



caminos **educativos**

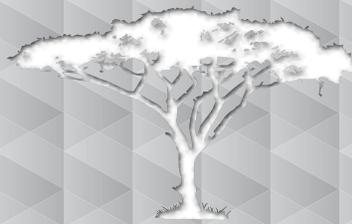
Año 2013 • Número 2

*Revista de investigación pedagógica del programa de
Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades:
Lengua Castellana e Inglés de la Universidad de Cundinamarca*

**SECCIÓN ESPECIAL
LITERATURA,
CRÍTICA LITERARIA
Y ESCUELA**

**INVESTIGACIÓN
TEMÁTICAS, PROBLEMAS Y
EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS**

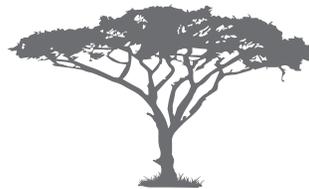




caminos **educativos**

Año 2013 • Número 2

***Revista de investigación pedagógica del programa de
Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades:
Lengua Castellana e Inglés de la Universidad de Cundinamarca***



Licenciatura en Educación
Básica con Énfasis en
Humanidades: Lengua
Castellana e Inglés



UDEC
UNIVERSIDAD DE
CUNDINAMARCA
— GIRARDOT —

www.unicundi.edu.co
unicundi@mail.unicundi.edu.co
Línea Gratuita 018000 976000



Construyendo la excelencia

*caminos***educativos**

ISSN 2256-4527

ISSNe 2389-7503

Revista de investigación pedagógica del programa de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades: Lengua Castellana e Inglés de la Universidad de Cundinamarca – Seccional Girardot

Correspondencia

Universidad de Cundinamarca
Seccional Girardot
Barrio Gaitán
Carrera 19 No. 24-209
Tel: (1) 832 6905
revistacaminoseducativos@gmail.com
caminoseducativos@mail.unicundi.edu.co

Rector

Adolfo Miguel Polo Solano

Vicerrector Académico

Johnny Uribe Ochoa

Decano

César Julio Zabala Archila

Director de Investigación Universitaria

Edgar Gómez Rodríguez

Director Seccional Girardot

Fabio Gil Sanabria

Director Programa de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades: Lengua Castellana e Inglés

John Jairo Martínez Gómez

Consulte la
versión digital:



/ Revista.Caminos.Educativos

Editor

Humberto Sánchez Rueda
Universidad de Cundinamarca

Comité Editorial

Nadia Guiomar Baquero Garzón
Universidad de Cundinamarca
Claudia Marcela Jiménez Gordillo
Universidad de Cundinamarca
Carlos Andrés Ulloa Rivero
Universidad de Cundinamarca
Karent Angélica Díaz Ríos
Universidad Manuela Beltrán
Rafael Alberto Gómez
Universidad Antonio Nariño

Comité Científico y de Árbitros

Jesús Enrique Rodríguez Pérez
Universidad Nacional de Colombia
Jaime Andrés Báez León
Pontificia Universidad Javeriana
Universidad Libre de Berlín
Nancy Valderrama Castiblanco
Taller de Espantapájaros
Rafael Ayala Sáenz
Fundación Universitaria Los Libertadores
Bianca Zoraya Berdugo Solano
Universidad de Cundinamarca
Humberto Sánchez Rueda
Universidad de Cundinamarca

Diseño y diagramación

Alejandro Weyler
alejandroweyler@outlook.com

Impresión

Editorial Kimpres Ltda.

Contenido

6 EDITORIAL

10 SUMARIO

ABSTRACTS DE LOS ARTÍCULOS EN ESPAÑOL, INGLÉS Y FRANCÉS

SECCIÓN ESPECIAL LITERATURA, CRÍTICA LITERARIA Y ESCUELA

ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN:

- 20 **Vida, literatura y escuela: Una experiencia de lectura**
Life, Literature and School: A Reading Experience
Vie, littérature et école: une expérience de lecture
Carlos E. Valenzuela Echeverri
- 27 **Kilele, una reconstrucción mítica de la violencia en Colombia**
Kilele, a Mythical Reconstruction of Violence in Colombia
Kilele, une reconstruction mythique de la violence en Colombie
Mario F. Henao
- 34 **La isla desierta de Adolfo Bioy Casares**
The Deserted Island of Adolfo Bioy Casares
L'île désertique de Adolfo Bioy Casares
Pablo García Arias
- 46 **El don de Juan de Rodrigo Parra Sandoval**
Rodrigo Parra Sandoval 's El don de Juan
El don de Juan de Rodrigo Parra Sandoval
Jaime Andrés Báez León
- 53 **La música como elemento de fuga en una novela de Andrés Caicedo**
Music as an Escaping Element in a Novel by Andrés Caicedo
La musique comme élément de fugue dans un roman de Andrés Caicedo
Ángela Sofía Rivera Soriano

ARTÍCULO DE REFLEXIÓN:

- 66 **Leyendo a Gabo: dos experiencias de lectura**
Reading Gabo: Two Reading Experiences
Lire à Gabriel García Márquez: deux expériences de lecture
Carlos Andrés Ulloa Rivero y Marco Aurelio Martínez

TEMÁTICAS, PROBLEMAS Y EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS

ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN:

- 74 **La evaluación del aprendizaje desde los principios de clasificación y enmarcación en la evaluación de la lengua materna**
The Evaluation of Learning from the Classification and Framing Principles in the First Language Evaluation
L'évaluation de l'apprentissage selon les principes de classification et encadrement dans l'évaluation de la langue maternelle
Elssa Ibeth Valbuena Valbuena y Nidia Omaira Valbuena Valbuena
- 93 **El estudio del currículo en los procesos de formación docente**
Studying the Curriculum in Teacher Training Processes
L'étude du curriculum dans les processus de formation des enseignants
Humberto Sánchez Rueda

ARTÍCULOS DE REFLEXIÓN:

- 103 **Educación y aprendizaje desde la biopedagogía. Perspectivas de cambio para los procesos educativos**
Education and Learning from the Biopedagogics Point of View. Perspectives of Change for Educative Processes
Education et apprentissage à partir de la bio-pédagogie. Perspectives de changement pour les processus d'éducation
Bianca Zoraya Berdugo Solano
- 112 **La Conversación Socrática (CS) como propuesta pedagógica y metodológica para la enseñanza y aprendizaje de la lengua castellana**
The Socratic Conversation (CS) as a Methodological and Pedagogical Proposal for the Spanish Language Learning and Teaching
La Conversation Socratique (CS) comme proposition pédagogique, et méthodologique pour l'enseignement et l'apprentissage de l'espagnol
David Leopoldo Soler
- 119 **Potenciar desde la clase el pensamiento investigativo: una actitud para la vida**
Strengthening Investigative Thought from the Classroom: an Attitude for Life
Favoriser, de l'enseignement, l'esprit de la recherche: une attitude pour la vie
William Rubio Riaño y Julieth Tatiana Rubio Castellanos

NOTAS

- 130 **Escribir en el posgrado: nunca es tarde para comenzar**
Carlos Andrés Morales Castro
- 136 **Sobre la experiencia de la escritura**
Luis Fernando Puentes
- 140 **Grupo de investigación *Temas y Remas***
Reisner de Jesús Ravelo y Nancy Castro Lozano
- 142 **Conclusiones mesas de trabajo I Encuentro y galería pedagógica: Enseñanza y aprendizaje de la lengua castellana UdeC 2013-2**
- 147 **Índice de autores**
- 150 **Sinopsis de Trabajos de Grado 2013**
PROGRAMA DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS
EN HUMANIDADES: LENGUA CASTELLANA E INGLÉS
UNIVERSIDAD DE CUNDINAMARCA
- 155 *camino***s educativos No. 3:**
Convocatoria y normas de presentación

Editorial

¿Cuál es el papel de una revista académica en la universidad que se encuentra camino hacia la excelencia? Para poder responder esta pregunta es necesario definir qué entendemos por excelencia.

La universidad contemporánea, como lo señala Bill Readings en su libro *The University in Ruins* (1994), ha abandonado su labor de formar ciudadanos autónomos y críticos convirtiéndose en una institución que forma individuos para el mercado laboral bajo la marca de la excelencia. El estudio y la conservación del ideal de cultura que por tanto tiempo se consideró la función de la universidad, a partir de criterios claros como la autonomía, la responsabilidad y el conocimiento, señala Readings, ha sido reemplazado por el discurso vacío de la excelencia. La cuestión de la excelencia en la universidad contemporánea, como muy bien lo precisa el profesor norteamericano, consiste en que *“as an integrating principle, excellence has the singular advantage of being entirely meaningless, or to put it more precisely, non-referential”*. No existe necesidad de precisar y coincidir en lo que se considera excelente, insiste Readings, al ser algo en lo que al parecer todos estamos de acuerdo, y estamos de acuerdo, gracias a que es un concepto vacío, sin ideología, debido a que no tiene un referente externo o de contenido. Por tanto, concluye Readings, *“its very lack of reference allows excellence to function as a principle of translatability between radically different idioms: parking services and research grants can each be excellent, and their excellence is not dependent on any specific qualities or effects that they share”*.

El concepto de excelencia, a pesar de carecer de sentido referencial, afirma el profesor norteamericano, se encuentra en el lugar donde alguna vez estuvo la cultura y esta situación produce la universidad actual, la Universidad sin ninguna idea. La universidad deja de ser un aparato ideológico y se convierte en un sistema burocrático que no le interesa mucho lo que produce, siempre y cuando se mantenga en movimiento, en actividad. Quizá entonces no sea raro que el modelo burocrático se convierta en el estándar de producción de la universidad, y la excelencia universitaria no constituya la reflexión del ideal de cultura. Entonces, no es raro, señalando algunas situaciones, que hoy la enseñanza de un idioma en la universidad constituya la puerta de entrada a un mercado laboral, y no la posibilidad de comprender otra cultura en diálogo con la cultura específica a la que se pertenece y otras. No interesa que haya que negar nuestra cultura, nuestro idioma, a favor del aprendizaje simple y mecánico que la sociedad burocratizada requiere. O también, se dice por ejemplo, que la formación de los docentes de básica primaria y secundaria debe privilegiar la enseñanza de un pequeño conjunto de conocimientos útiles para el desempeño en el mercado laboral, en vez de la formación de ciudadanos integrales desde la autonomía, el respeto y la convivencia. O se señala que las facultades de educación, en aras de la excelencia, deben convertirse en empresas de servicios y bienes educativos específicos acordes a las necesidades mercantiles de su contexto. O se privilegian las gestiones burocratizadas de papeleos en favor de la “calidad educativa”, por encima de los productos del conocimiento y la justa convivencia. Y así sucesivamente podríamos

seguir enumerando los síntomas de un contexto universitario que cada vez más se constituye, en palabras de Readings, como *“the University of Excellences serves nothing other than itself, another corporation in a world of transnationally exchanged capital”*.

La excelencia se ha convertido, como señala Readings, en *“the rhetorical arm most likely to gain general assent”* donde los profesores y estudiantes pueden seguir creyendo en la cultura si lo desean, pero sin incomodar los nuevos valores y conocimientos fragmentados necesarios en el mundo mercantil. De cierta forma, el coloquial “todo vale” constituye la falta de referentes culturales y de contenidos en una universidad que, para mantenerse en actividad, en nivel de excelencia, necesita aprobar con los ojos cerrados cualquier práctica académica dándole la espalda a su contexto. Es así que el contenido de lo que se produce importa cada vez menos, siempre y cuando existan resultados “excelentes”, verificables y cuantificables.

La historia del número 2 de la revista *Caminos Educativos* constituye una postura crítica respecto a la universidad de excelencia que parece permear nuestro quehacer académico. De ahí que consideremos que el papel de una revista en la universidad no sea un camino a la excelencia. Más bien, constituye una forma, una entre muchas (como lo son las clases, las prácticas académicas, las salidas investigativas, la reflexión crítica de los textos, los semilleros de investigación, etc.), que le permiten a la universidad contribuir a la labor de reflexión y construcción de la cultura. Las revistas son, como lo señala el profesor Fabio Jurado en la introducción del primer número de la revista *Literatura: teoría, historia y crítica* de la Universidad Nacional de Colombia, “estafetas o puentes de comunicación para identificar los múltiples lugares de la cultura”, y en nuestro caso, aspiramos contribuir modestamente a este alto propósito.

El número 2 de la revista *Caminos Educativos* quiere presentar a nuestros lectores un aporte a algunos lugares de la cultura educativa. Con el material que ha llegado a la revista, hemos organizado un número que tiene dos partes principalmente. Por un lado, una sección especial dedicada a la “Literatura, crítica literaria y escuela” y, por el otro, una parte miscelánea donde nuestros lectores podrán revisar diversos temas pedagógicos.

La sección especial de la revista comienza con el artículo “Vida, literatura y escuela: una experiencia de lectura” de Carlos Valenzuela, quien reflexiona sobre el papel y el lugar de la literatura en la escuela desde la experiencia estética, en contra del semblante utilitarista y moral al que se ha visto reducido el campo literario en las instituciones escolares. Los siguientes cinco artículos de esta sección constituyen, teniendo en cuenta los planteamientos del profesor Valenzuela, propuestas de interpretación del texto literario alejadas de la perspectiva utilitarista e instrumental de la escuela tradicional. Por tanto, se presentan miradas heterogéneas de novelas y obras de teatro para que todos aquellos interesados en la enseñanza de la literatura en la escuela encuentren interpretaciones donde predomina la experiencia estética literaria. Estas propuestas pueden ser puntos de partida para pensar la interpretación de la obra literaria en la escuela desde reflexiones

filosóficas, contextos históricos y la fuerza propia de las obras. Además, constituyen artículos valiosos para la valoración de los autores y obras tratadas desde la perspectiva de la historia y crítica literaria.

El primero de ellos, “*Kilele*. Una reconstrucción mítica de la violencia en Colombia” de Mario Henao, es una reflexión muy valiosa que estudia cómo el grupo de teatro colombiano experimental Varasanta reformula y hace evidente la violencia en Colombia (la masacre de Bojayá), desde la reflexión del duelo, el testimonio y la construcción de la memoria del conflicto. Luego, el artículo “La isla desierta de Adolfo Bioy Casares” de Pablo García interpreta la obra *La invención de Morel* desde una perspectiva innovadora al considerar cómo la fuerza del hombre moderno reside en la posibilidad de un segundo origen en la isla desierta propuesta por Bioy Casares. Finalmente, los siguientes tres artículos de la sección especial estudian la obra de tres importantes novelistas colombianos. En “*El don de Juan* de Rodrigo Parra Sandoval”, Jaime Báez reflexiona en la novela de Parra los conceptos de innovación, experimentación y trasgresión en la tradición literaria colombiana de las últimas décadas. En cambio, “La música como elemento de fuga en una novela de Andrés Caicedo” de Ángela Rivera analiza el diálogo entre el rock y la salsa de los años setenta con la obra del caleño. Por último, Carlos Ulloa y Marco Martínez reflexionan sobre la universalidad, la magia y la imaginación en la obra de Gabriel García Márquez.

La segunda parte de la revista está compuesta por artículos de reflexión e investigación de temáticas, problemas y experiencias pedagógicas. El primer artículo de esta sección, denominado “La evaluación del aprendizaje desde los principios de clasificación y enmarcación en la evaluación de la lengua materna”, reflexiona sobre la evaluación estableciendo procesos de comprensión y cualificación de las prácticas evaluativas en la escuela. Después, el lector podrá encontrar el artículo “El estudio del currículo en los procesos de formación docente” de Humberto Sánchez Rueda, donde se sistematizan experiencias investigativas sobre el estudio del currículo en los procesos de formación docente, para proponer un currículo desde una perspectiva investigativa y socioformativa que busca la formación humana e integral. Luego, se encuentran tres artículos de reflexión sobre diversos temas pedagógicos. El primero de ellos es “Educación y aprendizaje desde la biopedagogía. Perspectivas de cambio para los procesos educativos” de Bianca Berdugo, donde se analiza el concepto de aprendizaje desde la propuesta de la biopedagogía, teniendo como objetivo de enseñanza la transformación integral y humana de las personas. Los últimos dos artículos de reflexión corresponden a “La conversación socrática (CS) como propuesta pedagógica y metodológica para la enseñanza y aprendizaje de la lengua castellana” de David Soler y “Potenciar desde la clase el pensamiento investigativo” de William Rubio y Julieth Rubio. El primero propone la conversación socrática como propuesta metodológica para desarrollar competencias de lenguaje y pensamiento, y el segundo analiza posibilidades epistémicas para la producción de pensamiento investigativo en el aula de clase y la vida cotidiana.

Para finalizar, los lectores podrán encontrar en la sección “Notas” cuatro escritos sobre temas pedagógicos de diversa índole. Las dos primeras notas constituyen experiencias sobre el acto de escribir. La primera, de Carlos Morales, trata de las dificultades de asumir la escritura académica en los estudios de posgrado, y la segunda, de Luis Puentes, es el relato de una experiencia perso-

nal de escritura. Luego, los profesores Nancy Castro y Reisner Ravelo presentan a la comunidad académica la propuesta de investigación del grupo *Temas y Remas* del programa de Licenciatura de la Universidad de Cundinamarca. Para cerrar la segunda entrega de nuestra revista, el lector podrá encontrar las conclusiones de las mesas de trabajo que se desarrollaron en el marco del *I Encuentro y galería pedagógica sobre la enseñanza y aprendizaje de la lengua castellana* en el mes de octubre en la UdeC, las cuales contaron con la participación del Doctor Giovanni Marcelo Iafrancesco, profesores y estudiantes de la UdeC, y profesores de colegios privados y públicos.

Finalmente, deseamos agradecer a todos aquellos que de alguna u otra forma contribuyeron a la realización de este número. A John Martínez, director del programa de Licenciatura, y Edgar Gómez, director del Centro de Investigaciones, por el trabajo realizado para la obtención de los recursos que permitieron esta publicación. A los profesores Carlos Ulloa, Claudia Jiménez y Bianca Berdugo de la UdeC, y los profesores Rafael Gómez de la Universidad Antonio Nariño y Karent Díaz de la Universidad Manuela Beltrán, por hacer parte del comité editorial y contribuir con sugerencias, lecturas y traducciones de los artículos. Al artista Alejandro Weyler por el diseño y diagramación de la revista. Y por supuesto, un reconocimiento muy especial a la estudiante Nadia Baquero, quien como monitora e integrante del comité editorial acompañó con dedicación y perseverancia la realización de este número.

Estamos convencidos que todos nuestros esfuerzos serán bien recibidos por nuestros lectores, quienes sabrán polemizar y re-construir las distintas ideas que se encuentran en estas hojas. De todos ellos sabemos, que no son crédulos, y actúan con valentía ante lo que sea para contribuir a la construcción de un mundo justo y equitativo.

Humberto Sánchez Rueda
Editor

Sumario

ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN:

Vida, literatura y escuela: Una experiencia de lectura

Life, Literature and School: A Reading Experience

Vie, littérature et école: Une expérience de lecture

CARLOS E. VALENZUELA ECHEVERRI

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Recibido: 20 de febrero de 2013

Aceptado: 30 de agosto de 2013

pp. 20-26

El artículo reflexiona sobre el papel y el lugar de la literatura en la escuela. Para tal fin, se problematiza el semblante utilitarista y moral al que se ha visto reducido el campo literario en la escuela generando la instrumentalización del texto. En contraparte, el artículo propone volcar la reflexión de la literatura en la escuela desde la perspectiva de la experiencia estética basado en la narrativa autobiográfica de lectura del autor y el reconocimiento de la experiencia de lectura como transformación y emancipación.

Palabras clave: literatura, lectura, escuela, estética, experiencia.

This article is a reflection on the role and place that literature plays and holds in the school. In order to accomplish this, the author discusses the utilitarian and moral nature that the literary field has been reduced to in the school context, which has brought the instrumentation of literary texts as a consequence. With a counterproposal, the article invites to reflect upon literature in school from the aesthetics experience point of view that emerges from reading the different authors' autobiographic narrative, and also from recognizing the experience of reading as one that allows transformation and emancipation.

Key words: literature, reading, school, aesthetics, experience.

L'article réfléchit sur le rôle et la place de la littérature dans l'école. À cet effet, on discutera l'usage utilitariste et moral auquel le champ littéraire a été réduit dans l'école, ce qui entraîne l'instrumentalisation du texte. En revanche, l'article propose tourner la réflexion de la littérature dans l'école vers la perspective de l'expérience esthétique, appuie sur la narrative autobiographique de la lecture de l'auteur, et la reconnaissance de l'expérience de la lecture comme transformation et émancipation.

Mots clés: littérature, lecture, école, esthétique, expérience.

Kilele, una reconstrucción mítica de la violencia en Colombia

Kilele, a Mythical Reconstruction of Violence in Colombia

Kilele, une reconstruction mythique de la violence en Colombie

MARIO F. HENAO

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

Recibido: 20 de febrero de 2013

Aceptado: 30 de agosto de 2013

pp. 27-33

El texto analiza la estructura épica y mítica en la que se construye la obra *Kilele* del grupo de teatro experimental colombiano Varasanta. Es así que se estudian las posibilidades que tiene el teatro de reformular y hacer evidente la tragedia de la violencia en Colombia (la masacre de Bojayá), destacando como el arte hace visible aquellos hechos terribles que tienen dimensiones superiores a su represen-

tación. De esta forma, el grupo Varasanta propone una perspectiva artística de entender el duelo, el testimonio y la construcción de la memoria del conflicto colombiano que, si inicialmente no genera acciones concretas, por lo menos obliga a una reflexión.

Palabras clave: teatro, crítica teatral, estudios teatrales, teatro colombiano, prácticas artísticas.

This paper reflects on the epic and mythical structure in which Colombian experimental theatre group Varasanta's play *Kilele* is built. Thus, the possibilities the theatre has to reformulate and make evident the tragedy of violence in Colombia (Bojaya's massacre) are studied, standing out the way the art makes visible all those terrible situations which have a greater extent than the representation itself. In this way, the group Varasanta proposes an artistic perspective to understand the grief, the testimony and the memory construction of Colombia's conflict which, if it does not generate concrete actions initially, at least fosters a reflection.

Key words: theater, theater criticism, theater studies, Colombian theater, artistic performances.

Le texte réfléchit autour la structure épique et mythique sur laquelle la pièce de théâtre *Kilele* est construite par le group colombien de théâtre expérimental Varasanta. On étudie, de cette façon, les possibilités qui a le théâtre de reformuler et mettre en évidence la tragédie de la violence en Colombie (la massacre de Bojaya), en soulignant comment l'art rend visible ces faits terribles qui ont des dimensions supérieurs à leur représentation. Ainsi, le group Varasanta propose une perspective artistique pour comprendre le deuil, le témoignage et la construction de mémoire du conflit colombien que, même si elle ne entraîne des actions concrètes, elle nous oblige, au moins, à réfléchir.

Mots clés: théâtre, critique théâtral, études théâtrales, théâtre colombien, pratique artistique.

La isla desierta de Adolfo Bioy Casares

The Deserted Island of Adolfo Bioy Casares

L'île désertique de Adolfo Bioy Casares

PABLO GARCÍA ARIAS

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA

Recibido: 10 de mayo de 2013

Aceptado: 16 de octubre de 2013

pp. 34-45

Los estudios sobre la novela *La invención de Morel* de Adolfo Bioy Casares tradicionalmente han privilegiado la reflexión aislada de sus temáticas. En este texto se propone pensar la obra del argentino desde un encuadre múltiple de sus temas privilegiando el retorno de una visión médano preconscious y cisurada. Es así que se abre el espacio para (re)descubrir la construcción del hombre moderno en la novela de Bioy Casares, desde su multiplicidad y la escisión entre sujeto y mundo. Por tanto, se estudia la construcción de los aspectos del sujeto moderno (el tiempo, la enajenación, la soledad, la contemplación, la pregunta por el origen, entre otros) en la novela; resaltando la propuesta del argentino que la fuerza de un segundo origen del hombre reside en el mundo de la isla desierta. Allí existe la presencia de lo imperecedero y la múltiple sensibilidad, en un cuadro temporal de imagen que se desborda profundamente a cualquier espacio, entonces dislocado.

Palabras clave: Bioy Casares, *La invención de Morel*, novela latinoamericana, literatura argentina, crítica literaria.

Studies performed on Adolfo Bioy Casares's novel, *La Invención de Morel*, have traditionally privileged isolated reflection on its different topics; however, this article approaches the Argentinian's work from a multidimensional perspective that encompasses several themes while highlighting the comeback of a sand-dune like, preconscious, rippled vision. This is how a space is open to rediscover the making of

the modern man in Casares's novel, departing from multiplicity and the division between man and his world. Hence, the document studies the construction of modern man aspects (time, alienation, solitude, contemplation, and wonder about the origin, among others) present in the novel, underlying the writer's proposal that the strength of a second origin of man resides in the world of a deserted island. There is where the imperishable and the multiple sensitivities exist, in temporary frame of an image that profoundly overflows towards any other dwelling, then dislocated.

Key words: Bioy Casares, *La Invención de Morel*, Latin-American novel, Argentinian literature, literary critique.

Les études sur le roman *La invención de Morel* de Adolfo Bioy Casares, ont privilégié traditionnellement la réflexion isolée de ses thématiques. Dans ce texte, on se propose penser l'œuvre de l'argentin depuis un cadrage multiple de ses thèmes en favorisant le retour d'une vision de d'une préconscient et fissuré. De cette manière, on ouvre l'espace pour (re)découvrir la construction de l'homme moderne dans le roman de Bioy Casares, de sa multiplicité et l'excision entre le sujet et le monde. Ainsi, on étudie la construction des aspect du sujet moderne (le temps, l'aliénation, la solitude, la contemplation, la question pour l'origine, parmi d'autres) dans le roman; en soulignant la proposition de l'argentin selon laquelle la force d'un deuxième origine de l'homme réside dans le monde de l'île désertique. Là-bas, il existe la présence de l'impérissable et de cette sensibilité multiple, dans le cadre temporel d'une image qui dépasse profondément tout espace, alors, déboîté.

Mots clés: Bioy Casares, *La invención de Morel*, roman latino-américain, littérature argentine, critique littéraire.

El don de Juan de Rodrigo Parra Sandoval

El don de Juan by Rodrigo Parra Sandoval

El don de Juan de Rodrigo Parra Sandoval

JAIME ANDRÉS BÁEZ LEÓN

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA

UNIVERSIDAD LIBRE DE BERLÍN

Recibido: 16 de mayo de 2013

Aceptado: 29 de octubre de 2013

pp. 46-52

El texto propone leer la novela *El don de Juan* de Rodrigo Parra Sandoval desde la discusión sobre la construcción y el reconocimiento de los conceptos de la innovación, la experimentación y la trasgresión en la literatura colombiana de las últimas décadas. Desde una perspectiva crítica, el autor estudia como la construcción de estos aspectos se pueden convertir en etiquetas del mercado editorial. Es así que el estudio de aspectos como la narración paradójica, la feminidad y la masculinidad de la novela de Parra Sandoval, permiten evidenciar como las singularidades de la sensación literaria se pueden remplazar por marcas literarias que muestran como la novela apela a distintos grupos lectores.

