuel, *La redacción*, Nueva frontera, Bogotá, 1978.
- Van Dicjk, *La ciencia del texto*, Paidós, Barcelona, 1984.
- Zuleta, Estanislao, “Sobre la lectura”, en: *El elogio de la dificultad y otros ensayos*”, Fundación Estanislao Zuleta, Cali, 1997.

AUTORES

Tito Nelson Oviedo A.

PHD en Lingüística Teórica, Los Ángeles: UCLA.
Profesor jubilado de la Universidad del Valle.

Alejandro José López Cáceres

Licenciado en Literatura, Universidad del Valle; Magíster en Literatura Latinoamericana y Colombiana, Universidad del Valle.
Profesor de la Universidad del Valle.

Amparo Escobar Vásquez

Licenciada en Español, Universidad del Valle; Magíster en Educación, Universidad Javeriana.

Profesora de educación básica y catedrática universitaria

Diego Gil Parra

Licenciado en Literatura, Universidad del Valle; Estudios de lengua y literatura españolas, Instituto de Cooperación Iberoamericano: Madrid, España.

Catedrático universitario

Martha Jiménez

Licenciada en Español y Literatura, Universidad San Buenaventura; Magíster en Lingüística y Español, Universidad del Valle.

Profesora de educación básica y catedrática universitaria

Milena Mazo Salazar

Licenciado en Literatura, Universidad del Valle.

Catedrática universitaria

Óscar Wilson Osorio Correa

Licenciado en Literatura, Universidad del Valle; Magíster en Literatura Latinoamericana y Colombiana, Universidad del Valle.

Profesor de la Universidad del Valle

Ricardo Salas Moreno

Licenciado en Lenguas Modernas, Universidad del Valle; Magíster en Lingüística y Español, Universidad del Valle.

Profesor de la Universidad del Valle



Universidad
del Valle

Programa ditorial

Ciudad Universitaria, Meléndez
Cali, Colombia

Teléfonos: (+57) 2 321 2227
321 2100 ext. 7687

<http://programaeditorial.univalle.edu.co>
programa.editorial@correounivalle.edu.co