Palabras clave: literatura colombiana, novela, crítica literaria, estudios culturales.

The paper suggests reading the novel *El don de Juan* by Rodrigo Parra Sandoval from the discussion about the construction and recognition of the innovation concepts, the experimentation and transgression in Colombian literature over the past few decades. From a critical perspective, the author studies the way the construction of these aspects can become the labels of the editorial marketing. In this way, the study of aspects such as the paradoxical narration, the femininity and masculinity of Parra Sandoval's novel, let evidence the way the literary emotions singularities can be replaced by literary marks showing how the novel appeals to different readers groups.

Key words: Colombian literature, novel, literary criticism, cultural studies.

Le texte propose lire le roman *El don de Juan* de Rodrigo Parra Sandoval à partir de la discussion sur la construction et la reconnaissance des concepts de l'innovation, de l'expérimentation et de la transgression de la littérature colombienne des dernières décennies. À partir d'une perspective critique, l'auteur étudie comment la construction de ces aspects peut les transformer en étiquettes du marché éditoriale tandis que sa réflexion provient, principalement, de champs extérieurs à la structure de l'ouvrage. De là que l'étude des aspects comme la narration paradoxale, la féminité et la masculinité du roman de Parra Sandoval, permet d'éclairer comment les singularités de la sensation littéraire peuvent être remplacés par des marques littéraires qui appellent différents groupes de lecteurs.

Mots clés: littérature colombienne, roman, critique littéraire, études culturelles.

La música como elemento de fuga en una novela de Andrés Caicedo

Music as an Escaping Element in a Novel by Andrés Caicedo

La musique comme élément de fugue dans un roman de Andrés Caicedo

ÁNGELA SOFÍA RIVERA SORIANO

Recibido: 9 de junio de 2013

Aceptado: 15 de octubre de 2013

pp. 53-65

El trabajo aborda de manera interdiscursiva la obra literaria *¡Que viva la música!* del escritor colombiano Andrés Caicedo; se trata del análisis del diálogo y la convergencia que esta obra suscita con el rock y la salsa de los años setenta. La novela en cuestión muestra, desde el título, a la música como protagonista de la obra. En su lectura es posible advertir cómo

esta protagonista es articuladora del discurso que se desarrolla en la novela de iniciación. La música la veremos dentro de la obra de Caicedo como el ritmo “in crescendo” de la intensidad de la trama.

Palabras clave: Andrés Caicedo, música, interdiscursividad, novela de iniciación, relato urbano.

This article approaches Colombian writer Andrés Caicedo's literary work *¡Que viva la música!* from an interdiscursive point of view. Behold an analysis of its dialogues and the convergence the novel awakens with the seventies rock and salsa music. Caicedo's novel portrays from the title itself music as its main character, and reading along reveals how this character structures the discourse developed in the initiation novel. We will see music within Caicedo's work as the rhythm “in crescendo” of the plot's intensity.

Key words: Andrés Caicedo, music, interdiscursivity, initiation novel, urban story.

Ce travail traite, d'une manière inter-discursive, l'ouvrage *¡Que viva la música!* de l'écrivain colombien Andrés Caicedo. Il s'agit de l'analyse du dialogue et de l'émergence que cet ouvrage suscite avec le rock et la salsa dans les années soixante-dix. Ce roman montre, dès le titre, à la musique comme protagoniste de l'histoire. Dans sa lecture il est possible de constater comment cette protagoniste est le centre où le discours de ce roman d'initiation s'articule. On voit la musique à l'intérieur de l'œuvre de Caicedo comme le rythme in crescendo de l'intensité de l'intrigue.

Mots clés: Andrés Caicedo, musique, interdiscursivité, roman, récit urbain.

ARTÍCULO DE REFLEXIÓN:

Leyendo a Gabo: dos experiencias de lectura

Reading Gabo: Two Reading Experiences

Lire à Gabo: deux expériences de lecture

CARLOS ANDRÉS ULLOA RIVERO

MARCO AURELIO MARTÍNEZ

Recibido: 10 de junio de 2013

Aceptado: 11 de noviembre de 2013

pp. 66-71

En este artículo se presentan dos experiencias de lectura de la obra de Gabriel García Márquez. La primera denominada “El colombiano universal” reflexiona sobre el grado de sensibilidad que hace accesible la obra de Gabo a todo tipo de culturas. Es así que se indaga por la forma en que la literatura de García Márquez interpreta la experiencia trágica y violenta del ser humano en el mundo, pero al mismo tiempo, reconoce la necesidad de mantener las ganas de vivir como único medio para vencer a la muerte. Por otro lado, la segunda experiencia de lectura “Gabo constructor de desengaños” centra su interés en la forma que la obra de Gabo interpreta el mundo desde la imaginación y la magia. Por tanto, el escritor colombiano logra quitar el velo científico y racionalista del mundo, lo que permite que en su obra la reflexión recaiga en lo verdaderamente importante: el ser humano.

Palabras clave: literatura colombiana, novela, García Márquez.

In this article, we present two reading experiences of Gabo’s work. The first one, called “The Universal Colombian” reflects upon the level of sensitivity that makes Gabo’s work accessible to all kinds of cultures. Here we discuss how Gabo’s literature interprets tragic and violent experiences of human beings in the world, while at the same time recognizing the need to keep the desire of living as the only means to defeat death. On the other hand, the second reading experience focuses on how his work interprets the world through magic and imagination. In this way, the Colombian writer manages to eliminate the rational, scientific veil that covers the world, allowing space in his writing for reflection upon what really matters: the human being.

Key words: Colombian literature, novel, García Márquez.

En cet article on présente deux expériences de lecture de l’œuvre de Gabriel García Márquez. La première s’appelle Le colombien universel et réfléchit sur le degré de sensibilité de l’œuvre de García Márquez qui la rend accessible à tous les types de cultures. Elle se centre sur la forme comme l’écrivain colombien interprète l’expérience tragique et violente de l’être humain dans le monde, en reconnaissant, au même temps, la nécessité de garder l’envie de vivre comme le seul moyen pour faire face à la mort. D’autre part, la deuxième expérience de lecture de Gabo interprète le monde de s’écriture à partir de l’imagination et la magie. Pour cela, le texte affirme que l’écrivain colombien est capable de tirer le voile scientifique et rationaliste du monde pour laisser la place, dans ses ouvrages, à une réflexion plus importante qui vers sur l’être humain.

Mots clés: littérature colombienne, roman, García Márquez.

ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN:

La evaluación del aprendizaje desde los principios de clasificación y enmarcación en la evaluación de la lengua materna

The Evaluation of Learning from the Classification and Framing Principles in the First Language Evaluation

L’évaluation de l’apprentissage selon les principes de classification et encadrement dans l’évaluation de la langue maternelle

ELSSA IBETH VALBUENA VALBUENA

NIDIA OMAIRA VALBUENA VALBUENA

Recibido: 14 de mayo de 2013

Aceptado: 25 de octubre de 2013

pp. 74-92

El artículo presenta resultados de la investigación “Discursos y prácticas evaluativas en el aula de lengua materna: un estudio de caso”. Analiza la evaluación de los aprendizajes a partir de los principios de clasificación y enmarcación, con el ánimo de establecer la relación entre procesos de comprensión y cualificación de las prácticas evaluativas desde una perspectiva crítica. El diseño metodológico corresponde al estudio de caso y sus unidades analíticas son los discursos y las prácticas evaluativas de cuatro profesores de lengua castellana. Se utilizaron instrumentos como grabaciones de audio y video, observaciones no participantes de clase y registros escritos, entre otros. La investigación permitió determinar que en el ámbito evaluativo del caso estudiado prevalece el discurso regulativo sobre el instruccional.

Palabras clave: discursos, prácticas evaluativas, evaluación formativa, clasificación, enmarcación.

This article presents the results of the research study “Discourses and evaluative practices in the first language classroom: a case study”. It analyzes the evaluation of learning from the framing and classification principles, with the aim of establishing the relationship between the understanding and qualification processes of the evaluative practices from a critical perspective. The methodological design corresponds to a case study and its analytic units correspond to be the discourses and evaluative practices of four Spanish language teachers. Instruments such as audio and video recordings, non-participant observations to classes and written notes, among others, were used. The research study allowed determining the regulative discourse prevails over the instructional in the educational field of the studied case.

Keywords: discourses, evaluative practices, formative evaluation, classification, framing.

L'article suivant présente les résultats de l'investigation: Discursos y prácticas evaluativas en el aula de lengua materna: un estudio de caso. On analyse, donc, l'évaluation de l'apprentissage à partir des

principes de classification et d'encadrement, afin d'établir la relation entre les processus de compréhension et de qualification des pratiques évaluatives vue d'une perspective critique. La méthode correspond à l'étude de cas et ses unités analytiques sont les discours et pratique évaluatives de quatre professeurs d'espagnol. On a utilisé comme instruments les enregistrements d'audio et vidéo, les observations non participantes en cours et les registres écrits, entre autres. Le projet de recherche a permis de déterminer que, dans le cadre évaluative du cas étudié, le discours régulateur prévaut sur le discours intructionnel.

Mots clés: discours, pratiques évaluatives, évaluation formative, classification, encadrement.

El estudio del currículo en los procesos de formación docente

Studying the Curriculum in Teacher Training Processes

L'étude du curriculum dans les processus de formation des enseignants

HUMBERTO SÁNCHEZ RUEDA

UNIVERSIDAD DE CUNDINAMARCA

Recibido: 22 de mayo de 2013

Aceptado: 4 de noviembre de 2013

pp. 93-102

Desde la reflexión y el análisis de la experiencia del estudio del currículo en los procesos de formación docente, el artículo problematiza la tendencia de pensar el currículo en la formación inicial del maestro como una acción de asimilación, repetición y aplicación de elementos externos. Por tanto, se propone el estudio del currículo en la educación superior desde una perspectiva investigativa donde el profesor en formación es quien crea, moldea y adapta el currículo a los retos de su contexto. Es así que se propone como eje del estudio curricular el enfoque socio formativo, ya que busca la formación humana integral y competente desde el reco-

nocimiento de la complejidad e incertidumbre de la realidad cotidiana.

Palabras clave: currículo, formación docente, complejidad, investigación.

By means of reflecting and analyzing the experience of studying the curriculum in teacher training processes, this article raises questions regarding the tendency to conceive the curriculum in the early stages of teacher education as a mere action of assimilation, repetition, and application of external elements. Hence, a study of the curriculum at college-level education from an investigative perspective is proposed, so that the teachers-to-be are the ones who create, shape, and adapt the curriculum to their context needs. This is why the social-formative approach surfaces as an axis of the curricular study, given that it seeks competent and integral human education departing from recognizing the complexity and uncertainty of every-day reality.

Key words: curriculum, teacher training, complexity, research.

Cet article problématise, de la réflexion et l'analyse de l'expérience d'étude du curriculum dans les processus de formation des enseignants, la tendance à penser le curriculum, dans la formation initial de l'enseignant, comme un acte d'assimilation, répétition et application d'éléments externes. Ainsi, on propose l'étude du curriculum dans l'éducation supérieur à partir d'une perspective de recherche où le enseignant en formation est celui qui crée, modèle et adapte son curriculum aux défis de son contexte. Par conséquent, on propose l'approche socio-formative comme axe de cette étude, car on cherche la formation humaine intégrale et compétente à partir de la reconnaissance de la complexité et incertitude de la réalité quotidienne.

Mots clés: curriculum, formation des enseignants, complexité, recherche.

ARTÍCULOS DE REFLEXIÓN:

Educación y aprendizaje desde la biopedagogía. Perspectivas de cambio para los procesos educativos

Education and Learning from the Biopedagogics Point of View. Perspectives of Change for Educative Processes

Education et apprentissage à partir de la biopédagogie. Perspectives de changement pour les processus d'éducation

BIANCA ZORAYA BERDUGO SOLANO

UNIVERSIDAD DE CUNDINAMARCA

NORMAL SUPERIOR MARÍA AUXILIADORA,
GIRARDOT

UNIVERSIDAD DE LA SALLE, COSTA RICA

Recibido: 15 de mayo de 2013

Aceptado: 28 de octubre de 2013

pp. 103-111

El artículo reflexiona el concepto de aprendizaje desde la propuesta de la biopedagogía, que sitúa a la educación como punto de referencia para la transformación de las personas. Por tanto, se comprenden los procesos de aprendizaje como la capacidad cognitiva y adaptiva, que le permiten al ser humano el encuentro y la construcción de una identidad, no sólo desde el lugar de la razón, sino desde el afecto, el gozo, el reconocimiento del otro y la conciencia de sí mismo. Es así que, desde la teoría de la complejidad, se comprende la configuración de entornos de aprendizaje como mediaciones vitales que permiten a los niños y las niñas entender sus realidades, participar en ellas y desarrollarse emocionalmente.

Palabras clave: biopedagogía, bioaprendizaje, sistemas vivos, mediación pedagógica, aprendizaje.

The article is a reflection about the concept of learning from the biopedagogics point of view, which places education as a reference point for the transformation of people. Therefore, learning processes

are understood as the cognitive and adaptive capability that allow human beings to find and build their own identity, not only from reasoning, but also from affection, enjoyment, recognizing others, and conscience of self. In this way, from the theory of complexity, the configuration of learning contexts is understood as a vital mediation that allow children to comprehend their realities, while participating in them and developing emotionally.

Key words: biopedagogy, biolearning, living systems, pedagogical mediation, learning.

L'article réfléchit sur le concept d'apprentissage à partir du modèle de la bio-pédagogie, qui place l'éducation comme le point de référence pour la transformation des hommes. Ainsi, les processus d'apprentissage se comprennent comme la capacité cognitive et adaptative qui permettent dans l'être humain la rencontre et la construction d'une identité, ne pas seulement à partir de la raison, mais de l'affection, la joie, la reconnaissance de l'autre et la conscience de soi. Par conséquent, de la théorie de la complexité, on comprend la configuration de l'environnement d'apprentissage comme des médiations vitales qui permettent aux enfants de connaître et participer de ses réalités et de se développer émotionnellement.

Mots clés: bio-pédagogie, bio-apprentissage, systèmes vivants, médiation pédagogique, apprentissage.

La Conversación Socrática (CS) como propuesta pedagógica y metodológica para la enseñanza y aprendizaje de la lengua castellana

The Socratic Conversation (CS) as a Methodological and Pedagogical Proposal for the Spanish Language Learning and Teaching

La Conversation Socratique (CS) comme proposition pédagogique, et méthodologique pour l'enseignement et l'apprentissage de l'espagnol

DAVID LEOPOLDO SOLER

UNIVERSIDAD DE CUNDINAMARCA

Recibido: 23 de junio de 2013

Aceptado: 5 de noviembre de 2013

pp. 112-118

El artículo presenta la conversación socrática, desde la perspectiva de Nelson (1974), Heckmann (1983) y Habermas (1983), como propuesta metodológica que permite desarrollar competencias de lenguaje y pensamiento para aprender a pensar y a hablar autónomamente. Es así que desde el estudio de la estructura comunicativa de la conversación socrática se estudian aspectos del proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua materna, para proponer vías metodológicas que ayuden a activar las potencialidades lingüísticas de los estudiantes.

Palabras clave: conversación socrática, procesos comunicativos, competencias, enseñanza, aprendizaje.

The article presents the socratic conversation, from Nelson (1974), Heckmann (1983) and Habermas's (1983) perspective, as a methodological proposal that allows to develop language and thinking competences in order to learn how to think and talk autonomously. Thus, aspects of the first language learning and teaching process are studied from the socratic conversation's communicative structures study, in order to propose methodological alternatives that help to arouse students' linguistic potential.

Key words: socratic conversation, communicative processes, competences, teaching, learning.

Cet article présente la conversation socratique, de la perspective de Nelson (1974), Heckmann (1983) et Habermas (1983), comme une proposition méthodologique qui permet de développer des compétences de langue et de pensée pour apprendre à parler et à penser de manière autonome.

Cette étude part de la structure communicative de la conversation socratique pour réfléchir les aspects du processus d'enseignement et d'apprentissage de la langue maternelle, pour procurer de voies que aident à activer les potentialités linguistiques des étudiants.

Mots clés: conversation socratique, processus communicative, compétences, enseignement, apprentissage.

Potenciar desde la clase el pensamiento investigativo: una actitud para la vida

Strengthening Investigative Thought from the Classroom: an Attitude for Life

Favoriser, de l'enseignement, l'esprit de la recherche: une attitude pour la vie

WILLIAM RUBIO RIAÑO

UNIVERSIDAD AGUSTINIANA

JULIETH TATIANA RUBIO CASTELLANOS

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE BOGOTÁ

Recibido: 12 de mayo de 2013

Aceptado: 21 de octubre de 2013

pp. 119-128

La actitud proactiva que genera cultura investigativa se centra en la potenciación del pensamiento de búsqueda como eje articulador del sistema de investigación institucional y centro del quehacer académico. El pensamiento investigativo deberá ser potenciado con la colaboración de las diferentes instancias de la comunidad universitaria, comprendiéndose la clase y su entorno como un sistema complejo. Institucionalmente debe asumirse una postura epistemológica de la concepción de problema y la resolución de problemas en una perspectiva de investigación, que entrañan su relevante importancia en la formación profesional para fortalecer la cultura investigativa a partir de las competencias investigativas. Se nombran algunas experiencias como productos significativos, que ilustran el éxito en la aplicación de esta propuesta de trabajo.

Palabras clave: investigación, metodología de investigación, pensamiento investigativo, formación profesional.

The proactive attitude that generates research culture focuses on the empowerment of that specific investigative thought as a central articulator of the institutional research system and the academic tasks center. Investigative thought should be enhanced with the help of the different instances of the university community, understanding classes and their environment as a complex system. The institution must assume an epistemological position on problem conception and troubleshooting, from a research perspective that reflects its growing importance on vocational training to strengthen the research culture from investigative competences. Finally, the article presents some research experiences as significant products that illustrate successful implementation of the work proposal.

Key words: research, research methodology, investigative thought, vocational training.

L'attitude proactive que la culture de recherche génère, se concentre sur le fait de favoriser l'esprit de la recherche comme axe articulateur du système de recherche institutionnel ainsi que du travail académique. Celui-là est favorisé à partir de la collaboration entre les différentes parties de la communauté universitaire, en comprenant les cours et son entourage comme un système complexe. Institutionnellement, on doit assumer une posture épistémologique dans la conception de problèmes, et, dans sa solution, une perspective de recherche, car elles ont une importance très relevant dans la formation professionnelle en favorisant la culture de recherche et ses compétences respectives. On nomme quelques expériences comme produits significatives qui mettent en évidence le succès dans l'application de cette proposition de travail.

Mots clés: recherche, méthodologie de la recherche, esprit de recherche, formation professionnelle.

SECCIÓN ESPECIAL



**Literatura,
crítica literaria
y escuela**

Vida, literatura y escuela: Una experiencia de lectura

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

Life, Literature and School: A Reading Experience

Vie, littérature et école: Une expérience de lecture

Artículo recibido el 20 de febrero de 2013 y aceptado el 30 de agosto de 2013

CARLOS E. VALENZUELA ECHEVERRI

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Licenciado en Psicología y Pedagogía, Especialista en Comunicación-Educación y Magister en Estudios Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional. Actualmente es profesor del programa de Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional.

Correo electrónico: duardoco@yahoo.com

Abstract

El artículo reflexiona sobre el papel y el lugar de la literatura en la escuela. Para tal fin, se problematiza el semblante utilitarista y moral al que se ha visto reducido el campo literario en la escuela generando la instrumentalización del texto. En contraparte, el artículo propone volcar la reflexión de la literatura en la escuela desde la perspectiva de la experiencia estética basado en la narrativa autobiográfica de lectura del autor y el reconocimiento de la experiencia de lectura como transformación y emancipación.

Palabras clave: literatura, lectura, escuela, estética, experiencia.

This article is a reflection on the role and place that literature plays and holds in the school. In order to accomplish this, the author discusses the utilitarian and moral nature that the literary field has been reduced to in the school context, which has brought the instrumentation of literary texts as a consequence. With a counterproposal, the article invites to reflect upon literature in school from the aesthetics experience point of view that emerges from reading the different authors' autobiographic narrative, and also from recognizing the experience of reading as one that allows transformation and emancipation.

Key words: literature, reading, school, aesthetics, experience.

L'article réfléchit sur le rôle et la place de la littérature dans l'école. À cet effet, on discutera l'usage utilitariste et moral auquel le champ littéraire a été réduit dans l'école, ce qui entraîne l'instrumentalisation du texte. En revanche, l'article propose tourner la réflexion de la littérature dans l'école vers la perspective de l'expérience esthétique, appuie sur la narrative autobiographique de la lecture de l'auteur, et la reconnaissance de l'expérience de la lecture comme transformation et émancipation.

Mots clés: littérature, lecture, école, esthétique, expérience.

*Lo verso que escribí en el reverso del
cuaderno fue lo único que me interesó durante
la escuela. Allí deseé lo que en las páginas
primeras siempre me censuraron. Allí obtuve
el goce que el anverso jamás me produjo.*

—Carlos Valenzuela

Introducción

Las alarmas que solemos encender al preguntarnos como maestros o directivos por el “lugar” de la literatura en la escuela, generalmente defienden una posición que, aunque bienintencionada, resulta muchas veces reduccionista en tanto conmina a la literatura a un pragmatismo escolarizante que por lo regular desdice de su dimensión estética:

A comienzos del nuevo siglo es fácil observar que la importancia de la literatura concebida como objeto de estudio y de enseñanza decayó notablemente en el currículo de la escuela media y de la formación docente. Los modos de pensar su lugar y su función en la educación del ciudadano y, consecuentemente, su enseñanza, cambiaron hasta desdibujarse totalmente. Más allá de esta devaluación, todavía no se ha logrado dar paso a una nueva conceptualización ni del objeto ni de la práctica (López Casanova y Fernández, 2005, pp. 11-12).

Así pues, la literatura en la escuela evidentemente ha tenido más bien un semblante utilitarista (Larrosa, 2003). Desde contribuir a la adquisición de una mentalidad crítica hasta despertar la conciencia nacional, la literatura en tanto materia o disciplina académica no ha dejado de ser objeto en la escuela de cientos de pretensiones de carácter aleccionador, educativo o moralista que la han puesto en un embarazoso lugar del que, afortunadamente, muchos docentes han sabido tomar distancia, pues, reconocen que “la literatura no enseña nada y todo intento de convertirla en enseñanza de algo traiciona su secreto” (Larrosa, 2003, p. 518).

Así, problematizar este lugar al que se ha confinado a la literatura en los márgenes del contexto escolar constituye el motor de mi relato, el cual, a pesar de no ser fruto de una experiencia investigativa formal, no carece de argumentos que lo animan a señalar cuán inútil puede resultar la literatura para la escuela cuando se asume como simple andamiaje de fines educativos o civilistas.

En este orden de ideas, sobre la base de una narrativa autobiográfica mediante la cual básicamente expongo mi experiencia de lectura en la escuela, quiero hablarles sobre el efecto que la literatura produjo en mí, buscando con esto dar apertura, desde una perspectiva estética, a un diálogo que movilice nuestro pensamiento en función de controvertir y complejizar el ángulo epistémico desde el que la escuela ha cercado —perdón, se ha acercado— a la literatura.

Con ese fin, y quizá más seducido por la oportunidad de “confesarles qué he leído”, hablo en primer lugar sobre la heterodoxia de pensamiento que la literatura me heredó, disidencia que marcó mi lectura al convertirla en una experiencia de transformación.

Luego, hago referencia al sentido emancipador que termine por atribuirle a la literatura en el seno de la escuela cuyos muros agrieté a través de la única munición en la que creo: los libros. Finalmente, cierro aludiendo al poder creador que entrañó y aún conserva la literatura para mí: tributo de los dioses a los que nos hermanamos cuando leemos y escribimos. Comencemos entonces.

1. Experiencia de lectura

El escepticismo que hoy atesoro respecto de aquel mundo descrito por las instituciones, incluida la escuela, me lo legó la literatura: una especie de viejo roble cuya sombra siempre supo menguar el intenso bochorno que el “saber escolar” me producía. Un sofoco insoportable cuya contra sólo hallé leyendo poesía en algún recodo del salón.

La arrogancia con que la escuela me hablaba sobre lo físico, su ingenuidad al referirse a lo humano, su dogmatismo al señalar lo divino fueron cosas que conjuré leyendo a Whitman, Cioran, Kavafis, Gómez Jattin, Calvino, entre otros que, no obstante, me revelaron otro tipo de abismos que no he dejado de bordear desde aquel entonces. La fuerza y el vigor de su escritura muchas veces tornaba insulsa la cantinela de mis profesores que no hacían más que reverenciar la letra inerte de sus libros de texto. Libros cuya referencia al mundo carecía de la magia que entrañaba la versión poética, inmune a la moraleja, al mensaje, al propósito; reacia incluso al sentido y a la huella.

Muchas veces, al ansia de verdad de mis maestros enfrenté la reticencia del poema, renuente como ninguno a la definición y al hallazgo. Nunca extraje verdades de los versos o cuentos que leí; “sentir” fue siempre el botín, al fin y al cabo, qué otra cosa podía esperar de palabras destinadas a la conmoción, a la interrupción, al extravío; vocablos cuyo fruto no fue otro que el de alzar la vista satisfecho después de contemplarlos.

Por supuesto, no es que en mi escuela se hubiesen desentendido de acercarme a la literatura, sólo que la vía a través de la cual lo hacían paradójicamente me apartaba de ella, pues, al revestirse de un aire aleccionador, el camino trazado por mis profesores hacia la literatura sólo prodigaba frustración de no saber interpretar el pensamiento del autor, su legado o moraleja; frustración de

no atinar a clasificar la obra en el género correspondiente; frustración de no aprender la diferencia entre un soneto y un poema alejandrino; frustración de no aprenderse este último de memoria, etc.

Afortunadamente, mi lectura, no sólo sobrevivió al afán alegórico y explicativo (Larrosa, 2003) de la clase de literatura, sino que también me condujo a ver la escuela de una manera diferente. A abstraerme de su realidad, reconfigurándola:

El mundo que [la literatura] abre hace estallar nuestra idea misma de realidad, de redes espacio-temporales mediante las cuales representamos el mundo, de situaciones comunes que nos permiten aprehender los sentidos de la vida. De ahí que el texto de ficción, a fuerza de obligarnos a asumir un pacto de ruptura con nuestra propia realidad, libere “el poder de referencia a aspectos de nuestro ser en el mundo que no pueden decirse en una forma descriptiva directa, sino sólo por alusión, gracias a los valores referenciales de expresiones metafóricas y, en general, simbólicas” (Ricoeur, 2006, p. 49. Citado por Prada, 2010, p. 63).

Recuerdo, por ejemplo, cómo, imbuido por la lectura de Balzac para quien “el espíritu de todo un medio social [puede] revelarse mediante un único detalle material, por baladí o arbitrario que [parezca]” (Sontag, 2005, p. 223), me desafiaba, buscando emular al prodigioso autor, a contemplar la fina urdimbre de la vida escolar, deseoso de arrebatarme el alma para sentir su ingravidez a través de ese primer verso que, según dicen, obsequia Dios a los poetas.

Numerosas veces hecho un ovillo en alguna esquina de la biblioteca, cierto engreimiento me embargaba por ser blanco de revelaciones que sólo la literatura fue capaz de concederme. Secretos de inconmensurable valor para cuya tonada la escuela nunca tuvo oídos, pues, le urgía más hablarnos sobre las contribuciones de la educación literaria a nuestra formación humanística. Formación irónicamente amenazada por la literatura misma a la que siempre accedí, como debe ser, de modo azaroso y desorganizado, generalmente en los momentos en que la escuela me perdía de vista.

Esta tensión que la literatura me causó en relación con la institucionalidad no tuvo otra fuente que mi exclusivo y particular vínculo con lo leído. Textos que apropié de una singular manera, imposible de enseñar o revelar a otros en virtud de aquella mediación, descrita por Larrosa en términos de experiencia¹, puesta en juego allí: un nexo de naturaleza no replicable en tanto fruto de una relación íntima con el texto, al que accedes solo y des-apropiado de ti para, después, volver reabastecido y ávido de más: de más lectura, de más preguntas, de más misterios y sensaciones.

De allí el interés por relatar mi experiencia de lectura en este escenario en el que sólo puedo ofrendarles mi escucha, mis inquietudes, mis propias aperturas. Horizontes de interpretación muy ajenos al anhelo de dar respuestas definitivas al para qué de la literatura en el aula, aún más, al para qué de la literatura en general.

Es más, si de hallarle sentido a la literatura en la escuela se tratase, su única virtud para mí no sería otra que la de quitarle importancia al supuesto fundamento que las cosas entrañan, sin que ello implique restarles valor. Por el contrario, buscando oír las sin la ambición del sentido que anhela apresarlas mediante el concepto, primo hermano del verso en tanto metáforas los dos. La literatura en efecto no hace otra cosa que exhortarnos a escuchar la música que emana de las palabras y las cosas, tonadillas que, al decir de Proust, nos persiguen con su ritmo inaprehensible y delicioso. Es, pues, esa su consigna, no otra: ¡afina el oído y escucha!

1. “La experiencia de la lectura, si es un acontecimiento, no puede ser causada, no puede ser anticipada como un efecto a partir de sus causas, lo único que puede hacerse es cuidar de que se den determinadas condiciones de posibilidad: sólo cuando confluye el texto adecuado, el momento adecuado, la sensibilidad adecuada, la lectura es experiencia”. (Larrosa, 2003, p. 40).

2. De la fuerza corrosiva y creadora de lo literario

Agrietamiento es la palabra que mejor describe lo que la literatura me suscitó en la escuela. Un resquebrajamiento progresivo de los ideales que a lo largo de muchos años la escuela me inculcó. Leer, a la luz de aquel apocalipsis personal, se volvió un autoexilio, un levar anclas hacia rumbos desconocidos. Si bien la poesía hizo que mis certidumbres flaquearan, también consiguió hacer de lo incierto un paraje que paulatinamente fue haciéndose camino.

A decir verdad fue más bien a la vera de mis lecturas que le hallé lugar a la escuela. Una escuela que, a pesar de la desacralización de la que para mí empezó a ser objeto en virtud de lo que leía, insistía en apelar a la literatura para enseñarnos valores, patria, familia y corazón. De allí que, por ejemplo, autores como el Conde de Lautreamont, poeta que me cautivó tanto de adolescente, no tuvieran cabida alguna en el listado de escritores a ser consultados. Habría ganado mucho mi escuela en términos de apetencia lectora de habérselo proscrito, censurado, prohibido, qué se yo. Habría, al menos, despertado nuestra curiosidad, como me ocurrió en su momento con el siguiente apartado:

Ruego al cielo que el lector, animado y momentáneamente tan feroz como lo que lee, encuentre, sin desorientarse, su camino abrupto y salvaje, a través de las desoladas ciénagas de estas páginas sombrías y llenas de veneno, pues, a no ser que aporte a su lectura una lógica rigurosa y una tensión espiritual semejante al menos a su desconfianza, las emanaciones mortales de este libro impregnarán su alma lo mismo que hace el agua con el azúcar. No es bueno que todo el mundo lea las páginas que van a seguir; sólo algunos podrán saborear este fruto amargo sin peligro. En consecuencia, alma tímida, antes de que penetres más en semejantes landas inexploradas, dirige tus pasos hacia atrás y no hacia adelante, de igual manera que los ojos de un hijo se apartan respetuosamente de la augusta contemplación del rostro materno (*Los cantos de Maldoror* de Lautreamont).

Comprenderán, pues, que al amparo de textos como el que cito, exponente como pocos de una lengua “fuerte, equilibrada, majestuosa” (Jaloux citado por Holguín, 1995, p. 368), difícilmente la escuela, o al menos la mía, se habría dado a la tarea de antojarme de literatura so pena de irse al infierno. En consecuencia, ¿para qué leer literatura en la escuela?

Una pregunta difícil de responder en razón del peso que le hemos imputado a la educación literaria en la escuela: el deber de formar lo humano en el hombre, conservar el pasado de la tradición, forjar al nuevo ciudadano, etc., acciones más asociadas al requerimiento institucional que a la literatura, interesada más bien en afirmar la interrupción, el extravío, la des-realización, la ruptura, el quiebre, la fisura, el hiato, la apertura de mundos, en fin:

La educación literaria no se basa en ninguna nostalgia ni en ninguna esperanza, ni siquiera en el consuelo de la cultura, ese lugar a la vez acabado e inacabado, cada vez más rico, en el que las obras existen como cosas duraderas, ordenadas, acumulables y transmisibles. Su única virtud es su infinita capacidad para la interrupción, para la desviación, para la des-realización de lo real y de lo dado (incluso de lo real y de lo dado de uno mismo) y para la apertura a lo desconocido (Larrosa, 2003, pp. 520-521).

Apertura que implica a su vez la clausura de aquellos propósitos que la escuela continúa atribuyendo a la literatura en virtud del peso que el viejo humanismo y la crítica literaria siguen depositando sobre sus hombros. Como si la literatura sirviese “para algo que está fuera de la

literatura misma (...) y la educación literaria y los profesores de literatura [deberían] asegurarse del acercamiento a ese 'algo' a lo que pretendidamente la literatura [debe] servir" (2003, p. 516).

3. Apertura de mundos

De hecho, creo que las lecturas hechas a lo largo de mis últimos años de escolaridad, más que aportar a mi formación, contribuyeron a mí de-formación, al incremento simultáneo de mi desdén y frenesí por la vida. Esa reserva de sentido, esa falta de nitidez con la que tuve que lidiar al acercarme a la literatura, aunque al principio me desconcertaba, terminó finalmente por convertirse en un verdadero deleite por cuanto, en razón de su desinterés por el aleccionamiento o la guía, supo siempre abandonarme a la aventura de argüir sentidos, ingeniar mundos, crear y derruir universos a través de la lectura.

Una lectura que, en términos de Ricoeur (2002), fue siempre una acción viva que superó con creces el mero estadio de la recepción, pues, al sentirme modificado, transformado por lo leído, me sentía simultáneamente impelido a responder, es decir, a escribir, a crear, a transformar-me, a pensar. Fue así como la lectura adquirió para mí el estatuto de actividad creadora al concederme la potestad de construir sentido, de re-significar el mundo. Ello explica la importancia que ahora atribuyo al componente estético de la lectura, el cual, al realzar su condición poética, transforma al sujeto-lector en un artífice de mundos a través de la palabra, en autor de su propia realidad y creador de su existencia.

Y es justamente ese acto de nombrar el mundo, de "decirlo"² de mil maneras distintas, la mayor virtud que le arrebaté a la literatura, pues, ésta me permitió acceder a versiones de mundo sumamente ricas y complejas, diferentes a la versión defendida por mi escuela, tildada por lo general de real, única y verdadera.

Por fortuna, hoy sabemos que:

la realidad es siempre realidad descrita; lo que quiere decir que, por una parte, no existe una realidad ajena a la descripción y, por otra, que toda descripción es un modo de lenguaje (...) No se puede hablar de realidad fuera de las interpretaciones, la realidad es siempre ya realidad interpretada y todo lo que se puede decir de la realidad son redescpciones, no representaciones de un supuesto mundo en sí, exterior y fijado en sus contenidos, que esperara a ser descubierto, al que hubiera que corresponder con reproducciones adecuadas y que pudiera ofrecer el criterio para determinar la exactitud de nuestras concepciones [como ocurre en la escuela]. La realidad no se encuentra, se construye. El contenido de la realidad es lingüístico, porque nuestro acceso a la realidad es lingüístico, nunca directo (Goodman, 1978, p. X. Citado por Bermejo, 2008, p. 16).

Por tanto, es lícito concluir en consecuencia que la realidad no se constata sino que se crea a partir de las descripciones que de ella hacemos; juicios que

no dicen primeramente algo sobre las cosas, sino sobre nuestro modo de juzgarlas, es decir, sobre nuestra concepción del mundo. Wittgenstein convirtió en familiar para la filosofía y la ciencia la idea de que "mis juicios mismos caracterizan el modo de cómo juzgo, la esencia del juzgar", no la esencia del mundo (Bermejo, 2008, p. 35).

2. "Creo que decir una cosa significa conservar la virtud y despojarla del terror. Los campos son más verdes en el decirlos que en su verdor. Las flores, si se describen con frases que las definan en el aire de la imaginación, tendrán colores de una permanencia que la vida celular no permite" (Pessoa, 2010, p. 37).

Reside así el mundo en las palabras que lo nombran; anida en el lenguaje que mi “decir” produce y sólo alza vuelo en virtud del poder que dicho lenguaje le confiere. La palabra entonces no sólo funge como límite de mi mundo, es más, lo hace posible y lo vigoriza a través de la fuerza que nuestra imaginación le concede, fuente primera de cuanta realidad afirmamos conocer, pues, “lo que solemos llamar realidad o mundo exterior no es ya la realidad primaria y desnuda de toda interpretación humana, sino que es lo que creemos, con firme y consolidada creencia, es la realidad” (Ortega y Gasset citado por Bermejo, 2008, p. 74).

Por lo tanto, puedo señalar que, en buena medida, le debo a la literatura mi concepción de mundo; un glosario de versiones, de tonadas; una manera de hacer consistir las cosas al decirlas, sólo equiparable a la magia. A la escuela, por su parte y pese a todo, le debo más: le debo mi arribo a ella [a la literatura]. Y ese, creo, constituye para mí el principal rol que la escuela podría jugar en relación con la literatura: hacernos ‘sombra’ para que podamos congregarnos en torno suyo. Comulgar con ella dependerá más bien de cada quien, de los ecos y silencios que sea capaz de suscitar en la memoria de quienes se le acerquen.

Acercamiento que, en mi caso, ahora lo entiendo, estuvo mediado por intereses eminentemente estéticos, es decir, por las ansias de sentir y escuchar, no de aprender verdad alguna. A esto último me hizo renunciar precisamente la literatura: a querer ampararme en algún fundamento o metacriterio universal. Esta abdicación, sin embargo, sembró en mí la sensación que yo llamo: de “puntos suspensivos”, es decir, la sensación de que no hay nada definitivo o ya dado; la intuición de que el mundo será siempre susceptible de re-hacerse en razón de su condición estética, imaginada, poiética. Creo que por ello bien vale la pena leer literatura.

§

Bibliografía

- Holguín, A. (1995). *Antología de la poesía francesa*. Bogotá: El Áncora editores.
- Bermejo, D. (2008). “La construcción de realidad. La realidad de la ficción y la ficción de la realidad”, en: *En las fronteras de la ciencia*. Barcelona: Anthropos.
- Larrosa, J. (2003). “La clase de literatura”, en: *La experiencia de la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- López Casanova, M. & Fernández, A. (2005). *Enseñar literatura: fundamentos teóricos. Propuesta didáctica*. Argentina: Biblioteca del docente Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Pessoa, F. (2010). *El libro del desasosiego*. Barcelona: Acantilado.
- Prada, M. (2010). *Lectura y subjetividad. Una mirada desde la hermenéutica de Paul Ricoeur*. Bogotá: Uniediciones/filosofía.
- Ricoeur, P. (2002). “El modelo del texto: la acción significativa considerada como un texto”, en: *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2005.
- Sontag, S. (2005). “Sobre la imagen”, en: *Sobre la fotografía*. Bogotá: Alfaguara.

***Kilele*, una reconstrucción mítica de la violencia en Colombia**

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

Kilele, a mythical reconstruction of violence in Colombia

Kilele, une reconstruction mythique de la violence en Colombie

Artículo recibido el 21 de mayo de 2013 y aceptado el 5 de noviembre de 2013

MARIO F. HENAO

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

Profesional en estudios literarios de la Universidad Nacional de Colombia, Magister en Estudios de Cine y Teatro Latinoamericano y Argentino. También es actor de teatro experimental y su última participación fue en la obra “Mi única fe” presentada en 2013 en Buenos Aires, Madrid y Barcelona.

Correo electrónico: mariofhenao@gmail.com

Abstract

El texto analiza la estructura épica y mítica en la que se construye la obra *Kilele* del grupo de teatro experimental colombiano Varasanta. Es así que se estudian las posibilidades que tiene el teatro de reformular y hacer evidente la tragedia de la violencia en Colombia (la masacre de Bojayá), destacando como el arte hace visible aquellos hechos terribles que tienen dimensiones superiores a su representación. De esta forma, el grupo Varasanta propone una perspectiva artística de entender el duelo, el testimonio y la construcción de la memoria del conflicto colombiano que, si inicialmente no genera acciones concretas, por lo menos obliga a una reflexión.

Palabras clave: teatro, crítica teatral, estudios teatrales, teatro colombiano, prácticas artísticas.

This paper reflects on the epic and mythical structure in which Varasanta Colombian experimental theatre group's play *Kilele* is built. Thus, the possibilities the theatre has to reformulate and make evident the tragedy of violence in Colombia (the massacre of Bojayá) are studied, standing out the way the art makes visible all those terrible situations which have a greater extent than the representation itself. In this way, the group Varasanta proposes an artistic perspective to understand the grief, the testimony and the memory construction of Colombian's conflict which, if it does not generate concrete actions initially, at least fosters a reflection.

Key words: theater, theater criticism, theater studies, Colombian theater, artistic performances.

Le texte réfléchit autour la structure épique et mythique sur laquelle la pièce de théâtre *Kilele* est construite par le group colombien de théâtre expérimental Varasanta. On étudie, de cette façon, les possibilités qui a le théâtre de reformuler et mettre en évidence la tragédie de la violence en Colombie (la massacre de Bojayá), en soulignant comment l'art rend visible ces faits terribles qui ont des dimensions supérieures à leur représentation. Ainsi, le group Varasanta propose une perspective artistique pour comprendre le deuil, le témoignage et la construction de mémoire du conflit colombien que, même si elle ne entraîne des actions concrètes, elle nous oblige, au moins, à réfléchir.

Mots clés: théâtre, critique théâtral, études théâtrales, théâtre colombien, pratique artistique.

Toda nación construye una imagen con la cual identificarse y ser identificado por las otras naciones. Cuando un colombiano pregunta por su imagen en el exterior, la respuesta aparece fácilmente: Colombia es un país peligroso, en guerra y uno de los mayores productores de droga. Más allá de la molestia que esto nos pueda generar a los colombianos, esa imagen no es solo una reducción, algo de verdad hay en ella. Al parecer, la violencia en Colombia ha cobrado dimensiones épicas y míticas, prueba de ello, es la pasividad con la que se reacciona ante hechos lamentables y terribles como los ocurridos en Bojayá, pueblo al occidente del país, el dos de mayo de 2002.

Ese día, a causa de un enfrentamiento por el territorio entre la guerrilla de las FARC y los paramilitares, por lo menos ochenta personas fueron masacradas al explotar un cilindro de gas arrojado al interior de la iglesia donde la población se había refugiado. Sin embargo, aunque la magnitud de la masacre fue tan alta, y hubo manifestaciones de repudio y de indignación, los colombianos no consideramos como inesperado este hecho. La guerra en Colombia ha durado ya tantos años, que lo de Bojayá es un episodio más. Ante la permanencia del conflicto, la sensación que se tiene es la eternización de éste, por lo que, al parecer, se considera que ya ha superado la medida de la humanidad y se ha convertido en un conflicto que nos supera.

Teniendo en cuenta lo anterior, cabría preguntarse si hay alguna forma, entonces, de acercarse a ese tipo de experiencias. ¿Cómo hacer para que la masacre de Bojayá, por ejemplo, no sea sólo un ejemplo más del mito de la guerra en Colombia? Si suponemos que en el país la guerra ha tomado dimensiones épicas, pues tal vez la misma estructura épica sea una manera de reformular la violencia y ubicarla en un lugar que la haga nuevamente visible y reconocible como algo real. Ese es el trabajo que el grupo de teatro Varasanta lleva a cabo con la obra de teatro *Kilele*.

Enfrentarse al acontecimiento traumático de una masacre implica varios desafíos para quien se atreve a hacerlo. El riesgo de caer en una banalización o en una aproximación sensiblera es constante, lo que requiere de cierta conciencia del lugar desde el que se tratará de reconstruir o trabajar con el hecho histórico. *Kilele* no es solamente una expresión del significado de lo ocurrido en Bojayá, se convierte en una manera de conservar la memoria y de hacer historia. Ya el mismo nombre de la obra remite a un lugar de enunciación. “Kilele” es, tanto un grito de guerra africano, como un baile de esa región de Colombia, un baile que significa al mismo tiempo lamento y fiesta. Para acercarse al hecho, Varasanta hace una investigación y accede a testimonios que sustentan el acontecimiento en los antecedentes de la masacre, antecedentes que permitieron que ésta ocurriera.

Si aceptamos que a raíz de la perpetuación del conflicto en Colombia, éste ha llegado a concebirse como algo mítico, entonces no sorprende que la obra comience con la reunión de un grupo de dioses que está decidiendo sobre la vida de la humanidad. Inicialmente, el espectador no reconoce a los personajes como héroes, sólo ve a dos niñas jugar, Noelia y Manisalva, y apagar unas velas, acción a la que se les suma un hombre maduro, Élmer (más adelante el espectador se enterará de que esas velas simbolizan la vida de los seres humanos). Sin embargo, en el desarrollo de la obra estos tres personajes se revelarán como dioses a los que los habitantes de Bojayá tienen que hacerles tributo, dioses que exigen un culto exclusivo, por lo que castigarán a los que ofrenden a cualquier otro dios. Esta situación extrema es una de las razones por las que se puede entender la violencia en Colombia en términos épicos. Los actores del conflicto han dejado de ser seres humanos y se han convertido en presencias y potencias que necesitan ser satisfechas bajo la amenaza de castigar a quienes no lo hagan. Pero el cumplimiento de esto es imposible, pues cualquier acción que el pueblo haga será entendida como ofensa por alguno de los dioses.

Entre 1997 y 2002¹, año de la masacre, la región de la que hace parte Bojayá fue tomada primero por los paramilitares y luego por la guerrilla. Esta alternancia la transforma Varasanta en la sustitución de grupos de dioses, todos iguales de omnipotentes, de tiranos, de exigentes y de implacables, y con ejército propio. Uno de los habitantes del pueblo dice:

FELICIA.- Una gente muy rara llegó anoche. Están en la orilla de enfrente. Y lo más raro es que hace días que los noélicas que estaban acá se fueron hacia la parte alta del pueblo, por allá donde está el cementerio.

Ante la llegada del nuevo dios, todos temen porque saben que corren el riesgo de ser castigados por haber seguido al dios anterior.

Esa es la situación de muchos campesinos y habitantes de la zona rural colombiana, quienes al encontrarse en medio del conflicto son los únicos que nunca tienen posibilidad de éxito. Ante esto, la única salida que le queda a la población es emprender el viaje. Cuando terminaron los enfrentamientos en Bojayá, los pocos sobrevivientes que quisieron darles sepultura a sus familiares no lo lograron, pues los enfrentamientos (entre los noélicas, elméridas y manisalvas) no se los permitieron. No iban a permitir que se honrara a aquellos que los habían ofendido con su falta de lealtad. Por eso, el resto del pueblo que no fue masacrado, huyó de su lugar de origen generando otra de las grandes consecuencias de la guerra, el desplazamiento forzado.

ELDA.- ¿De allá fue de donde salió?

RUTH.- Ajá. Al poco tiempo de que las tropas Elméridas llegaron. Nadie podía hablar de dioses diferentes de Élmer, eso era pecado. Esa gente también pidió cerdos para sacrificar. Pero ya no había, todos se los habíamos ofrendado a Noelia.

Kilele aborda el tema del desplazamiento desde dos puntos. Por un lado, los desplazados son las almas que vagan por el país tratando de lograr el rito fúnebre que les permita descansar en paz. Estas almas son todas aquellas personas que han desaparecido y de las que nadie puede dar cuenta. Son los cuerpos que se encuentran en las fosas comunes y que son imposibles de identificar. Pero esos desplazados son al mismo tiempo los habitantes forzados a abandonar sus tierras,

1. Esta información se puede encontrar en el informe que el grupo de memoria histórica hizo en 2010 titulado *Bojayá: la guerra sin límites*.

los vivos, pues ellos también son unas especies de almas que vagan por todo el país, pasando como espectros al lado de nosotros, los capitalinos. La diferencia entre unos y otros no está muy marcada, pues aunque las almas están muertas no descansan, como tampoco lo hacen las vivas. La frontera entre la vida y la muerte ha sido desdibujada desde hace mucho tiempo en Colombia.

FELICIA.- Todos son el mismo pueblo en el que cada cierto tiempo explota un caballo cargado de nuevos dioses que no nos quieren en él.

FELICIA.- Definitivamente el día de lo de la pipeta nos mataron a todos.

BRÍGIDA.- No fue a todos, no sea exagerada. En el periódico dijeron que habían sido solo a como ciento y pucho.

FELICIA.- Pero es que en el periódico nunca cuentan como muertos a los que nos fuimos.

ELDA.- Y deberían porque con esta andadera ya parecemos ánimas en pena.

FELICIA.- Aunque ellas al menos tienen la esperanza de que alguien las ayude un día y puedan llegar al valle de José. Nosotras ni eso.

ELDA.- ¿Será que estamos muertas y no nos hemos dado cuenta?

RUTH.- Pues parecemos.

Este fragmento de la obra expone la situación de esos desplazados, de aquellos que al testificar lo vivido los días posteriores a la masacre describían la misma situación:

dolía mucho cuando uno bajaba al río y veía un bote lleno de gente (...) Eso era como que le estaban arrancando un pedazo a uno, porque es que sentir que la gente de su propia tierra tiene que salir con lo que se puede coger allí en el momentico, ni siquiera prepararse para un viaje, sino arrancar con lo más esencial, y saber que donde va a llegar no va a llegar a una casa, no sabe qué le espera (...) es muy difícil ver la gente salir, ver la gente irse (Testimonio extraído del informe *Bojayá: la guerra sin límites*, 2010, p. 77).

El otro punto desde el que se aborda el desplazamiento es desde la perspectiva de un personaje, el protagonista, el héroe, aquel que tiene un destino trazado por los dioses. Este tema, el del desplazamiento, ayuda en la construcción épica de la obra, pues la vincula con uno de los temas importantes de ese género, el viaje. El viaje es una manera de reconocerse en el mundo, por lo tanto no sólo se entiende como el movimiento errante de un grupo, sino como la confrontación frente a un destino que es impuesto, del que es imposible escaparse. De esta manera, Viajero, el protagonista de *Kilele*, se convierte en el héroe que necesita asumir su labor, aunque para eso tenga que perder a su única hija sobreviviente de la masacre en Bojayá. Él, como muchos de los habitantes del pueblo, también huyó al centro del país cuando se enteró de que su familia (esposa e hijos) se había refugiado en la iglesia en la que cayó el cilindro de gas. Solo una hija sobrevivió porque Viajero no le permitió irse con su madre al refugio. Pero aunque él trate de alejarse de su origen, éste se le im-

pone de la forma más impactante para que no haya posibilidad de escapatoria. Su hija muere, más precisamente, es llevada por las almas de sus hermanos y vecinos del pueblo asesinados, quienes la buscan en su nueva casa y la conducen a la muerte ante la mirada impotente de su padre.

Este acto funciona como reconocimiento del héroe, momento en el que pierde toda individualidad y se instala como un sujeto colectivo. Esto ya podía sospecharse a partir de la falta de nombre propio, el protagonista es una función, su deber es viajar, retornar al pueblo y dar inicio a la reconstrucción de éste, esa es parte de su acción épica. No se trata de un sujeto enfrentado a un obstáculo particular, se trata del símbolo de toda una parte importante de la población (en Colombia hay por lo menos cuatro millones de desplazados, lo que equivale al 10 % de los colombianos). Por lo tanto, los dos puntos de partida desde los que la obra aborda el tema del desplazamiento, al final confluyen en un solo punto, recuperando ese elemento épico por el cual el destino de un hombre es el destino de un pueblo. El padre de Viajero, el río Atrato, le da razón de su tarea:

ATRATO.- (...) Por parte de madre su destino está ligado a la desobediencia, a la rebeldía (...); y por mi parte está ligado con el destino del río, con el de los dioses que antiguamente se movían por él y con el de todos los muertos que he tenido que arrastrar.

Por tanto, Viajero está ligado a una estirpe, a una divinidad también y su labor consistirá en recuperar un orden, aparentemente, perdido. Estos dos ejemplos, el de la transformación de los actores del conflicto en dioses y el del desplazamiento y destino de los pobladores, permiten ver la manera particular en que *Kilele* construye la épica de la guerra y la violencia en Colombia. Esta épica cumple, entonces, con una función específica. Se trata de construir memoria desde un hecho particular que se entiende como ejemplo de una característica general. Evidentemente hay una exigencia que la realidad colombiana nos hace, y es desde esa exigencia, desde el reconocimiento de la trascendencia que la guerra en Colombia ha alcanzado, desde donde el grupo de teatro Varasanta trata de reubicar la mirada, que es una manera de construir memoria e historia.

Paul Ricoeur, en una conferencia del año 2000 titulada “Memoria y tiempo”, retoma la pregunta que la Historia se ha hecho con respecto a su relación con la memoria, y en particular a la manera como la Historia recupera hechos tan extremos como el holocausto de la II Guerra Mundial. Ante la dificultad que ese tipo de eventos significa para la representación (tanto histórica como estética), Ricoeur describe el testimonio como única medida de lo irrepresentable que reside en hechos como el holocausto o la masacre de Bojayá. Dice Ricoeur:

d'où peut venir au discours le sens même de l'irreprésentable? C'est la force du témoignage, (...) Le témoignage renvoie à la violence de l'événement lui-même et à sa dimension morale (...) Mais alors c'est l'expérience vive de la blessure fichée dans le procès même du “faire histoire” qui se dresse comme la limite externe à la représentation et suscite l'implosion interne des modes de représentation —narratifs, rhétoriques et autres (filmiques entre autres). L'“événement à la limite” (...) c'est Y ictus, porté par l'histoire effective sur la mémoire collective et privée, qui, comme dans les péripéties violentes de la tragédie grecque et élisabéthaine, régit le réfèrent du “dire l'histoire”. Quelque chose de terrible, qui ferait de l'horrible le symétrique négatif de l'admirable, est arrivé, qui demande à être dit afin de ne pas être oublié (2000, p. 744)².

2. “¿De dónde puede venirle al discurso el sentido mismo de lo irrepresentable? Es la fuerza del testimonio. (...) El testimonio remite a la violencia del acontecimiento mismo y a su dimensión moral (...) Pero entonces la experiencia viva de la herida abierta en el proceso mismo de ‘hacer historia’ se yergue como el límite externo a la representación y suscita la implosión interna de los modos de representación —narrativos, retóricos, [fílmicos, entre otros]. ‘El acontecimiento al límite’ (...) es el ictus llevado por la historia efectiva en la memoria colectiva y privada que (...) rige el referente del ‘decir la historia’. Ha ocurrido algo terrible, que haría de lo horrible lo simétrico negativo de lo admirable, que exige ser dicho a fin de que no sea olvidado”. (traducción propia).

3. “La memoria goza de un privilegio que la historia no posee, a saber, la pequeña felicidad del reconocimiento (...) Se trata de un cono con la punta hacia abajo: arriba, en la base, la aporía inaugural de la memoria, aporía de la presencia de lo ausente y lo anterior; bajando, las dificultades de la memoria (...) en la punta, allí donde el cono aflora en el plano del conocimiento histórico, la pequeña felicidad del reconocimiento, único y precario testimonio de la fidelidad de la memoria”

(traducción propia).

En este sentido, *Kilele* es una manera de testimoniar un hecho terrible que tiene dimensiones superiores a su representación. Es decir, tratar de recordar la masacre de Bojayá es una manera de recordar que la guerra en Colombia está más allá de lo representable, que nuestra única posibilidad consiste en acercarnos desde un lugar común (la épica, el mito) para señalarlo, no para representarlo. *Kilele* no es el trauma de la guerra ni de la masacre, es el reconocimiento de su experiencia, que es la labor del testimonio. El mismo Ricoeur (2000) acepta la desventaja del discurso histórico frente a la memoria, pues aquel no puede apelar a ese “reconocimiento feliz” que se da al final del recordar, cuando el sujeto acepta que lo que ve, oye o experimenta concuerda con su recuerdo. Este filósofo francés adopta la imagen de otro filósofo francés, Bergson, para describir esta ventaja, la imagen de un cono invertido:

que la mémoire détient un privilège que l’histoire ne partagera pas, à savoir le petit bonheur de la reconnaissance. [...] C’est aussi un cône pointé vers le bas : en haut, à la base, l’aporie inaugurale de la mémoire, aporie de la présence de l’absent et de l’antérieur ; le long de la descente du cône, les difficultés de la mémoire [...] ; à la pointe, là où le cône affleure au plan de la connaissance historique, le petit bonheur de la reconnaissance, seul et précaire gage de la fidélité de la mémoire (p. 736)³.

Esto significa que *Kilele*, por ejemplo, es fiel a la experiencia en la medida en que en ella se reconoce un hecho acaecido, no en la medida de qué tan cercana está de ser un reflejo de lo acontecido.

En esta medida, el uso de la estructura mítica y épica no es una estilización de los hechos. Ya que *Kilele* cumple con funciones de testimonio es, entonces, una manera de hacer memoria y con eso cumple con un deber. Beatriz Sarlo (2005) y Tzvetan Todorov (2000) afirman que en ocasiones la memoria deja de ser un derecho para convertirse en un deber. Dice Todorov en un capítulo de su libro *Los abusos de la memoria*: “Cuando los acontecimientos vividos por el individuo o por el grupo son de naturaleza excepcional o trágica, tal derecho [el de la memoria] se convierte en un deber: el de acordarse, el de testimoniar” (p. 14). *Kilele* testimonia el lugar al que ha llegado la violencia en Colombia, se acerca a aquello que Sarlo considera es el testimonio, “no hay testimonio sin experiencia —dice Sarlo—, pero tampoco hay experiencia sin narración: el lenguaje libera lo mudo de la experiencia, lo redime de su inmediatez y de su olvido y lo convierte en lo comunicable” (2005, p. 29). Por medio de la estructura épico-mítica, la obra comunica sobre un hecho al que los colombianos le hemos dado una categoría fantástica, pero que no por eso es irreal o ficticio. Aunque parezca mitológico, está ahí, frente a todos, y recordarlo, como lo hace *Kilele*, es decir, enfrentándonos a lo que hemos convertido el conflicto, es una manera de reconocerlo.

La labor que Varasanta lleva a cabo se suma a la de otros artistas (pintores, escultores, performers, directores de teatro, actores, escritores) que también se han acercado al tema, reconociendo la dificultad que significa. Podríamos recordar al grupo Teatro Experimental de Cali, formado por Enrique Buenaventura y que significó una transformación en la manera de hacer teatro en toda América latina. También el grupo de teatro de La Candelaria de Bogotá, quienes con su labor han tratado de reflexionar sobre la realidad que vive el país. Pero también se encuentra ese tipo de reflexión en artistas como Doris Salcedo. Estas diferentes manifestaciones dan cuenta de un

interés particular, pero sobre todo implican una pregunta: ¿cómo recordar y construir historia en Colombia? ¿Es a partir de las reconstrucciones artísticas que Colombia reconocerá su momento y reaccionará en su posición frente al pasado y al futuro? Hasta ahora podemos decir que todos estos intentos han buscado mantener la memoria, que es también una forma de visibilizar la situación que genera la violencia en el país. Sin embargo, podría pensarse que estas manifestaciones son una manera de estancarse en lo lamentable, en lo terrible. Parecería mejor para muchos olvidar y tratar de mejorar destruyendo cualquier conexión con un pasado que no nos favorece. En ese sentido reconocer el mito de la guerra tiene un nuevo significado, el de la imposibilidad de deshacernos de él, pues como mito opera siempre en nuestras construcciones y actualidad.

Pero, además, siguiendo a Judith Butler en su artículo “Violencia, luto y política”, el duelo por la pérdida no significa necesariamente estancamiento. Se pregunta ella:

¿Hay algo que podamos obtener del duelo, de detenerse en la pena, de permanecer expuesto a lo insufrible que éste es y de no esforzarse por buscarle una solución basada en la violencia? (...) ¿Si permanecemos con el sentido de la pérdida, nos quedamos con el sabor de sentirnos sólo pasivos e impotentes, como algunos pueden temer, o es que más bien se nos devuelve a un sentido de vulnerabilidad humana, a nuestra responsabilidad colectiva por las vidas físicas de los demás? (...) Pasar el duelo y hacer del duelo mismo un recurso para la política, no es estar resignado a la inacción, más bien podría entenderse como un proceso lento por el cual desarrollamos un punto de identificación con el sufrimiento mismo (2003, p. 7).

Con el sufrimiento del otro, no para sufrir con él sino para, nuevamente, reconocer que hay muchos otros que sufren y que no se puede ser totalmente indiferente a ello. Es, de alguna manera, una llamada a la acción, no una específica; pero el duelo, el testimonio y la construcción de la memoria como lo propone Varasanta es una manera de dinamizar y movilizar la manera en que se entiende la violencia en Colombia y permite, si no llevar a una acción concreta, por lo menos sí a una reflexión.

§

Bibliografía

- Butler, J. (2003). “Violencia, luto y memoria”, en: *Íconos, revista de Ciencias Sociales*. pp. 82-99.
- Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación (Colombia). Grupo de Memoria Histórica (2010). *Bojayá: la guerra sin límites*. Bogotá: Taurus.
- Ricoeur, P. (2000). “L’écriture et l’histoire de la représentation du passé”, en: *Annales. Histoire. Sciences Sociales*. pp. 731-747.
- Sarlo, B. (2005). *Tiempo pasado: cultura de la memoria y giro subjetivo. Una discusión*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Todorov, T. (2000). *Los abusos de la memoria*. Barcelona: Paidós.

La isla desierta de Adolfo Bioy Casares

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

The Deserted Island of Adolfo Bioy Casares

L'île désertique de Adolfo Bioy Casares

Artículo recibido el 10 de mayo de 2013 y aceptado el 16 de octubre de 2013

PABLO GARCÍA ARIAS

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA

Psicólogo y Magister en Literatura de la Pontificia Universidad Javeriana, Doctor en Filosofía y Letras de la Universidad Católica de Argentina. Actualmente es profesor del programa de psicología de la Pontificia Universidad Javeriana.

Correo electrónico: pablogarciaarias@gmail.com

Abstract

Los estudios sobre la novela *La invención de Morel* de Adolfo Bioy Casares tradicionalmente han privilegiado la reflexión aislada de sus temáticas. En este texto se propone pensar la obra del argentino desde un encuadre múltiple de sus temas privilegiando el retorno de una visión médana preconscious y cisuada. Es así que se abre el espacio para (re)descubrir la construcción del hombre moderno en la novela de Bioy Casares, desde su multiplicidad y la escisión entre sujeto y mundo. Por tanto, se estudia la construcción de los aspectos del sujeto moderno (el tiempo, la enajenación, la soledad, la contemplación, la pregunta por el origen, entre otros) en la novela; resaltando la propuesta del argentino que la fuerza de un segundo origen del hombre reside en el mundo de la isla desierta. Allí existe la presencia de lo impercedero y la múltiple sensibilidad, en un cuadro temporal de imagen que se desborda profundamente a cualquier espacio, entonces dislocado.

Palabras clave: Bioy Casares, *La invención de Morel*, novela latinoamericana, literatura argentina, crítica literaria.

Studies performed on Adolfo Bioy Casares's novel, *La invención de Morel*, have traditionally privileged isolated reflection on its different topics; however, this article approaches the Argentinian's work from a multidimensional perspective that encompasses several themes while highlighting the comeback of a sand-dune like, preconscious, rippled vision. This is how a space is open to rediscover the making of the modern man in Casares's novel, departing from multiplicity and the division between man and his world. Hence, the document studies the construction of modern man aspects (time, alienation, solitude, contemplation, and wonder about the origin, among others) present in the novel, underlying the writer's proposal that the strength of a second origin of man resides in the world of a deserted island. There is where the imperishable and the multiple

sensitivities exist, in temporary frame of an image that profoundly overflows towards any other dwelling, then dislocated.

Key words: Bioy Casares, *La invención de Morel*, Latin-American novel, Argentinian literature, literary critique.

1. “No es una imagen justa, sino justamente una imagen” (traducción propia).

Les études sur le roman *La invención de Morel* de Adolfo Bioy Casares, ont privilégié traditionnellement la réflexion isolée de ses thématiques. Dans ce texte, on se propose penser l'œuvre de l'argentin depuis un cadrage multiple de ses thèmes en favorisant le retour d'une vision de dune préconscient et fissuré. De cette manière, on ouvre l'espace pour (re)découvrir la construction de l'homme moderne dans le roman de Bioy Casares, de sa multiplicité et l'excision entre le sujet et le monde. Ainsi, on étudie la construction des aspect du sujet moderne (le temps, l'aliénation, la solitude, la contemplation, la question pour l'origine, parmi d'autres) dans le roman; en soulignant la proposition de l'argentin selon laquelle la force d'un deuxième origine de l'homme réside dans le monde de l'île désertique. Là-bas, il existe la présence de l'impérissable et de cette sensibilité multiple, dans le cadre temporel d'une image qui dépasse profondément tout espace, alors, déboité.

Mots clés: Bioy Casares, *La invención de Morel*, roman latino-américain, littérature argentine, critique littéraire.

*Ce n'est pas une image juste,
c'est juste une image.¹*
—Jean-Luc Godard

La primera novela del escritor Adolfo Bioy Casares, *La invención de Morel* (1940), dio a su autor un renombre en el plano de las letras de ficción y el relato policial. Sin embargo, creemos que en esta novela, más allá de los problemas de la abstracta fantasía y de la investigación conclusa, se abordan indagaciones más conflictivas. Pensamos que en la obra en cuestión no solamente se trata el hondo tema de la enajenación, de la soledad, de la inmortalidad, del automatismo, sino, más singularmente, el del encuadre múltiple y el retorno de una visión médano preconsciente y cisurada. Nos explicamos: el encuadre como límite temporal de la imagen, de cualquier imagen, no sólo la fija sino que la multiplica en un palimpsesto cuyos bordes entre bordes dejan verse eventualmente. Cuando esto pasa llegamos al estrabismo de lo Real (con mayúsculas en tanto que polivocidad de ángulos en una sola voz, la del narrador-inexistente), cuya visión errada sobresalta el panorama que contempla. Dos lunas y dos soles. Toda contemplación es una participación. Se participa de lo que se contempla, se contempla de lo que se participa. Contemplar es una actividad profunda, en tanto que contracción de infinitas vibraciones en intervalos incontables de tiempo.

El carácter inextenso de la imagen, de su retorno, radica igualmente en su imposibilidad de ser medida bajo los parámetros de una nomenclatura euclidiana. Las proposiciones de la imagen inextensa no se corresponden con sus axiomas, y su geometría es irregular, incierta y desequilibrada. El espacio en las máquinas de Morel posee una dimensión temporal, es decir, incontablemente intensiva, y no meramente numeral en términos de extensión geográfica. La isla no tiene espacio, es un umbral de tiempo en estado crudo, naciente, fetal.

Bioy Casares afirma en numerosas ocasiones y entrevistas que vivimos ensimismados, que poco o nada sabemos de nuestro prójimo. Asevera que quizá recorramos la vida solos, que existen muy poco los otros: cada cual está en sí mismo y nada puede por el prójimo, lo más que se debe esperar de los demás individuos es una comprensiva indiferencia. Aunque vivan juntos los padres y los hijos, el varón y la mujer –asevera y pregunta nuestro autor: “¿no saben que toda comunicación es ilusoria y que en definitiva cada rival queda aislado en su misterio?” (1989, pp. 89-90). Dentro de cada cual el pensamiento trabaja en secreto; no se sabe quién es la persona que está al lado: en cuanto a cada quien, incluyéndose a él mismo, dirá el escritor argentino que nos imaginamos transparentes. No lo somos. Lo que sabe de nosotros el prójimo, afirma Casares muy proustianamente, lo sabe por una interpretación de signos. Los seres se conocen entre ellos muy poco, casi nada. Tal o cual persona conoce a tal o cual otra bajo determinadas capas y pliegues, pero nunca se alcanzan a advertir, para nadie, todas las mantas que componen y ocultan eso que llamamos ser humano.

La clave del “éxito” es una perla conocida que nos arroja el compañero de Borges:

recuerda siempre que tu interlocutor no tiene otro interés que sí mismo. Háblale de él; ofrécele una ocasión para que se analice y para que se explique; no lo obligues a admitir en trueque informaciones sobre ti. ¿No ves? El pobre espera cortésmente que te calles; recoge tus palabras como parte de un trueque inevitable; no le interesan; quiere hablar de nuevo (Citado por Martino, 1989, p. 91).

Ante tal mutismo, el pensador bonaerense dijo descubrir que estar vivo es fugarse, de un modo efímero y paradójico, de la materia. El descubrimiento de una grieta en la imperturbable realidad a todo el mundo atrae y puede borrar “realmente”. Desaparición del ser en tanto que modelo o copia, quedando como mero trazo o ensayo para un mundo temporal que apenas vive esbozándose. El tiempo y el carácter inextenso del pensamiento son la misma cosa, y así aquél se fragmenta tanto como éste se singulariza.

En un plano más concreto de elucubraciones, Bioy Casares afirma, en disertaciones que nos conducirán a *su Isla*, que en el amor, en la cárcel o en el hospital, recordamos que afuera hay otros mundos: aquél que haya sobrellevado temporadas en ciudades lejanas habrá descubierto, como él asegura haberlo padecido, que la soledad, con su interminable monólogo interior y el rosario de insignificantes decisiones “ahora haré esto, ahora hice aquello” (en celeridad creciente), se asemeja a la sinrazón de una manera temible.

El conflicto entre el mutismo asfixiante y la fuga en el tiempo innumerable lleva al autor de *La invención de Morel* a afirmar que él tal vez se parezca —a su modo— a un pintor repetitivo que sabía pintar perros, al extremo de que si le pedían hombres o leones, siempre eran perros lo

que entregaba. Tal dice ser su fuga, su comunicación, su interlocución, su comprensión por las demandas del otro.

Sólo pintar perros, o girasoles o bacons. A Casares, *par lui-même*, tal soliloquio lo lleva siempre al tema de lo imperecedero. Una cámara fotográfica se le aparece como un dispositivo para detener el tiempo. Cita a Charles Lamb: “no bastan las metáforas para endulzar el amargo trago de la muerte. Me niego a ser llevado por la marea que suavemente conduce la vida humana a la inmortalidad y me desagrade el inevitable curso del destino. Estoy enamorado de esta verde tierra, del rostro de la ciudad y del rostro de los campos; de las inefables soledades rurales y de la protección de las calles. Levantaría aquí mi tabernáculo. Me gustaría detenerme en la edad que tengo; perpetuarnos, yo y mis amigos” (1989, pp. 103-109). Para Casares, esas palabras que Lamb escribió para el Año Nuevo de 1821, cifran, junto al impulso de crear una estética temporal, los anhelos y los hallazgos de la fotografía.

En efecto, por medio de la cámara, el fotógrafo extrae del flujo de las horas el momento que roba. Puede afirmarse que el fotógrafo esculpe a través del tiempo cuando graba los instantes más silenciosos del cuerpo de su modelo (su desnudez), y consigue perpetuarlo eróticamente tal cual es sin ropajes, como si le robara el alma:

Por la manera de trabajar, el fotógrafo deja ver en qué grado considera su arte como una extensión de la pintura o como una disciplina nueva. O sigue el camino cauteloso del retratista, que detenidamente busca la mejor luz, el mejor ángulo, como un enamorado que se propusiera revelar al mundo la belleza que solamente él descubre en su amada; o bien sigue el de las rápidas inspiraciones, por las que sorprende los momentos reveladores de la verdad del sujeto, como el cazador que dispara su fusil cuando la pieza levanta vuelo. Por el primer procedimiento se logra a veces colecciones de imágenes individualmente admirables, que tienden a la monotonía, porque suelen expresar, antes que la verdad ingénita del asunto fotográfico, las preferencias, la manera de ser, la personalidad del fotógrafo. El segundo procedimiento es el de los aficionados más humildes y el de algunos artistas genuinos (...) cuyo talento se ajusta de modo prodigioso a las posibilidades de la cámara, que son tan delicadas y veloces como la misma inspiración (Citado por Martino, 1989, pp. 181, 210-212).

1. Sosias fonógrafas

Para Mireya Camurati (1990) *La invención de Morel* aparece al comienzo de una década fecunda en obras renovadoras, especialmente en el plano de la narrativa hispanoamericana. El artista y el escritor se benefician con hallazgos, ideas y experiencias que provienen de distintos campos del conocimiento y también de las circunstancias históricas, sociales y políticas. Las causas de tal renovación literaria muchas veces se presentan confusas, o resultan de una suma de factores endebles. La fuerza que la fotografía y el cine adquieren en los años cuarenta, empero, da cuenta de muchas de las ficciones literarias y de la potencia inventiva de numerosos autores de la época.

La boga de los *films noirs* robusteció toda clase de ocurrencias en las diversas artes. Estética policial, ficciones y hechos reales contados a modo de novedad pintolescamente sombría, se amalgamaban en nuevos géneros o estilos de contar historias. La lógica de las huellas y los pasos

se imponía como sello de una trama donde en dibujos, fotogramas o seres calcados se creaban los nudos y tensiones entre detectives y asesinatos, entre crímenes y sabuesos.

Seguir la huella de un criminal, interpretar los indicios de un delito, es desde entonces una actividad que desborda el concepto de género. Libros de filosofía han llegado a afirmar, sin que en ellos aparezca el mínimo agente de la ley, que tratan en parte de novelas policiales (por ejemplo *Différence et répétition* de Deleuze). En la obra que así se desarrolla, la disposición de las pistas constituye una parte fundamental de la estructura del relato, algo que el autor debe sistematizar de forma metódica y serial. Como un asesino.

El protagonista-perseguido de *La invención de Morel*, que escribe su informe para dejar testimonio de una presencia y una ausencia, se da a la tarea de redactar en el diario toda su búsqueda, aunque el resultado final sea también un nuevo claroscuro. Se preocupa por darnos una descripción detallada del lugar de la trama: la isla y las construcciones que ésta contiene (la capilla, la piscina, el museo). Dice que este último posee una sala con extensas bibliotecas, no obstante desequilibradas: no hay más que novelas, poesía, teatro. El narrador cuenta que tomó un libro porque el nombre del autor no se le hizo familiar y porque el título le pareció que podría explicarle la razón de ser de un molino presente en los fondos de la isla. Este molino se revelará posteriormente como signo para el hallazgo de una prueba inmanente.

En su estudio sobre la invención de Casares, Camurati (1990) señala que el protagonista va a leer en el libro de Belidor: *Travaux —Le Moulin Perse—*, la descripción de las mareas, con lo que puede entender mejor la irregularidad en el funcionamiento de las máquinas de Morel. En este punto la crítica se pregunta cuál es el sentido de esta pista que ningún lector podría comprender. ¿Se trata de una parodia o burla de las reglas del género que exigen suministrar al lector los mismos elementos con los que cuenta el detective? ¿O es que Bioy Casares, con credulidad y confianza, supone un lector versado como él en libros ignotos? La explicación que a Mireya Camurati le parece más apropiada es que el autor está calculando el efecto que la lectura del párrafo produce en los lectores.

Lo que nos queda es una sensación confusa, la idea de que hay algo que no sabemos, la convicción de un conocimiento incompleto. En el mismo párrafo el narrador nos da otra pista. Habla de ciertas investigaciones que le interesan acerca de la inmortalidad y dice que el fracaso de los intentos de lograrla se debe a que se trata de “retener vivo todo el cuerpo” cuando, según él, sólo habría que retener lo que interesa a la consciencia. El “retener vivo todo el cuerpo” ha sido en cierta forma el propósito (¿y el logro?) de *La invención de Morel* (1990, p. 107).

Lo que interesa a la conciencia suele ser lo que le subyace, su opacidad, sus imposibilidades, sus negativos. El protagonista, cuando todavía no ha descubierto la invención de Morel, se molesta por la repetición injustificada de las conversaciones. La oscuridad de sus razones le seduce al punto del voyeurismo. El lector participa de tal erotismo ante esas imágenes a un tiempo injustas e injustificables, tanto que va dejándose implicar por el hilo de Moira del juego y la pesquisa de un destino.

Los movimientos y los eventos que componen la compleja cábala del misterio se ligan a un estribillo de voz que insiste y persiste como una cantinela. Se trata del silencioso pronunciamiento amante del narrador hacia Faustine. *Justamente* la imagen de este esforzado celoso, que capea a

través de las mortificaciones, trata de la tensión de un hallazgo: se ha enamorado de un autómatas, de una imagen más en las series de imágenes tambaleantes y estroboscópicas. Al parecer una clase de fantasma empieza a darse como pieza de relojería, para hallar el juego de piñones que compone el cerebro de Morel. Su cerebro es la pantalla.

El devenir del cerebro funciona en esta novela como un acetato viejo: disco también de vinilo que gira y gira para crear las vibraciones sonoras que capturará el fonógrafo loco, hasta que la grabación suba y vuelva a bajar interminablemente. El fonógrafo grabará los sonidos de ese disco y esa aguja, que una vez fueron los personajes antes de su conversión en imágenes. El tema de lo interminable, de lo imperecedero, del eterno retorno —no al estilo de Nietzsche, esta vez, sino al de Borges—, conduce al breve relato de Bioy Casares a construir otra vez un tribunal de la razón, esperando mejores resultados que los dados por las imágenes kantianas.

Ofelia Kovacci (1963), en su ensayo *Espacio y Tiempo en la fantasía de Adolfo Bioy Casares*, nos permite llegar a uno de los núcleos de nuestra pesquisa (los encuadres del tiempo) a través de la condición de lo inmortal:

El tema de la inmortalidad en *La invención de Morel* está mostrado a partir de interrogantes esenciales para la condición finita del hombre: '¿Cuántas veces habrán interrogado el destino los hombres, habrán movido las viejas preguntas: ¿A dónde vamos? ¿En dónde yacemos, como en un disco músicas inauditas, hasta que Dios nos manda nacer? ¿No perciben un paralelismo entre los destinos de los hombres y de las imágenes?' (*Invención de Morel*). En esta novela la fantasía se resuelve mediante una explicación de carácter técnico, aunque Bioy Casares prefiera no emplear el adjetivo 'para estas invenciones rigurosas, verosímiles a fuerza de sintaxis'. Las imágenes proyectadas por la máquina de Morel proporcionan el rescate de la vida en el tiempo. Por medio de ciertos inventos —cinematógrafo, fotografía, radiotelefonía, fonógrafo, teléfono, televisión— la técnica se había puesto en la labor de suplantar ausencias correspondientes a determinados sentidos del hombre. La captación simultánea de ondas correspondientes a la sensación del olfato, de la temperatura, del tacto además de las ondas ópticas y sonoras recrea la imagen exacta de la llamada realidad, 'sosas inverosímiles' (1963, p. 19).

El desvarío de las facultades de la sensibilidad y del entendimiento hace que las imágenes tengan alma, idea que arriesga el relator: *mi alma no ha pasado todavía a la imagen*. La Idea de Hombre muere para el renacimiento de otra: lo imperecedero no es lo humano, demasiado humano, sino su *imago*, que tiene la ventaja de multiplicarse y yuxtaponerse sobre sí, mil veces sobre sí, en un encuadre auto referencial en el que los términos de porvenir o de pretéritos silogísticos se desvanecen. La sintaxis del encuadre temporal, que es la que crea Bioy Casares, compone un único *cuadro de sensación* que retorna interminablemente, justamente porque carece de base de partida y de puerto a arribar; de registros que lo retengan finito. Lo inconmensurable adquiere así la fuerza del tiempo sin espacio, donde todo retorno implica un cambio de sensación abstracta por cada persistencia de retratos duraderos.

No se trata de que el espacio desaparezca, sino de que al fin se revela como una dimensión justamente temporal, de carácter carcelario más que movilizador. Es lo que nos ayuda a especificar Javier de Navascués (1995) cuando afirma, repitiendo al autor argentino:

‘Estar vivo es fugarse’: parece innegable que Bioy Casares nunca llevó a cabo de modo tan radical sus fines como cuando escribió *La invención de Morel* (1940), *Plan de evasión* (1945) y la mayor parte de los cuentos de *La trama celeste* (1948). En estas obras el espacio se erige en aislamiento puro y se transforma gradualmente en cárcel de la que conviene salir a toda costa. Así, el comentario que hace el narrador de *La invención de Morel* es una síntesis del ahogo semiinconsciente que le produce el miedo circundante (1995, p. 26).

El terror de la sintaxis es el de producir “semi-inconscientemente” series de sosias que se salen de control, multiplicándose en un mismo goteo, que adquiere cada vez mayor intensidad. Una resonancia perfecta y abyecta, entre seres-ópticos, entre ellos y sus imágenes, que se ven a los ojos hasta hacer nacer un atroz carácter gemelo de proximidad infinita. Según Max Milner, “tal proximidad acarrea una serie de misterios, de *quid pro quos*, de añagazas, de los cuales la literatura ha sabido siempre alimentarse” (p. 1). Las *sosias* son también táctiles, odoras, que traviesa y dañadamente reemplazan lugares, cambian puestos, hacen males, bajo el manto irreconocible del anonimato. La literatura, ciertamente, es zona propicia para los robos y los dones.

Por años, casi las únicas técnicas imaginables para crear tales sosias fueron la pintura, la escultura y la mecánica. Milner arriesga la suposición de que esas tres técnicas contribuyeron a la creación de *Olympia*, la muñeca autómatas de los cuentos de Hoffmann. Es imposible no nombrar esta presencia al interior de la trama que venimos tanteando. En tanto que “hija” de Spalanzani, la autómatas es de cierto modo su desdoblamiento, su inversión/perversión, su deseo de retorno *ad infinitum*.

Para Milner, empero, una novedad radical se ha introducido en este linaje con la invención de la fotografía y sobre todo del fonógrafo. Esto en tanto que, hasta antes de la aparición de estas dos máquinas, la creación de la consonancia autómatas suponía una intervención llamada humana. Insertando una distancia más o menos considerable entre la imagen y su modelo, se podía pensar en una copia que fuese una réplica exacta al original, pero que, a diferencia de un reflejo, se revistiera de un carácter independiente (porque ya no tiene la necesidad de la presencia del original para que se perciba). A esa independencia y a esa reproducibilidad indefinida la creación del fonógrafo añade una dimensión clave: la de la duración. “La esencia de la fotografía, como Roland Barthes ha mostrado admirablemente en *La Chambre claire*, consiste menos en reproducir la apariencia de los otros que en fijar —robar— un instante de su existencia, lo que hace que toda fotografía anuncie la muerte de aquello que representa” (Milner, pp. 2-3).

La imagen acústica producida por el fonógrafo no termina esa relación con la muerte, sino que la oculta entre los sonidos de la duración. Se crea entonces lo que no logra la fotografía, la presencia tangible de lo inmaterial. Según Milner, Adolfo Bioy Casares va más lejos. Cita un pasaje de la novela *La invención de Morel*, en el que el avance en cuestión se define (palabras de Morel):

¿Cuál es la función de la radiotelefonía? Suprimir, en cuanto al oído, una ausencia especial: valiéndonos de transmisores y receptores podemos reunirnos en una conversación con Madeleine, en este cuarto, y aunque ella esté a más de veinte mil kilómetros, en las afueras de Quebec. La televisión consigue lo mismo, en cuanto a la vista. Alcanzar vibraciones más rápidas, más lentas, será extenderse a los otros sentidos; a todos los otros sentidos.

El cuadro científico de los medios de contrarrestar ausencias era, hace poco, más o menos así:

En cuanto a la vista: la televisión, el cinematógrafo, la fotografía;

En cuanto al oído: la radiotelefonía, el fonógrafo, el teléfono.

Conclusión:

La ciencia, hasta hace poco, se había limitado a contrarrestar, para el oído y la vista, ausencias espaciales y temporales. El mérito de la primera parte de mis trabajos consiste en haber interrumpido una desidia que ya tenía el peso de las tradiciones y en haber continuado, con lógica, por caminos casi paralelos, el razonamiento y las enseñanzas de los sabios que mejoraron el mundo con los inventos que he mencionado.

(...)

Me puse a buscar ondas y vibraciones inalcanzadas, a idear instrumentos para captarlas y transmitirlos. Obtuve, con relativa facilidad, las sensaciones olfativas; las térmicas y las táctiles propiamente dichas requirieron toda mi perseverancia.

Hubo, además, que perfeccionar los medios existentes. Los mejores resultados honraban a los fabricantes de discos de fonógrafo. Desde hace mucho era posible afirmar que ya no temíamos la muerte, en cuanto a la voz. Las imágenes habían sido archivadas muy deficientemente por la fotografía y por el cinematógrafo. Dirigí esta parte de mi labor hacia la retención de las imágenes que se forman en los espejos.

Una persona o un animal o una cosa, es, ante mis aparatos, como la estación que emite el concierto que ustedes oyen en la radio. Si abren el receptor de ondas olfativas, sentirán el perfume de las diamelas que hay en el pecho de Madeleine, sin verla. Abriendo el sector de ondas táctiles, podrán acariciar su cabellera, suave e invisible, y aprender, como ciegos, a conocer las cosas con las manos. Pero si abren todo el juego de receptores, aparece Madeleine, completa, reproducida, idéntica (1992, pp. 102-105).

El avance de Bioy Casares para la literatura es quizás haber logrado crear un mito agudo capaz de revelar aspectos aún poco explorados de nuestra condición de *llamados-hombres-modernos*, disponiendo de medios de producción cuyos perfeccionamientos y multiplicaciones introducen en nuestras vidas cambios y consecuencias incalculables. La invención de Morel supera sus expectativas, porque ella da, a quien crea, las propiedades de ser olido y palpado. Morel y sus grupo, tal y como han sido retornados, no se quedan en espectros nebulosos, fantasmas etéreos y diáfanos, sino que devienen cuerpos oscuros, capaces de obstaculizar físicamente, y que llenan vacíos con la propiedad de la gravedad definida y sólida.

Il est évident que l'invention de Morel va bien au-delà de ce que ces inventions permettent de prévoir, puisqu'elle ajoute à ce qui est susceptible d'être reproduit l'odeur et même la consistance tactile. Morel et ses amis, tels que les restituent ses appareils, ne sont pas des images qui flottent dans l'air, des ectoplasmes, mais des corps opaques, auxquels on peut se heurter, et qui occupent une portion d'espace bien définie. C'est dire que la vraisemblance n'est pas le premier des soucis de Bioy Casares: c'est en tant que mythe, et non en tant qu'anticipation scientifique, qu'il faut interroger son texte (Milner, pp. 5-6).²

2. "Es evidente que la invención de Morel va bastante más allá de lo que sus creaciones permiten dejar prever, puesto que añade, a lo susceptible de ser reproducido, el olor e incluso la consistencia táctil. Morel y sus amigos, tal y como los reconstituyen sus aparatos, no son imágenes que flotan por los aires, ectoplasmas, sino cuerpos opacos, con los cuales se puede uno golpear, y que ocupan una porción de espacio bien definida. Lo anterior quiere decir que la veracidad no es la primera preocupación de Casares: es en tanto que mito, y no en tanto que anticipación científica, que es preciso interrogar su texto" (traducción propia).

2. El retorno de Faustine

Un mito se despliega bajo la forma de paradojas partiendo de un postulado secreto, para desenrollar en un zigzag incierto sus consecuencias. Llevado a su culmen, el despliegue de la paradoja trae en su estela la modificación de un cierto número de momentos de la experiencia y conduce al individuo a repensar los pilares de sus creencias asentadas. A presentir que la lógica aparente de las cosas esconde zonas ilógicas que se dejan ver a partir del momento en el que un segmento de la realidad se desestabiliza.

De los mitos nacen seres tanto más reales y palpables cuanto que son mentales, presencias inmemoriales que habitan desde su surgimiento en las palabras y las cosas. *La invención de Morel* es el renacimiento de una vitalidad autónoma, autoreferencial. Presencia-imagen, presencia-sonora. No depende de Morel, pues él mismo bien pronto se inserta en ella. Se trata finalmente de una autopercepción no humana que para Milner llega hasta descolocar los hallazgos de Berkeley sobre la percepción.

El famoso adagio *esse est percipi* se presenta, bajo el discurso de Morel, de la siguiente manera:

Tuve una sorpresa: después de mucho trabajo, al congregar esos datos armónicamente, me encontré con personas reconstituidas, que desaparecían si yo desconectaba el aparato proyector, sólo vivían los momentos pasados cuando se tomó la escena y al acabarlos volvían a repetirlos, como si fueran partes de un disco o de una película que al terminarse volviera a empezar, pero que, para nadie, podían distinguirse de las personas vivas (se ven como circulando en otro mundo, fortuitamente abordado por el nuestro). Si acordamos la conciencia, y todo lo que nos distingue de los objetos, a las personas que nos rodean, no podremos negárselos a las creadas por mis aparatos, con ningún argumento válido y exclusivo.

Congregados los sentidos, surge el alma. Había que esperarla. Madeleine estaba para la vista, Madeleine estaba para el oído, Madeleine estaba para el sabor, Madeleine estaba para el olfato, Madeleine estaba para el tacto: Ya estaba Madeleine (1992, pp. 106-107).

Es evidente, apunta Milner, que partiendo de las mismas premisas que Berkeley, Morel llegó a conclusiones muy distintas de aquellas a las cuales nos conduce el filósofo inglés. Porque, si es verdad que para éste no existe sustancia material exterior a las ideas que nuestros sentidos aportan a nuestro espíritu, aquél se basa en esa primacía espiritual sobre la materia para concluir no solamente en la existencia de un principio espiritual activo, insensible para los sentidos, en cada uno de nosotros, sino también la existencia de un Espíritu sensorial que opera en todas partes y para que todo subsista (p. 8).

Otro tema igualmente generador de paradojas, en la novela de Bioy Casares, es aquella del aislamiento y de la potencia amante. No es arbitrario que toda la acción de la novela sea contada desde el punto de vista de un fugitivo, amenazado de muerte por la policía de su país, por razones evidentemente más políticas que criminales. Como muchos autores que han padecido o que han sido testigos de persecuciones y de exilios, Bioy Casares es directamente sensible a los maltratos e indignidades que sufren los fugitivos y los desterrados, y su novela trata de los sufrimientos del

cuerpo que lucha por sobrevivir en una naturaleza hostil, atenaceado por la pobreza, devorado por innumerables dificultades, escondiéndose y encontrándose una y otra vez en circunstancias de vida o muerte.

La paradoja —sensible más que intelectual—, es que un ser se encuentre mezclado con otros seres (a los cuales por lo menos considera tales) a quienes no puede alcanzar, a quienes cree deber temer, y que, por añadidura, llevan en su presencia la existencia de los ricos ociosos de los años 1920, únicamente preocupados por el tenis, la piscina, los paseos y los bailes —un poco como los miembros de un club mediterráneo instalado en una de las regiones más pobres del mundo (Milner, p. 8). Esa soledad se ve acentuada en el protagonista de la novela por el amor que siente hacia una de las habitantes de la isla, la más bella y brillante, que pertenece al grupo al cual le es imposible acceder. Es aquí, afirma certeramente Max Milner, que la novela reviste de la manera más limpia el aspecto de un mito. *La pasión que empuja a un ser hacia otro es a menudo proporcional a la distancia que los separa*. He aquí un tema que la literatura universal parece haber tratado en todas las direcciones posibles. Se trata de una distancia que no se debe al alejamiento in extensio, ni a la clase social, ni a los sentimientos contrarios del ser amado, sino a una separación aún más radical. Esa imposibilidad de comunicarse con el ser que más se ama es reforzada por la teoría paralela a la de Berkeley del conocimiento a la cual se ha aludido. Que la existencia del alma no pueda ser más que inferida a partir de sensaciones que no tienen nada en común con ella, trae como corolario una problematización radical acerca de toda posibilidad de comunicar (Milner, p. 9).

No es azaroso que Bioy Casares haya dispuesto su trama en una isla, signo del desarraigo y del desprendimiento. Como bien ha afirmado el filósofo Gilles Deleuze (2002), las islas son antes de los hombres, o para después de ellos. Pensar en islas, ya sea con terror o con júbilo, es pensar en distanciarse, en permanecer alejado, más allá de los continentes sociales. Pensar con estar sólo y perdido. Las islas son también fugitivas para los continentes. Pensar en ellas, pensarse en ellas, es también creer en un retorno: ya sea continental u oceánica, la isla retorna a la superficie o a su independencia.

Una isla es un encuadre temporal que separa una tierra de otras, no necesariamente en extensión, pues la geografía y los mares que unen por los fondos de las aguas a las islas y a las costas de los continentes acaban con su discontinuidad espacial. Se trata siempre de un *continuum*, pero que cambia incesantemente de naturalezas y de gradaciones. La transformación requiere la lucha de múltiples elementos acuáticos, terrestres y del cielo; lucha que retorna eternamente desde que sólo había magma. Cuando un ser pone pie sobre una isla, separándose de su estado anterior (paso de acusado a fugitivo, en el caso del protagonista de *La invención de Morel*), efectúa el mismo movimiento que una vez, hace siglos, realizó la isla, separándose del suelo o de los bordes de un continente.

El movimiento de separación del desterrado que ha llegado a la isla le recuerda/desperta a ésta su movimiento de destierro pretérito, lo revive, lo hace retornar. El viaje de los hombres hacia las islas repite el movimiento de las islas antes de los hombres. Los hombres que llegan a la isla la ocupan realmente y la pueblan pero, en realidad, si han llegado a estar lo suficientemente separados y a ser lo suficientemente solos, no hacen otra cosa más que otorgar a la isla una imagen moviente de sí misma, una autoconciencia del movimiento que la produce, hasta

3. “Si bien que a la pregunta, cara a los exploradores antiguos, ‘¿qué seres existen sobre la isla desierta?’, la única respuesta es que el hombre existe ya, pero es un hombre poco común, alguien absolutamente separado, absolutamente creador; en breve, una Idea de hombre, un prototipo, un hombre que sería casi un dios, una mujer que sería una diosa, un gran Amnésico, un puro Artista, consciencia de la Tierra y del Océano; un enorme ciclón, una bella hechicera, una estatua de la isla de Pascua. He ahí el hombre que se antecede a sí mismo. Una criatura tal sobre la isla desierta sería la isla desierta misma en tanto que ella se imagina y se refleja en su movimiento primario” (traducción propia).

4. “La mitología no nació de una simple voluntad, y los hombres se han apresurado a malentender sus mitos. Es en un punto primario y distante que una literatura comienza” (traducción propia).

el punto que, a través del llamado hombre, la isla toma otra vez sensación de sí misma como isla desierta y sin hombres. La isla no es otra cosa que el secreto de los hombres, y los hombres la secreta consciencia de la isla (Deleuze, 2002, pp. 12-13).

¿Se trata de una consciencia cartesiana?, no, pues en tanto que presencia plural temporal, autorreferencial, el yo es siempre otros. Otros *en(tre)* sí que a medida que se buscan menos se encuentran. Se carece de toda certeza ontológica:

Si bien qu’à la question chère aux explorateurs anciens «quels êtres existent-ils sur l’île déserte?», la seule réponse est que l’homme y existe déjà, mais un homme peu commun, un homme absolument séparé, absolument créateur, bref un Idée d’homme, un prototype, un homme qui serait presque un dieu, une femme qui serait une déesse, un grand Amnésique, un pur Artiste, conscience de la Terre et de l’Océan, un énorme cyclone, une belle sorcière, une statue de l’île de Pâques. Voilà l’homme qui se précède a lui-même. Une telle créature sur l’île déserte serait l’île déserte elle-même en tant qu’elle se imagine et se réfléchit dans son mouvement premier (Deleuze, 2002, p. 13).³

Imágenes y reflejos, nunca centro esencial. La isla, y con más fuerza aún la isla desierta, es una presencia frágil y casi carente de interés para las disciplinas geográficas; su estatuto científico y académico es muy pobre. De ahí, apunta Gilles Deleuze, su grandeza. El conjunto de las islas no constituye ninguna unidad objetiva, y menos aún en el caso de las islas desiertas. Más que desierta, efectivamente está abandonada. Ese carácter misterioso que implica una búsqueda hacia sí siempre inexacta, siempre imposible, le da un signo de hondo misterio. Es cuando penetramos al terreno oscuro del mito. “*La mythologie n’est pas née d’une simple volonté, et les peuples ont tôt fait de ne plus comprendre leurs mythes. C’est même à ce moment-là qu’une littérature commence*” (Deleuze, 2002, pp. 14-15).⁴

La literatura es la concurrencia de los contrasentidos y las paradojas que el deseo produce natural y necesariamente sobre los fondos de lo inconsciente; y como toda concurrencia, retorna ominosamente. La vida mitológica de la isla desierta no se cansa de retornar. Su principio es siempre derivado, siempre alterado, en tanto que desde la primera vez que se muestra ya se muestra doble (signa en cuanto aparece el aislamiento y el carácter insular de la Tierra).

Comenzar en una isla, como bien afirma nuevamente Deleuze, no es un comienzo sino un recomenzar. Es el origen, pero el origen segundo. A partir de ella, todo vuelve a empezar. La isla es el giro necesario para este nuevo comienzo, el tiempo que ha sobrevivido del viento primero, del Universo múltiple o el óvulo radiante que debe soplar para hacerlo todo renacer. Esto supone una formación del mundo en dos (un “dos” que ya implica innumerables compuestos) tiempos, en dos etapas, nacimiento y renacimiento, siendo el segundo tan crucial como el primero, puesto que el primero se encuentra ya comprometido, nacido para un retorno y ya arrojado a una tensión bipolar múltiple. No hay un retorno porque haya habido un nacimiento sino al revés, hay un nacimiento tras el retorno porque siempre hay, en cada llamado origen, un segundo, tercer, cuarto nacimiento (La Tierra ante el Cosmos, el Cosmos ante otros Universos). El segundo tiempo no sucede al primero, sino que es su renovación cuando la espiral de los demás momentos se relanza.

Para terminar, muestra Gilles Deleuze en correspondencia misteriosa con la novela de Casares, que la idea de un nacimiento derivado confiere toda su fuerza al desierto insular, resistencia de la isla mítica en un mundo que tarda en reiniciarse. En los corazones de cada recommienzo hay un pensamiento que precede al nacer mismo, que lo busca para horadarlo y perderse en los tiempos. La isla desierta de Bioy Casares es la presencia de lo imperecedero y de esta múltiple sensibilidad, en un cuadro temporal de imagen que desborda profundamente a cualquier espacio, entonces dislocado. *Dos lunas y dos soles*:

L'idée d'une seconde origine donne tout son sens à l'île déserte, survivance de l'île sainte dans un monde qui tarde à recommencer. Il y a dans l'idéal du recommencement quelque chose qui précède le commencement lui-même, qui le reprend pour l'approfondir et le reculer dans le temps. L'île déserte est la matière de cet immémorial ou ce plus profond (2002, pp. 16-17).⁵

§

Bibliografía

- Bioy-Casares, A. (1992). *La invención de Morel*. Buenos Aires: Emecé Editores.
- Camurati, M. (1990). *Bioy Casares y el alegre trabajo de la inteligencia*. Buenos Aires: Ediciones Corregidor.
- Deleuze, G. (2002). *L'île déserte et autres textes (1953- 1974)*. Paris: Minuit.
- Hoffmann, E. T. A., (1986). "El hombre de Arena", en: *Cuentos fantásticos*. Buenos Aires: Ediciones Corregidor.
- Godard, J. (1965). *Pierrot le Fou*. Georges de Beauregard, S. N. C., Dino de Laurentis Cinematográfica.
- Kovacci, O. (1963). *Espacio y Tiempo en la fantasía de Adolfo Bioy Casares*. Buenos Aires: UBA.
- Martino, D. (1989). *A B C de Adolfo Bioy Casares. Reflexiones y observaciones tomadas de su obra*. Buenos Aires: Emecé Editores.
- Milner, M. (s. f.) *Le thème du simulacre dans l'invention de Morel d'Adolfo Bioy Casares*. Recuperado el 10 de junio de 2012 de <http://centre-bachelard.u-bourgogne.fr/Z-milner.pdf>
- Navascués, J. (1995). "La narrativa de Adolfo Bioy Casares", en: *El esperpento controlado*. Buenos Aires: Eunsa.

5. "La idea de un segundo origen da todo su sentido a la Isla desierta, supervivencia de la isla santa en un mundo que tarda en recomenzar. Existe en el ideal del recommienzo algo que precede al comienzo mismo, que lo retoma para profundizarlo y hacerlo retroceder en el tiempo. La isla desierta es la materia de tal inmemorial o de esa mayor hondura" (traducción propia).

***El don de Juan* de Rodrigo Parra Sandoval**

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

El don de Juan by Rodrigo Parra Sandoval

El don de Juan de Rodrigo Parra Sandoval

Artículo recibido el 16 de mayo de 2013 y aceptado el 29 de octubre de 2013

JAIME ANDRÉS BÁEZ LEÓN

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA

UNIVERSIDAD LIBRE DE BERLÍN

Profesional en Estudios Literarios de la Universidad Nacional de Colombia y Magister en Literatura Hispanoamericana de la Pontificia Universidad Javeriana. Actualmente está realizando estudios de Doctorado en la Universidad Libre de Berlín y es profesor del programa de Literatura de la Pontificia Universidad Javeriana.

Correo electrónico: baez_jaime@yahoo.com

Abstract

El texto propone leer la novela *El don de Juan* de Rodrigo Parra Sandoval desde la discusión sobre la construcción y el reconocimiento de los conceptos de la innovación, la experimentación y la trasgresión en la literatura colombiana de las últimas décadas. Desde una perspectiva crítica, el autor estudia como la construcción de estos aspectos se pueden convertir en etiquetas del mercado editorial. Es así que el estudio de aspectos como la narración paradójica, la feminidad y la masculinidad de la novela de Parra Sandoval, permiten evidenciar como las singularidades de la sensación literaria se pueden remplazar por marcas literarias que muestran como la novela apela a distintos grupos lectores.

Palabras clave: literatura colombiana, novela, crítica literaria, estudios culturales.

The paper suggests reading the novel *El don de Juan* by Rodrigo Parra Sandoval from the discussion about the construction and recognition of the innovation concepts, the experimentation and transgression in Colombian literature over the past few decades. From a critical perspective, the author studies the way the construction of these aspects can become the labels of the editorial marketing. In this way, the study of aspects such as the paradoxical narration, the femininity and masculinity of Parra Sandoval's novel, let evidence the way the literary emotions singularities can be replaced by literary marks showing how the novel appeals to different readers groups.

Key words: Colombian literature, novel, literary criticism, cultural studies.

Le texte propose lire le roman *El don de Juan* de Rodrigo Parra Sandoval à partir de la discussion sur la construction et la reconnaissance des concepts de l'innovation, de l'expérimentation et de la transgression de la littérature colombienne des dernières décennies. À partir d'une perspective critique, l'auteur étudie comment la construction de ces aspects peut les transformer en étiquettes du marché éditoriale tandis que sa réflexion provient, principalement, de champs extérieurs à la structure de l'ouvrage. De là que l'étude des aspects comme la narration paradoxale, la féminité et la masculinité du roman de Parra Sandoval, permet d'éclairer comment les singularités de la sensation littéraire peuvent être remplacés par des marques littéraires qui appellent différents groupes de lecteurs.

Mots clés: littérature colombienne, roman, critique littéraire, études culturelles.

La obra de Rodrigo Parra Sandoval (1938) ha estado señalada, desde la aparición de *El álbum secreto del sagrado corazón* (1978), con la marca de literatura innovadora. Las frases laudatorias de Severo Sarduy y Manuel Mujica Láinez¹ enmarcan la carrera de un escritor que ha estado varias veces entre los posibles ganadores de los premios de novela Herralde (1999) y de Casa de las Américas (2011). El propósito del siguiente texto es leer la novela *El don de Juan* y señalar a los lectores cómo podría interpretarse la cuestión de la innovación; lo anterior implicará ciertas especulaciones acerca de los posibles grupos lectores contemporáneos de la novela colombiana.

Ciertamente Parra Sandoval se ha apropiado de la idea de que su proyecto narrativo está signado por la trasgresión y la experimentación. En sus entrevistas, conferencias y talleres siempre subraya que sus ambiciones son la renovación constante de la novela partiendo de múltiples elementos² que él mismo denomina "formales". La novela ganadora del concurso nacional en el año 2001 *El don de Juan*, siendo una de las menos trabajadas por la crítica del país, no es ajena a las búsquedas del autor. Uno podría decir que el vallecaucano es capaz de escribir una novela de cualquier manera, siempre que no sean maneras *tradicionales*. Luego regresaré sobre esta idea de *lo tradicional*. El personaje legendario de don Juan aparece nuevamente en esta novela que señala desde su título la búsqueda del juego paródico intertextual. Esta cita sin comillas del título contiene buena parte del significado de la obra, se trata de la recreación contemporánea de un mito. Luis Mejía, el eterno rival del más grande conquistador de todos los tiempos, es ahora el narrador de una novela que es una venganza muy bien planeada en contra del arquetípico personaje literario.

Paradójica narración

No se podría hablar fácilmente de las "tramas" de las novelas de Parra Sandoval puesto que sus obras son más bien artefactos argumentales en los cuales se renuncia a construcciones que algunos lectores identificarían como tradicionales. Sus personajes no evolucionan orgánicamente, es decir, no se van transformando con las experiencias que viven y que les permiten configurar la ilusión de una personalidad sino que ellos mismos son conscientes de su papel ficcional.

1. Ignoro en dónde aparecieron originalmente estos elogios pero, afortunadamente, la página del Centro Virtual Isaacs las ha compilado. Si bien son comentarios muy breves, lo que es significativo es quien los profiere, sobre todo por el capital simbólico que está en juego. Manuel Mujica Láinez afirma: "Lo que me maravilla en *El Álbum Secreto* es el riquísimo, fantástico idioma" y Sarduy comenta: "Este tinglado de milagros y simulacros es el antídoto contra una literatura colombiana en donde se abusa de lo maravilloso".

2. Por ejemplo, la entrevista publicada en el diario *El País* el 5 de marzo de 2011. Recuperado el 30 de noviembre de 2013, de <http://www.elpais.com.co/elpais/valle/noticias/vallecaucano-fue-galardonado-con-premio-casa-americas-2011>.

3. Se objetará que es posible que exista un administrador de ferretería culturizado pero creo que solo un intelectual tendría a su disposición cierta información definitiva como la duración del video de Andy Warhol sobre un hombre durmiendo, el ritmo frenético de la balada número 4 de Chopin o la razón por la cual una mujer golpea a su marido en la escena de la segunda muerte de Juan con el tomo de Anna Karenina. Otras frases nos hacen pensar precisamente en un sociólogo, como en la página 24, cuando afirma el narrador “saber controlar los harteros ataques de ética propios de la premodernidad” frase que uno difícilmente imagina en un administrador de ferretería caleño.

Las obras de Rodrigo Parra Sandoval son producto de una hiper-conciencia de lo que significa una narración; ellas mismas intentan, partiendo de esa conciencia, desarticular el efecto novelesco manteniéndolo al mismo tiempo. Un ejemplo dicente que comprueba estas observaciones es la novela *El don de Juan*. La obra está construida como un juego de reflejos y distorsiones, tal y como sucede con obras mucho más ambiciosas del mismo autor. Luis Mejía es un “imaginador” que ha jurado no levantarse de la cama los domingos. A través de un complejo sistema de cámaras y controles remotos que apenas se describen en la obra, este imaginador observa lo que sucede mientras se cuenta o “imagina” para él mismo una historia que tiene que ver con sus compañeros de colegio y sus ambiciones fallidas. Esa es la historia del Don de Juan Santana.

Este Luis Mejía es un amigo de infancia de Juan Santana aunque muchos lectores dudaran de su existencia porque Juan, el personaje cuya vida es imaginada, afirma que es él quien lo ha inventado. La verosimilitud se cuestiona desde el comienzo: se supone que el narrador es gerente de la ferretería “Tuercas y tornillos” pero la gran profusión de referencias culturales que se ponen al lector como desafío página a página desmiente parcialmente esta condición³.

Sería ingenuo objetar a la novela de Parra Sandoval de incoherencia cuando buena parte de las aparentes inconsistencias de la narración hacen parte del juego propuesto por el autor al lector de la novela. Todo el tiempo se repiten frases que nos señalan este propósito. Al comienzo cuando el “imaginador” comenta el proyecto audiovisual de Warhol “¿Imaginas el cúmulo de dramas que vivía ese hombre mientras lo mirabas dormir y parecía que nada le estaba sucediendo? (...) Construye una identidad basada en la memoria del dormir. Esa otra vida. Esa otra identidad. Yo, en cambio, construyo una memoria falsa, o por lo menos espuria, una memoria de la imaginación” (p. 16) Y después vuelve una y otra vez sobre “la falsedad” de lo imaginado que paradójicamente determina su realidad. Así sucede con el sobre de manila que el “imaginador” utiliza para reconstruir la vida de su “personaje” Juan Santana

cuando nos despedimos al filo del mediodía, me abrazó y me entregó el paquete forrado en papel manila. En él encontré información que he utilizado extensamente para imaginar la historia de su vida. Este es uno de los aspectos que me fascina del oficio del imaginador: es alucinante pensar que un paquete imaginario contiene información que debo imaginar para imaginar la vida de Juan. Y que todo, sin embargo, sea sólidamente real (p. 31).

Y luego la confusión se expande una y otra vez en la novela:

No dejo, sin embargo, de preguntarme: ¿por qué ha puesto Juan tanto interés en su proyecto de biografía? ¿Qué lo ha impulsado a elegirme como su biógrafo? (...) ¿Por qué no escribe él mismo su autobiografía? ¿Será posible que el personaje de una narración se rebele contra su narrador y le imponga, de manera irónica, la obligación de escribir la historia que ya está escribiendo? ¿Será que yo me he imaginado a mí mismo como el imaginador desnudo en una cama dominical para poder contar su historia sin tapujos? ¿Será que el que escribe me cuenta a mí como el escritor frustrado, tirado en una cama, que no pasa de imaginar lo que en realidad quisiera escribir? ¿Será esta una de esas escasas oportunidades en que un personaje me vence? (pp. 32-33).

Este juego del imaginador y el personaje está presente en la novela desde *Don Quijote de la Mancha* y es un elemento que la obra cervantina configura a contrapunto con la tradición de los libros de caballería españoles en donde el narrador siempre tenía que justificar el origen y la dirección de las aventuras narradas. Como lo ha anotado inteligentemente Eduard C. Riley (1989), en el prólogo del Quijote se deja ver el contexto de una discusión renacentista acerca de la verosimilitud. Cuando se piensa en la novela del colombiano es evidente que estas continuas alusiones a la relación autor-imaginador-personaje imaginado, es decir: el narrador del novelista, el tipo acostado y Juan Santana, se convierten en una declaración de principios de la narración. La regla de verosimilitud de esta novela, para resumirlo, depende de los caprichos del imaginador que, por la ambigüedad propuesta por el discurso novelesco, también podrían ser los caprichos del narrador o el personaje.

La novela está organizada en tres grandes partes: “Sobre el Tarot, el don del amor y el ecológico patio original”, “Sobre el cine, las cenicientas y los diez embarazos de Carolina” y “Sobre el arte epistolar y las sorprendentes formas de la muerte”. Cada una de las partes responde a un modelo recurrente: el videoclip. Juan Santana es un tipo que tiene vocación de veterinario y termina metido en el cine, al parecer —pero ya dijimos que en esta novela casi todo “parece”— Santana se metió al cine para llamar la atención de Carolina de quien todos en el barrio están enamorados. Así se justifican en la novela los capítulos en forma de videoclip y toda la división de la segunda parte, que implica intercalar capítulos sobre los embarazos de Carolina con otros videos.

El intento de la novela es hablar un lenguaje contemporáneo, propio de los ciudadanos de YouTube. Sin embargo, los logros en este campo me parecen ambiguos, como se verá al final de esta exposición. De cualquier forma, esta idea de los capítulos a manera de videoclip permite leer la novela con cierta comodidad. Se intercalan los videos que describen al imaginador acostado en su cama en los distintos momentos del día (“el amanecer del imaginador, la mañana del imaginador, el mediodía del imaginador, etc.”) con las narraciones del imaginador que están en sí mismas cargadas de muchos videos. Por ejemplo,

Se convertirá en un *playboy* internacional e irá a la cama con marquesas, duquesas y vizcondesas. Nunca con mujeres de la plebe, sin título nobiliario, eso nunca. ¿Cómo podría evitarlo? Tengo que entrometer aquí un *miniclip*. *Miniclip*: para asegurarse esta exclusividad contratará un funcionario de heráldica que revisará la autenticidad de los títulos a la entrada de su dormitorio. Vestirá de negro y en su pecho ostentará un escudo ovalado en el que sobre un campo azur campeará un *Tiranosaurio Rex* que cuidará la entrada y lanzará fuego por las fauces como cualquier dragón o cualquier tragafuegos del circo. Fin del *miniclip*. Le enviará flores a Carolina en sus cumpleaños y no podría vivir sin ella. ¿Qué más puede pedir una madre? (p. 84).

Es cierto que este intento de simbiosis entre la narrativa audiovisual y la narrativa literaria trae beneficios, como el sorprendente uso de la imagen que tiene la novela. Sin embargo, también tiene desventajas, el sonido no pasa de ser un mero acompañamiento a la novela, incluso cuando se intenta incluir el ritmo de la balada No. 4 de Chopin. Y, por otra parte, la misma disposición de

4. La obra más reciente de Parra Sandoval, lo que viene después de *El museo de lo inútil*, parece haber empezado a replantear este problemático punto.

5. El proyecto de Parra Sandoval tiene mucho en común con obras como las novelas de Puig o José Donoso.

videos disgregados no termina de vincular la totalidad de la obra. Esto puede ser intencional, una apuesta por la fragmentariedad aunque lo paradójico es que uno quisiera leerla en desorden pero la obra no está escrita para ser entendida de esta manera. El tacto, uno de los sentidos maestros para la literatura, desaparece ante el dominante ojo voyerista del narrador que, aquí no me parece forzada la relación, parece el “gran hermano” de la novela.

La cita anterior aparece en el contexto de los diálogos que Carolina y Juan Santana sostienen en la imaginación de Luis Mejía. Nótese como mientras que la primera siempre deseará “lo mejor” para sus hijos (en este caso ser *playboy* internacional), el segundo no dejará de desearles “lo peor” porque, a fin de cuentas, está enamorado de ella y proyecta su relativo fracaso (se acuesta con ella pero no es su esposo) sobre los hijos:

El tercer hijo de Carolina no es abogado internacionalista como soñó su madre durante el embarazo (...) Solamente el fracaso amoroso con la compañera de clase que lo abandonó por un hombre de más ambiciones lo hizo despertar (p. 87).

El problema de la feminidad y la masculinidad frente a la estructura novelesca

Uno de los temas centrales de la novela es el de la masculinidad y, por ende, también el de la feminidad. Esto es obvio no sólo por el título que, como ya se dijo, hace referencia al mito del conquistador sino también porque la obra tiene diferentes versiones del viejo y conocido cuento *La Cenicienta*. Las versiones de *Cenicienta* aparecen porque éste es también el apodo que tienen las amigas de Carolina en la narración. Pero ya se dijo que mucho hay de capricho y de excusa, estructuralmente justificado, en la novela, así que está claro que el autor ha querido también apelar a un público interesado en los problemas de género.

La parodia se hace evidente en cada una de las versiones de *Cenicienta* que aparecen en la novela: “La cenicienta moderna” que no realiza su amor con el príncipe azul y, en cambio, se convierte ella misma en escritora y conquistadora; “la cenicienta improbable” que deja a un estudiante brillante con posibilidades de doctorado para despachar pan en una tienda de abarrotes; “la cenicienta regresiva” que olvida su éxito como actriz para viajar con un hombre descalzo por el viejo Oeste o “la cenicienta burócrata” que pone a su esposo a planchar y cuidar el niño.

Cada una de las historias de *cenicienta* realiza en miniatura lo que la novela busca con la idea de “Don Juan”, parodiar, cuestionar, re-significar, etc. La novela termina afirmando que el único “Don Juan” posible de la época es “Doña Juana” en una solución que probablemente guste a muchas personas.

En cierto sentido esta novela, como he tratado de mostrarlo, se acerca directa y explícitamente, a problemas que interesan a los académicos hoy en día. Tal vez el problema para el público no iniciado es su extremada artificiosidad⁴ que dificulta el rescate de la experiencia vital que, a fin de cuentas, debería proponer.

Aunque la obra por su temática, tal es el caso por ejemplo del problema de la masculinidad, intenta apuntar a las transformaciones del mundo contemporáneo está claro que los problemas formales que plantea, sin importar la alusión al mundo del videoclip, siguen perteneciendo a otros momentos de la literatura latinoamericana⁵.

Hace algunos años, cuando pude leer las novelas del maestro Samuel Beckett, comprendí lo importantes que eran para la comprensión del desarrollo del género. La novelística del irlandés, como lo ha afirmado la crítica especializada, no es sólo un apéndice de su teatro o un intento fallido, sino que representan un problema para todo escritor que se plantee la experimentación o la fragmentación en términos de una tradición. Comprender un poco el proyecto narrativo de Beckett serviría muchísimo para regresar a mi argumento final acerca de la forma en *El don de Juan*.

En *Malone Muere* y *El innombrable* también aparecen seres inmovilizados que están inventando historias, pero existe una gran diferencia. Ellos mismos comprenden, si es que eso puede llamarse comprender, que esas historias son palabrería, puras palabras ahora vacías que se van dislocando, creando, a su vez, el efecto de un vértigo por estatismo (como los personajes que orbitan alrededor del innombrable en la primera parte). Como los personajes saben que inventan, pero no por qué lo hacen, el efecto de hablar por hablar va creando un ambiente que no deja de ser aterrador, fascinante e insoportable. Para decirlo con las bellas frases que Novalis (2004) utilizó en otro contexto, en Beckett encontramos “el caos que se penetra a sí mismo, el caos a la segunda potencia”. Principalmente porque permiten experimentar poéticamente ese oxímoron de un caos hipercontrolado.

Los seres de Beckett no son ni hombres ni mujeres, no alcanzan a tanto, de esta manera la obra del irlandés es más bien la muestra de la dificultad que tiene el lenguaje para representar esa y cualquier otra identidad hoy en día. En ese sentido cualquier tema, cualquier problema fundamental o académico cae despedazado; casi nada puede resistirse a un lenguaje como ese. No es extraño que la crítica haya tenido tantos problemas con la interpretación de esta literatura.

Quien se ha acercado a esta tremenda experiencia entiende el modelo de experimentación/fragmentación de Rodrigo Parra y puede considerarlo valioso. Sin embargo, existe un problema en esta novela que no se presenta en las demoniacas obras de Beckett en las cuales la autoconciencia resulta fundamental para potenciar el efecto estético. En Parra Sandoval sucede que todo es imaginado entonces: las cenicientas, Carolina, Juan, la muerte y la resurrección, etc., todo se convierte en palabrería vacía. Así es difícil que el lector sienta afecto o apego por los personajes, por lo cual en este contexto apelar a la masculinidad y la feminidad pierde sentido, al menos para un lector como yo⁶, porque todos los personajes son seres del lenguaje y por tanto su sexualidad, su corporalidad tantas veces denotada en la novela, es sólo una ilusión declarada.

Pero esto que he descrito, que afectó mi lectura de *El don de Juan*, sucedió también cuando leí *Cobra* una novela de Severo Sarduy llena ella misma de disfraces, simulaciones y transformaciones ¿Sería válido reflexionar acerca del agotamiento de la fragmentación en la forma de la novela a finales del siglo XX?

Final

Creo que un fragmento del famoso ensayo de Barthes *El grado cero de la escritura* me permitirá explicar mejor mi último punto. El crítico francés cita y comenta:

6. Nótese además que en la novela se sugiere veladamente la homosexualidad de algunos personajes, lo cual, evidentemente, entra en el tópico que consideramos aquí de manera tan esquemática.

7. “Dos Novelas de Tomás González”, en: *Cuadernos de literatura*. Pontificia Universidad Javeriana. Año 2010. N. 27.

Veamos por ejemplo algunas líneas de una novela de Garaudy: “el busto inclinado, lanzado con cuerpo y alma en el teclado de la linotipo (...) la alegría cantaba en sus músculos, sus dedos bailaban, livianos y poderosos (...) el vapor envenenado de antimonio (...) hacía latir sus sienas y golpear sus arterias, haciendo más ardientes su fuerza, su rabia y su exaltación.” Aquí nada se da sin metáfora ya que es necesario señalar pesadamente al lector que “está bien escrito” (es decir que consume Literatura). Estas metáforas que captan el más ínfimo verbo, no entran en modo alguno en la intención de un humor que intentara transmitir la singularidad de una sensación, sino que son solamente una marca literaria que sitúa un lenguaje como una etiqueta informa sobre un precio (1972, p. 73).

Aunque la escritura de Parra Sandoval no comparte las metáforas del ejemplo de Barthes, el efecto que genera el diseño estructural de sus novelas es, en últimas, el mismo: se sustituyen las singularidades de la sensación por marcas literarias en la obra. Aquí cabe decir que esto es inevitable en toda historia de la escritura. Las obras se señalan a sí mismas como literatura y estas señales, estas marcas, la “etiqueta que informa sobre un precio” están ancladas a la historia. En otro texto he esbozado⁷ que el efecto de la “novela experimental del *boom*” sobre los lectores de las obras posteriores a las estéticas de un Cortázar o un García Márquez, es precisamente que la experimentación o la fragmentación se habían convertido en etiqueta de buena literatura. Con la etiqueta también vienen siempre las resistencias de los nuevos grupos lectores.

En ese sentido, la obra de Parra Sandoval tiene que lidiar hoy en día contra costumbres lectoras muy particulares y, en ciertos aspectos, adversas a su proyecto narrativo. De cualquier manera no se puede olvidar un punto importante que juega a favor de las obras de un autor como Parra Sandoval. Para él la novela es una forma de conocimiento de la realidad, más que un mero entretenimiento, es un material lúdico que permite pensar problemas sociológicos o antropológicos. Y ésta es, pese a todo, una sana actitud frente a quienes solo quieren hacer de la ficción un negocio para lucrarse.

§

Bibliografía

- Báez, J. (2010). “Dos novelas de Tomás González”, en: *Cuadernos de Literatura*. Pontificia Universidad Javeriana. N.27.
- Barthes, R. (1999). *El grado cero de la escritura y nuevos ensayos críticos*. México: Siglo XXI.
- Novalis. (2004). “Sobre el poeta y la poesía”, en: *Escritos escogidos*. Madrid: Madrid.
- Parra, R. (2002). *El don de Juan*. Bogotá: Instituto Distrital de Cultura y Turismo.
- Riley, E. (1989). *Teoría literaria en Cervantes*. Madrid: Taurus.

La música como elemento de fuga en una novela de Andrés Caicedo*

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

Music as an Escaping Element in a Novel by Andrés Caicedo

La musique comme élément de fugue dans un roman de Andrés Caicedo

Artículo recibido el 9 de junio de 2013 y aceptado el 15 de octubre de 2013

ÁNGELA SOFÍA RIVERA SORIANO

Licenciada en Lenguas Modernas: español e Inglés de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Magister en Literatura de la Pontificia Universidad Javeriana, Candidata a Doctora en Filosofía y Letras de la Pontificia Universidad Católica Argentina. Actualmente es docente de Literatura del programa de licenciatura en Educación Artística de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Correo electrónico: sofangelus@gmail.com

Abstract

El trabajo aborda de manera interdiscursiva la obra literaria *¡Que viva la música!* del escritor colombiano Andrés Caicedo; se trata del análisis del diálogo y la convergencia que esta obra suscita con el rock y la salsa de los años setenta. La novela en cuestión muestra, desde el título, a la música como protagonista de la obra. En su lectura es posible advertir cómo esta protagonista es articuladora del discurso que se desarrolla en la novela de iniciación. La música la veremos dentro de la obra de Caicedo como el ritmo “in crescendo” de la intensidad de la trama.

Palabras clave: Andrés Caicedo, música, interdiscursividad, novela de iniciación, relato urbano.

This article approaches Colombian writer Andrés Caicedo's literary work *¡Que viva la música!* from an interdiscursive point of view. Behold an analysis of its dialogues and the convergence the novel awakens with the seventies rock and salsa music. Caicedo's novel portrays from the title itself music as its main character, and reading along reveals how this character structures the discourse developed in the initiation novel. We will see music within Caicedo's work as the rhythm “in crescendo” of the plot's intensity.

Key words: Andrés Caicedo, music, interdiscursivity, initiation novel, urban story.

* El presente artículo se deriva del proyecto de investigación *La literatura como espacio de confluencias: Textos literarios y sus vínculos*, a cargo de la Dra. Adriana Cid (Docente investigadora de la Universidad Católica de Argentina, adscrita a CONICET). El periodo de ejecución corresponde al segundo semestre de 2010 y primer semestre de 2011.

Ce travail traite, d'une manière inter-discursive, l'ouvrage *¡Que viva la música!* de l'écrivain colombien Andrés Caicedo. Il s'agit de l'analyse du dialogue et de la convergence que cet ouvrage suscite avec le rock et la salsa dans les années soixante-dix. Ce roman montre, dès le titre, à la musique comme protagoniste de l'histoire. Dans sa lecture il est possible de constater comment cette protagoniste est le centre où le discours de ce roman d'initiation s'articule. On voit la musique à l'intérieur de l'œuvre de Caicedo comme le rythme in crescendo de l'intensité de l'intrigue.

Mots clés: Andrés Caicedo, musique, inter-discursivité, roman, récit urbain.

Música que se alimenta de carne viva, música que no dejas sino llagas, música recién estrenada, me tiro sobre ti, a ti sola me dedico, acaba con mis fuerzas si sos capaz, confunde mis valores, húndeme de frente, abandóname en la criminalidad, porque ya no sé nada y de nada puedo estar segura, ya no distingo un instrumento sino una efluencia de pesares y requiebros y llantos al grito herido, transformación de la materia en notas remolonas, cansancio mío, amanecer tardío, noche que cae para alborotar los juicios desvariados, petición de perdón y pugna de sosiego.
—Andrés Caicedo. *¡Que viva la música!*

1. Introducción

La música es el indicio del paso definitivo de María del Carmen Huertas (personaje protagónico), adolescente de clase media, bien educada y de buenos modales. Es la joven rebelde que se niega a conformarse con lo que le tocó ser, con su vida normal y aburrida. María del Carmen acaba de salir de un colegio de señoritas y le encanta la música rock en inglés aunque no entienda nada de las letras. Un día, su vida se enrumba hacia destinos diferentes de los que su familia tenía planeados para ella. María del Carmen se sumergirá en el torbellino de la música, donde las normas sociales serán rotas, los métodos establecidos de orden serán traspasados con violencia gracias a los sonidos del rock, que gradualmente la conducirán a conocer la calle y los suburbios de Cali, la ciudad donde habita. Allí, en esa exploración de escenarios cada vez más oscuros, se presentará el movimiento irrefutable de la historia: nuestra protagonista se trasladará del barrio acomodado del norte, a los barrios suburbanos del sur, y junto a este movimiento, los acordes y las resonancias de rock de los Beatles y de los Rolling Stones serán reemplazados por los tambores y las letras en español de la salsa de Bobby Cruz y Richie Ray, Larry Harlow y Willie Colón, entre muchos otros, que al final de la novela, aparecen compilados bajo el título "Discografía". Este apartado es la última parte del libro que nos sirve de mapa para verificar canción por canción los intertextos, los epígrafes y las ambientaciones musicales que aparecen a lo largo de la obra.

Como vemos, la obra en mención apunta en sí misma hacia la coyuntura evidente a propósito de los discursos literarios y musicales. Se trata de cómo un arte se nutre de otro arte y viceversa, es una correlación de discursos heterogéneos que rondan el mismo tema: el de la ciudad con sus excesos y desmesuras. Se conforma de esta manera el *corpus* de la obra del escritor colombiano Andrés Caicedo, un conjunto de datos argumentales puestos en movimiento en *¡Que viva la música!* que atraviesan los géneros literarios del terror y del suspenso heredados de la bien sabida afinidad y gusto del escritor por los relatos de Edgar Allan Poe, pasando por los clásicos del séptimo arte, hasta desembocar en la música rock y especialmente la música salsa.

¡Que viva la música! es una novela en la que ronda el espíritu particular de la generación de mayo del 68 y los albores de su decadencia. Se puede apreciar en el discurso instaurado en la novela el guiño generacional expresado en las experiencias y en las escenas donde los jóvenes protagonistas se relacionan con el rock, en un gesto de rebeldía que coincide con las letras de las canciones de los Rolling Stones en las que, no accidentalmente, como en la novela, se incorporan una serie de situaciones y acciones propiamente urbanas asentadas en una tradición que marcó a toda una generación, cuyos orígenes se remiten a la tradición de los poetas *beat*.

Sin concesiones a la conservadora sociedad colombiana de los años setenta, las escenas de *¡Que viva la música!* son desafiantes. Fusionada con letras de rock y luego de salsa, la configuración de los personajes de Caicedo, se niega a la representación de papeles mesurados; en cambio, se presentan jóvenes protagonistas desbordados por las sensaciones de la música y de la experimentación con distintas drogas. La experiencia de la psicodelia, el pelo largo y la imagen retardora de María del Carmen se ponen por encima de los papeles impuestos y demandados por la sociedad, se niega a vivir una vida que no sea la del ahora, la del instante, la del relámpago de emancipación que resplandeció con el París de mayo del 68. Como bien lo recuerda el cineasta Mayolo, amigo del escritor:

El momento libertario que vivió el mundo, que vivimos la juventud con mayo del 68 es algo inolvidable, es un poema que no se puede olvidar y Andrés muy sabiamente se fue con el poema y no con el borrón del poema que nos ha tocado a nosotros (2009, p. 25).

En la novela para siempre quedó guardado ese poema. Ahora bien, se propone un análisis literario que articule la escritura caicediana de la calle, de los bares, de las esquinas y los andenes con la música de la barriada, de “la gallada”, de los desclasados y los despatriados que están recreados en el Cali de *¡Que viva la música!*. Para tal fin, en primer lugar abordaré algunos aspectos de la biografía del autor que me permitirán trazar un contexto histórico y cultural del momento en el que se escribió la novela. A continuación, plantearé aspectos descriptivos y sobresalientes de los géneros musicales que se emplean en la novela, principalmente la salsa. Así mismo se irá estableciendo y articulando la relación, las correspondencias y vínculos entre los discursos literario y musical presentes en la novela.

Esto, con el fin de dar cuenta que la intención narrativa del autor radicaba en hacer de *¡Que viva la música!* una novela de iniciación capaz de mostrar las escalas o los grados por los que atravesó toda una generación, representados en el personaje de una niña puesta a rodar sobre discos

de acetato. A su vez, será posible ver un lenguaje de cemento y calor que se resiste a cualquier tipo de imposición o estándar, distanciándose de los ya bien conocidos arquetipos de la literatura alegórica, de costumbres, mítica y fantástica, que hasta entonces se había hecho en Colombia.

El título de la novela *¡Que viva la música!* fue tomado de una de las canciones del timbalero Ray Barreto (1930, 2006) quien remite a esa multiplicidad minoritaria de Puerto Rico en Nueva York (que alberga igualmente colombianos, panameños, ecuatorianos, etc.) que desde los años sesenta se alimenta del sonido bestial de Richie Ray y Bobby Cruz en particular. El título destaca el carácter prioritariamente rítmico del jazz, el rock'n roll, la salsa y la música bélica, ya que señala una decidida diferencia y una trasgresión para con la música y el pensamiento normal y sosegado. Se trata, como lo ha planteado Salazar (1986), de la búsqueda de una renovación de la tradición músico-temporal, músico-espacial. Se habla de un vigor guerrero dado que se establece efectivamente un combate y una resistencia ante un modo de vida que favorece ciertos tipos de mediocridad, en detrimento de otras clases de valoración vital menos mediocres y más cuestionadoras.

2. El contexto

Fue allí, cuando los columnistas más respetables empezaron a diagnosticar un malestar en nuestra generación, la que comenzó a partir del cuarto Long Play de los Beatles, no la de los nadaistas, ni la de los muchachos burgueses atrofiados en el ripio del nadaísmo. Hablo de la que se definió en las rumbas y en el mar, en cada orgía de Semana Santa en la Bocana. No fuimos innovadores: ninguno se acredita la gracia de haber llevado la primera camisa de flores o el primero de los pelos largos. Todo estaba innovado cuando aparecimos.

No fue difícil entonces averiguar que nuestra misión era no retroceder por el camino hollado, jamás evitar un reto, que nuestra actividad, como la de las hormigas, llegara a minar cada uno de los cimientos de esta sociedad, hasta los cimientos que recién excavan los que hablan de construir una sociedad nueva sobre las ruinas que nosotros dejamos.

—Andrés Caicedo, *¡Que viva la música!*

¡Que viva la música! fue escrita por Luis Andrés Caicedo Estela, un joven con apariencia de poeta maldito, flaco, de pelo largo, gafas gruesas y pantalones bota campana, consumido por su propia angustia. Nació en Cali, Colombia, el 29 de septiembre de 1951, y murió por sus propios medios, luego de ingerir entre sesenta y setenta secobarbitales el 4 de marzo de 1977, poco tiempo después de la publicación de su novela, editada por el Instituto Colombiano de Cultura. Este joven se impuso desde muy temprana edad una idea fija y persistente, un propósito que le tomaría desde los diez años todo el resto de su corta vida: la lectura detallada, consciente y comprometida de autores como Melville, Cortázar, Allan Poe y Vargas Llosa, entre otros. Al mismo tiempo que gozaba de la admiración que le producían las películas de Truffaut, Godard y Chabrol, representantes de la Nueva Ola francesa, y de otros grandes del séptimo arte como

Bergman, Buñuel, Hitchcock y Polansky. Su obsesión por la literatura y el cine lo llevarían a comprender y analizar la configuración y el modo de ser de la narrativa, la dramaturgia y el cine, para luego incursionar en éstas y, desde su conocimiento profundo, crear nuevas formas.

Así es como nuestro escritor, en su intento de expulsar o, al menos, minimizar un sufrimiento que lo atacó desde muy temprana edad, en 1969 funda el Cine-Club de Cali y la revista *Ojo al cine*, en la que escribió reseñas y críticas cinematográficas. Gracias al Cine-Club de Cali se abrieron las perspectivas de lo que es ahora el cine en Colombia y se instala en varios jóvenes la idea de aprender y hacer cine de una manera profesional, con un método técnico que se distancia de lo empírico (Ospina, 1999, p. 15)

A su vez, Caicedo escribe textos de ficción en los que se evidencia una negación de todo principio religioso, político y social. Negación que se hará presente en sus cuentos y novelas y que será la marca de su literatura: una escritura bajo el signo de la preocupación constante por los problemas existenciales, en lugar de inquietarse por la temática de denuncia social o protesta popular característica de las manifestaciones artísticas colombianas durante los años setenta. Y es que, como lo narra Patricia Restrepo, quien fuera su novia en aquellos tiempos, “Andrés tenía el horror por dentro, Andrés vivía en un mundo interior de mucho sufrimiento, de mucho temor, de mucho terror hacia la vida. Pienso que Andrés era una persona muy vulnerable y con mucho miedo, era como si estuviera en una burbuja de terror” (2009, p. 26).

Caicedo, testigo del furor de los años sesenta, es a su vez, vidente de la crisis que se avecina. La década del setenta, luego de los fulgores de la revolución cubana, del mayo del 68 y del primer viaje a la Luna, entre otros acontecimientos relevantes para el siglo XX, estuvo marcada por una atmósfera de desilusión que no objetó algunos si no todos los ideales que se veían alcanzar en la década anterior y que hoy en día dan cuenta de la crisis en que vivimos. Las utopías frustradas que nuestro autor dilucidó, vio y sintió entre los jóvenes de su generación, quedaron explícitas en su obra. Por eso no es raro que todos sus personajes sean adolescentes atormentados por el vacío de las vidas que tienen que vivir, espantados por la sensación de derrota ante la adultez inminente que les espera, en la que ni los ídolos, ni las quimeras, ni los ideales existen. En consecuencia, el autor nos presenta en su obra los “destinitos fatales”¹ de toda una generación, es decir, el fin de la energía y el vigor vividos en una época. Caicedo nos señala el paso del auge de una época a la crisis de ésta, un momento del siglo XX, marcado por el desmoronamiento de las grandes utopías. Derrumbe que significa alerta, y que encarna el cambio brusco de una forma de pensamiento, lo cual trae consigo la duda de la continuidad o transformación de dicho pensamiento.

No obstante, la escritura caicediana, en lugar de ser apología al malestar de la época, la pesadumbre y la indeterminación, es en todo su sentido y complejidad, un llamado de atención a la inquietud de cambio violento en contra de las instituciones políticas, económicas y sociales de la vida moderna: un conjunto de costumbres contradictorias, sin espíritu, sin alma, donde “el hombre moderno como sujeto —como ser vivo capaz de respuesta, juicio y acción en y sobre el mundo— ha desaparecido” (Berman, 1989, p. 15). En este sentido, *¡Que viva la música!* busca deshacer (sin ánimo de volver a hacer) con ímpetu, brusquedad e intensidad, los valores proclamados y practicados en una sociedad pequeñoburguesa colombiana, inmersa para ese entonces

1. Hago referencia a un cuento de Caicedo titulado de esta manera: *Destinitos fatales* (1971).

en el provincialismo de las pequeñas ciudades latinoamericanas; y el modo en el que lo hace es a través de la música urbana, empleada, en este caso, como línea de fuga.

Es bien sabido que el autor colombiano con mayor reconocimiento a nivel internacional es Gabriel García Márquez. Lo anterior no sólo por su novela *Cien años de soledad*, obra que no sólo le valió notablemente el Nobel de literatura en 1982, sino por todo el corpus mágico que logró construir en un territorio del Caribe con atributos míticos, logrando rescatar, dibujar y leer nuestra cultura. Sin embargo, lejos de esta literatura que por sus antecedentes se ha convertido en el centro del canon de la literatura colombiana, existe otra, que ya no se preocupa por el regionalismo y el costumbrismo y que se distancia de las realidades míticas. Se trata de una narrativa que acude a temas existencialistas y urbanos, distante del trópico macondiano. Es una escritura que se opone a todo el realismo mágico de García Márquez y que nos presenta personajes menos maravillosos en escenarios más reales. Aquí entra Caicedo con su ciudad: Cali. Desde sus calles y sus parques y las noches iluminadas por las luces de las discotecas, llegan sus personajes conocedores de las esquinas y de los cineclubes para mostrarnos las virtudes del anonimato y las delicias de un lenguaje callejero, pero sobre todo, la otra cara de la narrativa colombiana. Es lo que Luz Mary Giraldo, estudiosa de la historia de la literatura colombiana, nos plantea:

Si la narrativa sobre la historia cuenta cada día con más seguidores, la de la realidad urbana es más amplia y problemática y amplía las perspectivas que en su momento tuvieron Osorio Lizarazo o Caballero Calderón. La ciudad se traduce en la visión de un mundo complejo, asumido como una forma de vida y pensamiento, un verdadero espacio en el cual “todos los caminos se cruzan”. Su vivencia concentra la individualidad y la multiplicidad de las ideas, las creencias, las costumbres, las condiciones sociales y culturales; y está representada por personajes problemáticos, solitarios, escépticos y con frecuencia abúlicos; se revela en muchos casos en la música (el rock, el pop, el rap, etc., en contraste con el bolero o el tango del arrabal o de la ciudad provinciana). Si la novela y los cuentos de Andrés Caicedo abrían un universo dinámico, escéptico, cuestionador, crítico y problemático, la nueva literatura que aborda la experiencia urbana se ha vuelto acorde no sólo con el momento histórico del autor, sino con el del mundo contemporáneo (1998, p. 34).

¡Que viva la música! es entonces una propuesta novelesca innovadora en el ámbito de la literatura colombiana en términos de tema, configuración y, por supuesto, en la manera como se asume el mundo desde una voz femenina en una narración autodiegética. Paralelo a ello, la propuesta de Caicedo arroja al mundo literario colombiano una larga lista de personajes tan encerrados y atrapados en sus cuerpos y en sus cabezas burguesas como en sus casas bien pintadas y amobladas, cuyos destinos se ven arrevesados cuando las fuerzas oscuras de las calles marginales los arrastran hacia orillas desconocidas; fuerzas “entre las que incluyó, como buen romántico, a la música” (Alzate, 1998, p. 137). Los sonidos y las letras de la música rock y salsa son el medio a través del cual Caicedo se acerca a lo marginal y a la forma clandestina con la que una parte no reconocida de la urbe se opone con violencia a los estándares de las estructuras culturales. En definitiva, se trata de la música como transgresora de la misma literatura para retornarla a la esencia de la poesía, es decir, convertir la palabra en sonido y la escritura en ritmo, con capacidad de conmover la sensibilidad, tan alegre como triste.

3. La música...

Música que me conoces, música que me alientas, que me abanicas o me cobijas, el pacto está sellado, Yo soy tu difusión, la que abre las puertas e instala el paso, la que transmite por los valles la noticia de tu unión y tu normal alegría, la mensajera de los pies ligeros, la que no descansa, la de la misión terrible, recógeme en tus brazos cuando me llegue la hora de las debilidades, escóndeme, encuéntrame refugio hasta que yo me recupere, tráeme ritmos nuevos para mi convalecencia, preséntame a la calle con fuerzas renovadas en una tarde de un collar de colores, y que mis aires confundan y extravíen: yo luzco y difumino tus aires, para que pasen a ser esencia trágica de los que me conocen, de los que me ven y ya no me olvidan. Para lo muertos.

—Andrés Caicedo, *¡Que viva la música!*

3.1. ...Del norte (Like a rolling stone)

En 1957 la novela *En el camino* del norteamericano Jack Kerouac abre una puerta hacia nuevas perspectivas, no solo en lo concerniente al ámbito meramente literario, sino también en su influencia en el pensamiento de los jóvenes norteamericanos de aquel entonces. La nueva apertura invitará a parajes desconocidos de experimentación que marcarán la radical diferencia entre una generación de padres trabajadores de clase media, en oposición a otra generación de jóvenes rebeldes dispuestos a irse de sus casas y conocer destinos diferentes de los que la sociedad les tenía deparados. *On the road (En el camino)*, que se concentra en los viajes de personajes vagabundos y exploradores de nuevas tierras en un recorrido a lo largo de Estados Unidos y en un transitar de sensaciones a través de la experimentación con drogas, será, una década más tarde, la influencia e inspiración de los trayectos vitales de muchos jóvenes que, posteriormente, se convertirán en protagonistas del rock and roll y de las artes plásticas de los sesenta (Guillén, 2007).

Músicos como Bob Dylan, los Beatles y los Rolling Stones recibieron la influencia directa de Jack Kerouac, Allen Ginsberg, William Burroughs y Neal Cassady. Todos ellos, escritores de la generación *beat*². Influencia que luego fue transmitida a músicos más jóvenes como Janis Joplin, Jim Morrison y Jimmy Hendrix, símbolos de la contracultura *hippie* y quienes, tras sus muertes trágicas y prematuras, dejaron la imagen mítica e ideal de lo que algún día fue “el verano del amor”.

Así, durante los años sesenta y parte de los setenta, la música rock se convirtió en representación y expresión de una contracultura nacida en San Francisco, California. El movimiento nómada contracultural *hippie*, en oposición a los moldes arraigados de la sociedad moderna, cantaba y pregonaba su trashumante vida al ritmo de varios acordes negros que confluían en una sola música: el rock. En sus sonidos se hallaba toda la influencia de la música negra marginal estadounidense:

El *blues* cantado por la población negra del sur; el *rhythm and blues*; cantado por la misma población una vez que migra a las ciudades, escapando de las miserias de la vida en el campo; el *Gospel*,

2. En la década de los cincuenta un grupo de escritores conocidos como los *beat* sobresale por textos en los que se hace explícita la resistencia a la legitimidad de los valores establecidos por la sociedad norteamericana. En sus escritos, sobre todo en la novela *On the road* de Kerouac, que se convertirá en novela de culto, se hacen evidentes las alusiones al uso indiscriminado de sustancias alucinógenas, al desenfreno sexual, a una vida callejera, nómada y a una libertad exacerbada (Guillén & Puente, 2007, p. 18).

3. Rumba: ritmo musical afrocubano que luego se va a fusionar con otros ritmos en la salsa (Rondón, 1980). Dentro del lenguaje coloquial de los países del Caribe esta palabra, empleada generalmente entre los jóvenes, es sinónimo de fiesta o de celebración.
4. Traducción de Andrés Caicedo de la canción "Moonlight mile" (2009, p.48). "The sound of strangers sending nothing to my mind / Just another mad mad day on the road/ I am just living to be lying by your side/ But I'm just about a moonlight/ mile on down the road" (Rolling Stones, 1971, álbum *Sticky Fingers*)

canto propio de las iglesias protestantes de la población de color; y el *country* y el *folk*, música propia de la clase trabajadora blanca (Manzano & Paqualin, 2001, p. 38).

A grandes rasgos, el rock se convirtió en la fuerza que reclamaba, hacía parte de un mundo instalado bajo tierra, ese mundo al que nadie volteaba a mirar o que se ignoraba. Allí, en la experiencia vital suscitada por las guitarras, los bajos y las baterías, tanto los músicos como el público se convirtieron en protagonistas; vivían de modo voluntario fuera de las normas sociales comúnmente admitidas.

No por mera casualidad la novela de Caicedo se enmarca, dentro de la narrativa colombiana, en una literatura a la que se ha aludido como "descentrada" (Alzate, 1998) y "migratoria", una literatura que nos transporta del "norte" al "sur", y en la que, principalmente se funde la sintaxis lingüística con las sonoridades musicales de filtración cultural, características de la época en la que se escribió la novela. Podemos hablar ahora de *¡Que viva la música!* en términos de errancia conceptual. Con todo, una resistencia nómada hacia lo moralmente impuesto por un pensamiento blanqueado. En este sentido, Caicedo plantea la apertura de la creación literaria a través de vías musicales de orígenes negros, tales como, el rock y más adelante la salsa, para responder de modo artístico, a la opresión de ciertos Estados.

Empieza la novela con la descripción inocente de María del Carmen en su cómoda habitación bien amoblada, con cortinas largas en una ventana desde donde podía ver las montañas que tanto le gustaban. Hogar ciudadano, que nuestra protagonista, según nos va narrando, se decide a abandonar, impulsada por fuerzas oscuras extrañas a ella. Potencias llenas de sonidos que la atraen y que, aun cuando no logra descifrar los mensajes de las letras pronunciadas en un idioma distinto del suyo, sabe que ahí hay una energía fugada, evadida, como el rumbo que debe tomar y hacia el que se encamina, para huir del destino aburrido al que tendría que enfrentarse si entrara a estudiar arquitectura.

Confluye entonces, en las primeras páginas de la novela, todo el ímpetu del rock, cuando Ricardito "el miserable", le traduce a María del Carmen la letra de la canción *Moonlight mile* de los Rolling Stones. A partir de entonces, la canción se nos presenta como una irrupción que busca inducir al lector hacia los nuevos códigos que nuestra protagonista va a empezar a manejar: los de la rumba³, los de la fiesta, la calle, la droga y la gallada, y que representan un modelo seguro de identificación en su nuevo escenario. Sin embargo, más allá de ser una inducción hacia los nuevos escenarios y lenguajes de la niña protagonista, se trata de la traducción de la canción puesta allí por el autor a modo de intertexto, encargado de anunciar el rumbo solitario y vagabundo que se avecina, y que sólo una canción con el ritmo triste del blues puede hacernos evocar. "El sonido de extranjeros no me enseña nada solamente otro día loco, loco, en el camino. Vivo nada más para estar tirado a tu lado, pero todavía estoy a una milla de distancia de luz de luna en el camino, yeah, yeah, yeah"⁴.

Nos encontramos entonces ante una melodía apesadumbrada que nos muestra, a modo de anticipación, el eventual rechazo por lo extranjero. En este orden, se va conformando una obra narrativa heterogénea como resultado del acto de desplazamiento y vagabundeo alrededor de un primer eje fundamental: el rock, con sus orígenes negros y su furor rebelde. Y en un segundo momento, el descubrimiento de la salsa como un acontecimiento mágico.

El rock 'n' roll empieza a ser tratado en la historia como un elemento articulador de la trama al cual podríamos acusar y responsabilizar del desprendimiento al que se entrega María del Carmen. La música, en la iniciación de esta joven que siente malestar de sus parajes acomodados del norte y de su condición burguesa, es lo único que la llena de vitalidad para enfrentar el mundo adulto, no incluyéndose en él, sino haciéndole resistencia. Por consiguiente apreciamos en este recorrido a lo que nos invita Caicedo, que desde las fuerzas sonoras de la música se alcanza un poder de apertura. Además de irnos adentrando en su trama, nos enseña el vagabundeo y el desprendimiento vital, donde ya no hay centros de referencia que impongan secuencias de acción, sino una escritura móvil, que se hace más fuerte cuanto más la impregna de la impureza y de la orfandad de la música negra, con sus múltiples vertientes.

3.2. ...del Sur: (Sonido Bestial)

Los orígenes de la salsa se remiten a elementos diversos cuyas raíces se encuentran en los sonidos afrocaribeños que se fraguaron en Nueva York hacia la década de 1960. La mezcla de dichos sonidos con otros provenientes de diversos lugares, como por ejemplo, el son, el danzón, la guaracha y el guaguanco por vías cubanas; la bomba y la plena provenientes de Puerto Rico; además de la influencia de algunas prácticas y rasgos derivados del jazz, son lo que conforman los inconfundibles ritmos, melodías, alborotos y explosiones de este género cultural y musical nacido en las barriadas populares de Nueva York (Rondón, 1980, pp. 4-7).

La especificidad de la salsa como música del Caribe urbano se lleva dentro de sí, y expresa las manifestaciones de arrabales costeros que le anteceden y circundan desde una fuerza no citadina que, sin embargo, cargan ciertas ciudades⁵ de un ímpetu de movilización capaz de cuestionar todo régimen impositivo que sobre ellas, que busque instituirse. La salsa como expresión cultural musical no pretende apelar a un anhelo ingenuo que busca “acabar con lo establecido”, sino que procura constatar la presencia de una fuerza musicalmente revolucionaria e impura que, a través de las calles de los barrios latinos y norteamericanos penetrados por África, irrumpe ante los intereses de coacción hegemónica padecidos por tantos países de América y alrededores. Se alza, entonces, la salsa como el llamado musical hacia un presente heterogéneo, incierto, contingente, revuelto, dada la mezcla de razas, culturas y lenguas.

Ahora bien, aterricemos la salsa en Colombia, específicamente en Santiago de Cali, la ciudad de Caicedo, la ciudad de María del Carmen. Allí, más que en cualquier otro lugar de Colombia se acogieron, adoptaron y recrearon los ritmos de la salsa. Esto, porque según lo explica Ulloa (1993, p. 132), existen varias similitudes físicas, históricas, culturales y discursivas entre las zonas del Caribe como Cuba y Puerto Rico; y la región del Valle del Cauca en Colombia. Tales aproximaciones permiten comparar los mencionados puntos geográficos. Los dos primeros caribeños isleños y el otro continental tienen como principal componente el hecho de ser territorios, en los que sobresale la cultura negra que llegó en tiempos de la colonia para trabajar como esclavos en las haciendas y plantaciones de caña de azúcar, tabaco, cacao y banano, esencialmente. Productos todos en cuyos escenarios de gestación el esclavo negro fue receptor, actor y víctima de explotaciones sin miramientos. Plantación esclavista y hacienda esclavista, dos espacios de

5. Puerto Rico en Nueva York. Sin embargo para nuestro caso particular sería un relación de ciudades más compleja: San Juan de Puerto Rico en Nueva York y luego, San Juan de Puerto Rico y Nueva York en Cali.

6. “Vuelvo al día en el que quebré mi horario. ¿Por qué lo hice, si le había cogido afición al Método? Sobre todo en los últimos años de bachillerato. Fui aplicadísima, y no me faltaba nada para entrar a la U. del Valle y estudiar arquitectura (...) faltaban 15 días para entrar a clases y yo, sabiéndome cómo son las cosas, pues estudiaba *El capital* con estos amigos míos, hombre, pues era, a no dudarlo, una nueva etapa, tal vez la definitiva de esta vida que ahora me la dicen triste, que me la dicen pálida, que se pasea de arriba a abajo y me encuentran mis amigas y dele que dele a que estás irreconocible. Yo les digo: “Olvídate”. Yo las había olvidado antes, *anyway*, bastó una sola reunión de estudio para reírmeles en la cara cuando me llamaron que dizque a inventarme programa de piscina: no sabían que yo, al salir de la reunión, agotada de tanto comprendimiento, me había ido con Ricardito el

sincretismo y desarraigo para el nativo africano; donde también se sembró la descendencia de la raza y las formas más expresivas de su cultura: la música y la danza. Cali, al igual que muchas ciudades caribeñas pertenece a una configuración social común que Darcy Ribeiro ha llamado “los pueblos nuevos”, es decir, los pueblos que en América Latina surgieron bajo la influencia y la herencia de la plantación esclavista. Diferente de “los pueblos testigos”, donde predominó la influencia aborigen, y de “los pueblos transplantados”, donde prevaleció la influencia europea (Ulloa, 1993, p. 133).

Cali, pueblo que carga con la herencia racial y cultural de la esclavitud, a modo contestatario, a finales de los años sesenta y comienzos de los setenta del siglo XX, adopta la salsa como ritmo de fuerza libertadora. La ciudad y Caicedo, serán entonces testigos, no sólo de una “Música brava”, de un “Sonido bestial”, sino también del surgimiento del movimiento estudiantil que, cargado de conceptos marxistas y trotskistas, buscaban la renovación en el modo de ser del pensamiento institucional.

Así las cosas, *¡Que viva la música!*, escrita entre 1973 y 1974 no presenta la confluencia entre literatura y música como mero suceso aleatorio. Los antecedentes de un pensamiento juvenil contracultural basados en las ideas políticas y filosóficas de la obra de Marx, sumados al furor de las letras, el baile y los sonidos de la salsa que rondaban las cabezas de una generación educada bajo los parámetros de una burguesía excluyente, hicieron que los vientos de un mundo psicodélico y en revolución impulsaran las ansias de sinceridad de aquellos jóvenes que ahora se rebelaban contra sus padres, sus maestros, sus escuelas y universidades, para empezar a conocer, descubrir y mezclarse con todos los de los barrios del sur y las pandillas de los parques.

La novela de Caicedo, por fin, en la historia de la literatura nacional, nos presenta una narrativa no muy distante de la realidad de esa época, cuya heroína (en principio, niña de buenos modales y bien educada) durante las vacaciones se dedicaba a leer con dos amiguitos *El capital*. La lectura del libro de Marx avanza sin contratiempos hasta que un día conoce el río, y sus aguas la llevan a la noche, y con la noche a la “rumba”⁶. Así, la primera parte de la historia transcurre en casas bonitas, donde se hacen fiestas de adolescentes burgueses con amigos norteamericanos que se drogan con LSD y que escuchan rock porque entienden las letras en inglés; luego la trama, en una narración que desde la primera página nos va ofreciendo anuncios de un cambio de dirección, dará un giro en descenso: del Norte pasará al Sur, del barrio de clase alta al de clase baja. María del Carmen se tropezará con una música de arrabal en cuyos sonidos hay un aire de jazz y de rock, pero con algunas variantes que la hacen más arrebatada; con una danza enfurecida y descontrolada y con letras en español o por lo menos con sonidos más suyos⁷.

Los nuevos sonidos se comparan con los del rock y se muestran aún más potentes, vibrantes y con mensajes que parecen conjuros. Caicedo nos muestra así a la música, específicamente la salsa, como fuerza libertadora; como metáfora de la emancipación festiva de una niña, que, en su traspaso del Norte al Sur, se va despojando de personas y de lugares para encontrar su esencia. Pudiéndose considerar esto como la liberación de un pueblo subyugado, que se encarga de reafirmar las raíces negras mediante sus ritmos y su condición verdadera: la de ser latinoamericanos.

La salsa en esta obra es abordada como una presencia que, a través de alusiones directas o indirectas a títulos de canciones, nombres de músicos, álbumes, y letras transcritas literalmente, hace evidente la expresión de los principios de libertad y espontaneidad de los personajes adolescentes que crecen en una ciudad inmovilizada por los valores supremos de la organización del mundo adulto. De modo que dichas intertextualidades resultan ser el efecto que devuelve a esos jóvenes a las raíces, y convierte a la novela en un lugar donde se puede traspasar el tiempo para mostrar el paso de una sociedad esclavista a un mundo consumista, en el que la memoria está perdida.

Es por esta razón que los lugares en los que “suena” la salsa en *¡Que viva la música!* son aquellos espacios suburbanos que han sido abandonados por el Estado, en los que persiste la inconformidad. Lugares donde hay calle, donde no hay padre, donde se rechaza lo intelectual; ese lugar que no tiene ni nombre ni forma y en el que se sumerge María del Carmen en una sola fiesta. Con todo, no se trata del sometimiento a una decadencia urbana cada vez más notoria que produce amnesia histórica y cultural, sino, por el contrario, la obra de Caicedo, a través de la salsa asevera una convergencia de sensibilidades que nada tienen que ver con el falso patriotismo provinciano.

En este sentido, esos lugares callejeros donde Caicedo pone a sonar las composiciones de Richie Ray & Bobby Cruz, Eddie Palmieri, Larry Harlow, Willie Colón, Ray Barreto, invadidos de una serie de ritmos alucinantes que se mezclan con la escritura, originan en conjunto la metáfora de manera ingenua y desenvuelta de la representación del mundo y su inmersión en un misterio poético insertado en la tradición milenaria. Se convierte *¡Que viva la música!* en un solo canto de transmutación de una trayectoria histórica que resurge en la voz autodiegética de María del Carmen contando su transformación, su vuelta a los orígenes en un lenguaje descuidado, vagabundo, con reflexiones que encajarían más bien en una literatura romántica. Entonces la novela, que se vuelve salsa, logra del mismo modo que la música, reducir lo prodigioso o maravilloso a los sentidos del hombre y, por ende, se escapa de representaciones, en un fluir de reflexiones, narraciones y ritmos.

María del Carmen y la salsa a unísono y en una sola danza abrazan la soledad y el desarraigo de una sensibilidad plural que ha perdido la tierra que solía albergarla por milenios, para ahora encontrarse ante la confusión de un mundo impregnado de ruidos industriales ante los cuales se ve en la necesidad de resistir y contestar. “Las aventuras de los hijos de ciudad en la selva de papá” (Caicedo, 2009, p. 161) van apareciendo en el viaje hacia las entrañas de la salsa en el que se embarca la protagonista. Se resalta entonces una condición notable: la soledad de una raza mezclada, que abandona paulatinamente sus raíces, pero que en una sonoridad y letra producen un ambiente misterioso y temible.

Con movimientos precisos abordamos el bus de Transur, y al ver que todos los pasajeros eran negros yo sentí una quietud rara, una especie de ensoñación racista, y pido perdón cuando lo digo. Se me hizo que viajábamos envueltos en una nube negra. ¿Sería castigo a este pensamiento la serie de sucesos de ese día? pero los morochos nos miraban divertidos, totalmente relajados por las oleadas de calor que iba atrapando el bus en su recorrido y concentrándolas, en un revuelo, entre las cabezas y los cuellos de los pasajeros. Tampoco me sentí muy bien cuando tres radios comenzaron a

Miserable (así lo nombro porque sufre mucho, o al menos eso es lo que él decía) al Río. Ni más ni menos descubrí el Río. “¿Cómo no lo había conocido antes?”, le pregunté, y él contestó, con la humildad del que dice la verdad: “Porque eras una burguesita de lo más chinche”. Yo le hice apretadita de cejas, desconcertada ante la franqueza, y él, todo bueno (y porque me quería), complementó: “Pero ahora, después del contacto con esta agua, no lo eres más. Eres adorable” (Caicedo, 2009, pp. 16-17).

7. Es de subrayar que en *¡Qué viva la música!* más allá de la lógica geográfica planteada, resulta interesante ver el paralelo que existe con la novela de formación alemana, que suele apelar al viaje del norte al sur en busca de la integración de la propia personalidad y de la búsqueda de identidad.

8. Traducción de Andrés Caicedo de la canción “Moonlight mile” (2009, p.48). “The sound of strangers sending nothing to my mind / Just another mad mad day on the road/ I am just living to be lying by your side/ But I’m just about a moonlight/ e on down the road” (Rolling Stones, 1971, álbum *Sticky Fingers*)

9. En términos de salsa corresponde a la improvisación de sonidos que se producen con la voz con sílabas y palabras sin sentido, proviene de la misma técnica empleada en el jazz conocida como *scat singing* (Rondón, 1980).

transmitir, como un conjuro, la misma canción: Ala-lolé-lolé lalá-lo-loló lololala-lalalalá oiga mi socio oiga mi cumbilá que voy en cama-caló alala-lele-lee lolo-lolá epílame pa los ancoros como le giro este butín gua-guan-có cuando mi nene era un chiquitín y ya empezaba a rodar pachitum jamercoyando y no me pudo tirar pallá pallá oye-ló ala-le-loo lololololololá y el niche que facha rumba (Caicedo, 2009, p. 139).⁸

El diálogo entre la música y los momentos que componen este soneo⁹ en la canción ofrece a la novela un carácter temporal irreversible ya que la identificación étnica se vuelve compleja y problemática, pues hay una transferencia de sonidos y palabras africanas evidenciados en la confluencia de razas que persiste en la resistencia y diferenciación. María del Carmen, como bien nos lo indica, se ve metida en “una nube oscura” que constituye una escena fuera de un tiempo histórico, donde música y lenguaje simbolizan una condición de alegría que recubre los sentimientos de desamparo, desarraigo y miedo.

En la obra literaria de Andrés Caicedo, vemos, se refleja no solamente una sociedad y sus malestares en determinada época del siglo XX, sino que por encima de esto, la obra juega con todo estado funcional de la creación que borra el tiempo y la casualidad y se precisa en lo simultáneo. Existe pues, una percepción del autor que está por encima de toda categorización y que se remonta a una visión compleja del universo, donde los sonidos son símbolos y las palabras son música. Entonces, la relación existente entre la fuerza de la música salsa y la fuerza de la literatura es el camino que conduce a un territorio de imágenes y sensaciones donde los escenarios se van tornando en la esencia del mundo del autor, toda su generación y más allá, toda una cultura enraizada en la diáspora. En este caso se trata de la vuelta a los orígenes en busca de la memoria perdida, a través de la potencia urbana y vagabunda de la salsa para encontrar allí la liberación de la existencia.

La novela en cuestión adquiere un valor de durabilidad en el que actúa el lenguaje con su facultad primera de dominación —el escritor se encuentra atado a las palabras— que termina transmutándose, gracias a la fuerza que el autor le impregna a su escritura, con la música y la trama que se va tejiendo, en un acto seguido de liberación. Entonces ¿cómo no hablar de la salsa en el mismo sentido de la literatura, cuando ésta, de la misma manera, transforma la preeminencia de un estado de totalización mundial, en un suceso de ruptura y de exigencia vital no dependiente, en un juego de creación, para evitar la aniquilación de la memoria y permitir así, la formación de un pueblo como unidad heterogénea?

La música salsa, no sólo como género, sino más allá, se despliega en su expresión literaria a través de sus letras y sus compositores, muestra el reconocimiento de “una manifestación que siendo eminentemente popular, no es otra cosa que la expresión de una manera de sentir la cotidiana tarea de seguir existiendo” (Rondón, 1980, p. 33). La música se nos presenta aquí como el anhelo de mostrar una vuelta a los orígenes que a pesar de la transmutación de epicentros geográficos y culturales, prevalece firmemente en la sustitución, en un sistema poético que nos permite ver un mundo impalpable pero existente, que se presente, y que Caicedo, en su mundo de horror, logró vislumbrar dicha sensibilidad para ponerla a jugar con su escritura y liberarse, y liberarnos, de los espantos y de los odios que caracterizan el conforme mundo moderno.

§

Bibliografía

- Alzate, G. (1998). “El descentramiento de la palabra: Andrés Caicedo Estela”, en: *La palabra desplazada*, 137-159. Recuperado el 12 de febrero de 2011 de <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/literatura/narrativa/Volumen2CapI.pdf>
- Barreto, R. (1972). “Que viva la música”, en: *Que viva la música*. Fania.
- Berman, M. (1989). *Todo lo sólido se desvanece en el aire*. México: Siglo XXI.
- Caicedo, A. (1999). *Ojo al cine*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- _____. (2002). *Noche sin fortuna*. Santafé de Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- _____. (2009). *¡Que viva la música!* Bogotá: Grupo Editorial Norma. Edición Cara y Cruz.
- Cornejo, A. (1982) *Sobre literatura y crítica latinoamericanas*. Caracas: Universidad central de Venezuela.
- Giraldo, L. (1998). “Fin del siglo XX: por un nuevo lenguaje (1960-1996)”, en: *La palabra desplazada*. 9-48. Recuperado el 10 de febrero de 2011 de <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/literatura/narrativa/Volumen2CapI.pdf>
- Guillén, S. (2007). *Psicodelia americana: el sonido de la contracultura*. Lleida: Milenio.
- Jaramillo, M. (1986). “Andrés Caicedo: Notas para una lectura”, en: *Revista Universitas Humanística*. Pontificia Universidad Javeriana. 25, pp. 39-46.
- Manzano, V. (2001). *Rock & Roll: cultura de los jóvenes*. Buenos Aires: Diversus.
- Mayolo, C. (2009). “Citas a propósito de Andrés Caicedo”, en: *¡Que viva la música!* Bogotá: Grupo Editorial Norma. Edición Cara y Cruz.
- Ospina, L. (1999). “Andrés Caicedo y el cine”, en: *Ojo al cine*. Bogotá: Grupo Editorial Norma, pp. 15-19.
- Quintero, Á. (1998). *Salsa, sabor y control*. Madrid: Siglo XXI.
- Ray, R. & Cruz, B. (1967). “Lo atara la arache”, en: *Jala Jala y Boogaloo Vol. 1*. Alegre Records.
- Restrepo, P. (2009). “Citas a propósito de Andrés Caicedo”, en: *¡Que viva la música!*. Bogotá: Grupo Editorial Norma. Edición Cara y Cruz.
- Rolling Stones. (1971). “Moonlight mile”, en: *Sticky Fingers* (disco de audio). Atlantic Records.
- Rondón, C. (1980). *El libro de la salsa: Crónica de la música del Caribe urbano*. Caracas: Ediciones Arte.
- Souriau, E. (1965). *La correspondencia de las artes: Elementos de estética comparada*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Ulloa, A. (1993). “La salsa en Cali. Colombia”, en: *Revista Deslinde*, No. 12. pp. 129-136.

Leyendo a Gabo: dos experiencias de lectura

ARTÍCULO DE REFLEXIÓN

Reading Gabo: Two Reading Experiences

Lire à Gabriel García Márquez: deux expériences de lecture

Artículo recibido el 10 de junio de 2013 y aceptado el 11 de noviembre de 2013

Abstract

En este artículo se presentan dos experiencias de lectura de la obra de Gabriel García Márquez. La primera denominada “El colombiano universal” reflexiona sobre el grado de sensibilidad que hace accesible la obra de Gabo a todo tipo de culturas. Es así que se indaga por la forma en que la literatura de García Márquez interpreta la experiencia trágica y violenta del ser humano en el mundo, pero al mismo tiempo, reconoce la necesidad de mantener las ganas de vivir como único medio para vencer a la muerte. Por otro lado, la segunda experiencia de lectura “Gabo constructor de desengaños” centra su interés en la forma que la obra de Gabo interpreta el mundo desde la imaginación y la magia. Por tanto, el escritor colombiano logra quitar el velo científico y racionalista del mundo, lo que permite que en su obra la reflexión recaiga en lo verdaderamente importante: el ser humano.

Palabras clave: literatura colombiana, novela, García Márquez.

In this article, we present two reading experiences of Gabo’s work. The first one, called “The Universal Colombian” reflects upon the level of sensitivity that makes Gabo’s work accessible to all kinds of cultures. Here we discuss how Gabo’s literature interprets tragic and violent experiences of human beings in the world, while at the same time recognizing the need to keep the desire of living as the only means to defeat death. On the other hand, the second reading experience, “Gabo, builder of disillusion”, focuses on how his work interprets the world through magic and imagination. In this way, the Colombian writer manages to eliminate the rational, scientific veil that covers the world, allowing space in his writing for reflection upon what really matters: the human being.

Key words: Colombian literatura, novel, García Márquez.

En cet article on présente deux expériences de lecture de l'œuvre de Gabriel García Márquez. La première s'appelle *Le colombien universel* et réfléchit sur le degré de sensibilité de l'œuvre de García Márquez qui la rend accessible à tous les types de cultures. Elle se centre sur la forme comme l'écrivain colombien interprète l'expérience tragique et violente de l'être humain dans le monde, en reconnaissant, au même temps, la nécessité de garder l'envie de vivre comme le seul moyen pour faire face à la mort. D'autre part, la deuxième expérience de lecture de Gabo interprète le monde de s'écriture à partir de l'imagination et la magie. Pour cela, le texte affirme que l'écrivain colombien est capable de tirer le voile scientifique et rationaliste du monde pour laisser la place, dans ses ouvrages, à une réflexion plus importante qui vers sur l'être humain.

Mots clés: Littérature colombienne, roman, García Márquez.

El colombiano universal

CARLOS ANDRÉS ULLOA RIVERO

Filósofo de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá y Magister de filosofía de la Universidad Poitiers de Francia. Actualmente es profesor del programa de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades: Lengua Castellana e Inglés de la Universidad de Cundinamarca.

Entre todos los homenajes que ha generado la obra de Gabriel García Márquez, una frase en especial, a cargo de una editorial de la revista *Semana*, ha llamado fuertemente mi atención y me ha suscitado la siguiente reflexión. Dicha frase describe a Gabo como el primer colombiano realmente universal. Por un lado, es claro lo que esta frase intenta comunicar: que el talento literario de Gabriel García Márquez, tras haber sido reconocido por una de las distinciones más prestigiosas del mundo, supo trascender las barreras geográficas y culturales del contexto en el que se desarrolló, encontrando así, eco en millones de lectores. No obstante, está claro también que el sentido de esta frase va mucho más allá de destacar la vasta popularidad que sus obras tienen en el plano internacional, pues la universalidad que se puede predicar de Gabo y sus obras debe coincidir con un fenómeno mucho más profundo del cual, la fama editorial, sea más bien una consecuencia y no una causa.

Solemos denominar universal a aquellos fenómenos que de cierta manera trascienden la condición de su origen y alcanzan un grado de sensibilidad que los hace accesibles para todos y cada uno de nosotros sin excepción. Es gracias a la generosa presencia de estos fenómenos que el ser humano puede escapar del terco chovinismo, o el gregarismo excesivo, que siempre estará en vilo, a manera de amenaza, en el centro de todas las reflexiones que surgen desde un sentimiento exacerbado de pertenencia. Son escasas las reflexiones que nacen desde el reconocimiento de lo símil en lo diferente, las reflexiones que suceden al unísono, como especie, y los pensamientos que invitan a que nos reconozcamos unidos fraternalmente en nuestras diferencias. Por fortuna, la literatura, y en especial la narración, es portadora del secreto que evoca sentimientos de

universalidad. Cuando ésta es ejercida con el genio de una sensibilidad despierta y la pasión de una inteligencia laboriosa, la literatura hace sentir con más fuerza su materia arquetípica y su capacidad para generar simpatía, para borrar fronteras y revelar la trama de sentimientos elementales que, como hombres, todos compartimos. Esta es la forma en la que la narrativa de Gabriel García Márquez trasciende más allá del contexto particular y plenamente identificado del cual se nutre, para hablar en una voz cuyas palabras no se restringen en idiomas concretos sino que susurran en consonancia con lo universal que radica en cada uno de nosotros.

Partiendo de la realidad exuberante y caótica del Caribe colombiano de principios del siglo pasado, y extrapolándose al imaginario de una América Latina que entre los años sesentas y setentas parece salir de su mutismo político y cultural en el plano global, Gabriel García Márquez supo dibujar el contorno de un sentimiento primigenio del hombre: el de la soledad. Bien fuera a nivel personal, en cada uno de sus personajes, o en un nivel mucho más amplio, anticipando la suerte de un continente entero, García Márquez hace sentir la presencia de la soledad a la que se enfrenta un hombre, una familia, o incluso un país incipiente, al arrostrar la inmensa tarea de tener que crear un nuevo mundo. El problema radica en que esta creación no sucede *ex nihilo*, es decir, de la nada, sino que por el contrario parte de una cabeza, o de unos ideales, colmados de prejuicios y supersticiones ajenas a la realidad desconocida que apenas sale al encuentro. La soledad que encarnan por ejemplo cada uno de los personajes de su opera prima, es esa soledad que es el resultado de intentar amansar una realidad indómita bajo la voz de creencias demasiado rígidas y prejuicios que rayan en el absurdo; en fin, voces de interferencia que sólo logran entorpecer el darse, ya de suyo desbocado, de la vida. Esta soledad, como el mismo García Márquez precisa en el discurso de agradecimiento en la entrega del premio Nobel, es la misma que padecen los países de América Latina al tratar de configurar su realidad como democracias emergentes estando, no obstante, altamente influenciados por fuerzas e intereses extranjeros. Hablamos aquí del sentimiento más profundo de la soledad, aquel que ni siquiera precisa de la soledad física para darse; se trata entonces del hombre alienado de la realidad que, sin embargo, no puede evitar vivir.

Pero qué grato es hoy recordar que el sensibilidad literaria de García Márquez no se detuvo allí; que al tiempo de arrojar luz sobre esta áspera evidencia del hombre, también lo hizo, con su obra y con su vida, sobre otro sentimiento acaso igual de profundo y primordial: el de las ganas de vivir. Y es que la opción por la vida no es una alternativa evidente cuando las condiciones de la realidad se doblan hasta casi tocar lo incomprensible, y donde la precariedad es el suelo donde avanzan pasos descalzos. No la llamó alegría, o esperanza, o anhelo, quizás porque su naturaleza es más sutil y delicada, sin embargo, García Márquez supo insuflar en cada uno de sus personajes la tenacidad bruta de la vida, su fuerza elemental, su voz afirmativa y reacia contra el sin sentido.

Ya sea en la cohesión de una familia que las tragedias de la violencia no logran desintegrar; ya sea en el humilde fuero de un hombre que espera lo improbable con tenaz calma; o ya sea en el lábil contorno de un continente que pareciera desdibujarse justo en el momento de volver a resurgir; sea en la forma que fuere, la literatura de Gabriel García Márquez nos regala generosa el testimonio de la fuerza intangible y tal vez inagotable que, en medio de la adversidad, nos levanta y nos pone a andar. Es por esta razón que recordarlo y celebrar su obra siempre será, pues, recordar y celebrar la ventaja tenaz que posee la vida sobre la muerte.

§

Gabo: Constructor de desengaños

MARCO AURELIO MARTÍNEZ

Licenciado en Ciencias Sociales con énfasis en historia y geografía de la Universidad Nacional de Colombia y especialista en Participación Comunitaria de la Universidad del Tolima. Actualmente es profesor del programa de Licenciatura en educación básica con énfasis en Humanidades: Lengua castellana e inglés de la Universidad de Cundinamarca.

Ingresé a la Universidad Nacional a estudiar Ciencias Sociales con énfasis en historia y geografía, es decir, a transformarme en un constructor racional, interpretar los hechos a través de la razón; todo tiene que ser observado, todo tiene que estar verificado, la verdad está en la razón.

En el año de 1976, nueve años después de publicada *Cien años de soledad*, leí la novela y quedé petrificado, había un escritor que se atrevía a interpretar los hechos con la imaginación, con la magia, lo que algunos llaman el realismo mágico. En el capítulo XV de *Cien años de soledad* Gabo narra:

¡tírense al suelo!, ¡tírense al suelo!, ya los de las primeras líneas lo habían hecho, barridos por las ráfagas de metralla. Los sobrevivientes, en vez de tirarse al suelo, trataron de volver a la plazuela, y el pánico dio entonces un coletazo de dragón, y los mandó en una oleada compacta contra la otra oleada que se movía en sentido contrario, despedida por el otro coletazo de dragón de la calle opuesta, donde también las ametralladoras disparaban sin tregua. Estaban acorralados, girando en un torbellino gigantesco que poco a poco se reducía a su epicentro porque sus bordes iban siendo sistemáticamente recortados en redondo, como pelando una cebolla, por las tijeras insaciables y metódicas de la metralla. El niño vio una mujer arrodillada, con los brazos en cruz, en un espacio limpio, misteriosamente vedado a la estampida. Allí lo puso José Arcadio Segundo, en el instante de derrumbarse con la cara bañada en sangre, antes de que el tropel colosal arrasara con el espacio vacío, con la mujer arrodillada, con la luz del alto cielo de sequía y con el puto mundo donde Úrsula Iguarán había vendido tantos animalitos de caramelo.

Cuando José Arcadio Segundo despertó estaba bocarriba en las tinieblas. Se dio cuenta de que iba en un tren interminable y silencioso, y de que tenía el cabello apelmazado por la sangre seca y le dolían todos los huesos. Sintió un sueño insoportable. Dispuesto a dormir muchas horas, a salvo del terror y el horror, se acomodó del lado que menos le dolía, y sólo entonces descubrió que estaba acostado sobre los muertos.

No había un espacio libre en el vagón, sólo el corredor central. Debían de haber pasado varias horas después de la masacre, porque los cadáveres tenían la misma temperatura del yeso en otoño, y su misma consistencia de espuma petrificada, y quienes los habían puesto en el vagón tuvieron tiempo de arrumarlos en el orden en que se transportaban los racimos de banano. Tratando de fugarse de la pesadilla, José Arcadio Segundo se arrastró de un vagón a otro, en la dirección en la que avanzaba el tren, y en los relámpagos que estallaban por entre los listones de madera al pasar por los pueblos dormidos veía los muertos hombres, los muertos mujeres, los muertos niños, que iban a ser arrojados al mar como el banano de rechazo.

La narración que hay en *Cien años de soledad* sobre la masacre en las bananeras me desengañó, me sacó de un error: la estadística, la contrastación, el dato frío y objetivo, todo eso lo mandé a la mierda pues estaba frente a lo que Héctor Abad denomina “la épica necesaria a toda civilización y por lo tanto una obra que le hacía falta a toda América Latina”.

En el Universo Académico, nos preparan a todos los que participamos en él, a alcanzar la sabiduría, nos recalcan insistentemente que hay que alcanzar la paz interior, el pleno equilibrio, la total armonía entre el mundo espiritual y el mundo material. Otra estructura derribada, en uno de los textos del nobel, concretamente en *El amor en los tiempos del cólera*, cuando Gabo dice: “Otra cosa bien distinta habría sido la vida para ambos, de haber sabido a tiempo que era más fácil sortear la grandes catástrofes matrimoniales que las miserias minúsculas de cada día. Pero si ambos habían aprendido juntos era que la sabiduría nos llega cuando ya no sirve para nada”. Sí, a esta edad, mi edad, comparto a Gabo. No vale la pena dedicar esfuerzos a construir sabios, lo que debe atraer nuestra atención, es hacer realidad la expresión con la que finaliza Gabo su poema *Llueve en este poema...*, que escribe con el seudónimo de Javier Garcés en 1944: “¡qué grande es ser humilde!”. Sí, aprendamos a ser humildes, enseñemos a los demás a ser humildes.

Durante mis primeros treinta años de vida, tuve la influencia de Platón, sobre la concepción del amor, un amor contemplativo, reflexivo, sosegado, alejado de la pasión y de la locura, los síntomas de mi amor no eran los diagnosticados por Gabo. “los síntomas del amor son los mismos del cólera”. Fueron treinta años excluidos del cosmos macondiano, pues en ese mundo todos los que lo habitan “vienen al mundo con los polvos contados” y polvo que no se eche, se pierde para siempre. Por estar en el universo platónico perdí muchos polvos.

Cuando leí *El amor en los tiempos del cólera* y me encontré con frases como “nada de lo que se haga en la cama es inmoral si contribuye a perpetuar el amor” y “todo lo que se haga en la cama es amor. Amor del alma de la cintura para arriba y amor del cuerpo de la cintura para abajo”, quede otra vez perplejo, este autor había realizado una simbiosis, elegante, delicada entre el amor mundano y el amor espiritual y pude tranquilizar mi conciencia al no sentir que traicionaba a Platón, pues cada vez que terminaba de hacer el amor de la cintura para abajo, me dedicaba enseguida a hacer el amor de la cintura para arriba.

¡Milagro! No, no creo en los milagros, fui educado para negar las supersticiones, para clasificar las creaciones populares dentro de la categoría de mitos y leyendas.

Otro desengaño más, Gabriel García Márquez dice: “La ilógica de la vida no tiene fin. Dicen que yo he inventado el realismo mágico, pero sólo soy el notario de la realidad. Incluso hay cosas reales que tengo que desechar porque sé que no se pueden creer”.

Después de leer *Cien años de soledad* tengo mis dudas y mi mente se abre a aceptar algunos milagros, o acaso no es un milagro cuando

Remedios, la bella, se quedó vagando por el desierto de la soledad sin cruces a cuestras, madurándose en sus sueños sin pesadillas, en sus baños interminables, en sus comidas sin horarios, en sus hondos y prolongados silencios sin recuerdos, hasta una tarde de marzo en que Fernanda quiso doblar en el jardín sus sábanas de bramante, y pidió ayuda a las mujeres de la casa.

Apenas había empezado cuando Amaranta advirtió que Remedios, la bella, estaba transparentada por una palidez intensa.

—¿Te sientes mal?— le preguntó.

Remedios, la bella, que tenía agarrada la sábana por el otro extremo, hizo una sonrisa de lástima.

—Al contrario— dijo, —nunca me he sentido mejor. Acabó de decirlo, cuando Fernanda sintió que un delicado viento de luz le arrancó las sábanas de las manos y las desplegó en toda su amplitud.

Amaranta sintió un temblor misterioso en los encajes de sus pollerines y trató de agarrarse de las sábanas para no caer, en el instante en que Remedios, la bella, empezaba a elevarse.

Úrsula, ya casi ciega fue la única que tuvo serenidad para identificar la naturaleza de aquel viento irreparable, y dejó las sábanas a merced de la luz, viendo a Remedios, la bella, que le decía adiós con la mano, entre el deslumbrante aleteo de las sábanas que subían con ella, que abandonaban con ella el aire de los escarabajos y las dalias y pasaban con ella a través del aire donde terminaban las 4 de la tarde, y se perdieron con ella para siempre en los altos aires donde no podían alcanzarla ni los más altos pájaros de la memoria.

¡Milagro! , es un milagro, existen los milagros.

Hoy , después de haber dado 62 vueltas alrededor del sol y de acompañar a la tierra en 416.608 vueltas alrededor de sí misma, sigo esperando, espero que se haga realidad otro desengaño de Gabo, que me libere de la maldición de Borges, que condenó a todos los de mi edad, a ser sosegados, tranquilos, apacibles, por no tener las convulsiones del sexo.

Gabo, te imploro, te ruego, si es preciso te hago una oración, pero haz que se realice en mí, lo que le sucedió al personaje principal de la novela *Memorias de mis putas tristes*, que a los noventa años de edad dice, “una corriente cálida me subió por las venas y mi lento animal jubilado despertó de su largo sueño”.

Gabito, hágame el milagrito, aquí estoy esperando, porque si produce ese desengaño, esté seguro Gabo que dejo de ser medio ateo y me dedico a adorarlo.

No te digo adiós Gabo, porque siempre estarás en mi recuerdo, no has muerto y nunca morirás, porque, Gabo, la muerte sólo se produce en el olvido.

§

Bibliografía

García Márquez, G. (1967). *Cien años de soledad*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.

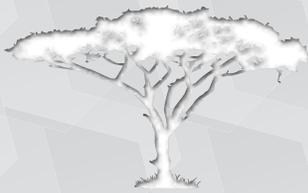
_____. (1985). *El amor en los tiempos del cólera*. Colombia: Editorial Sudamericana.

_____. (1961). *El coronel no tiene quien le escriba*. Bogotá: Aguirre Editor.

_____. (1955). *La hojarasca*. Bogotá: Ediciones S. L. B.

Vargas Llosa, M. (1971). *Historia de un deicidio*. Colombia: Seix Barral editores.





INVESTIGACIÓN
Temáticas,
problemas
y experiencias
pedagógicas

La evaluación del aprendizaje desde los principios de clasificación y enmarcación en la evaluación de la lengua materna

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

The Evaluation of Learning from the Classification and Framing Principles in the First Language Evaluation

L'évaluation de l'apprentissage selon les principes de classification et encadrement dans l'évaluation de la langue maternelle

Artículo recibido el 14 de mayo de 2013 y aceptado el 25 de octubre de 2013

ELSSA IBETH VALBUENA VALBUENA

Licenciada en lingüística y literatura. Especialista en lenguaje y pedagogía de proyectos. Estudiante de la Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Docente de Lengua Castellana de la Institución Educativa Departamental Serrezuela. Integrante del grupo de investigación Lenguaje, Sentido y Contexto.

Correo electrónico: ibethval@yahoo.com

NIDIA OMAIRA VALBUENA VALBUENA

Licenciada en lingüística y literatura. Especialista en lenguaje y pedagogía de proyectos. Estudiante de Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Docente de Lengua Castellana en la Universidad del Tolima. Integrante del grupo de investigación Lenguaje, Sentido y Contexto.

Correo electrónico: nvalbuenita@yahoo.com

Abstract

El artículo presenta resultados de la investigación “Discursos y prácticas evaluativas en el aula de lengua materna: un estudio de caso”. Analiza la evaluación de los aprendizajes a partir de los principios de clasificación y enmarcación, con el ánimo de establecer la relación entre procesos de comprensión y cualificación de las prácticas evaluativas desde una perspectiva crítica. El diseño metodológico corresponde al estudio de caso y sus unidades analíticas son los discursos y las prácticas evaluativas de cuatro profesores de lengua castellana. Se utilizaron instrumentos como grabaciones de audio y video, observaciones no participantes de clase y registros escritos, entre otros. La investigación permitió determinar que en el ámbito evaluativo del caso estudiado prevalece el discurso regulativo sobre el instruccional.

Palabras clave: discursos, prácticas evaluativas, evaluación formativa, clasificación, enmarcación.

This article presents the results of the research study “Discourses and evaluative practices in the first language classroom: a case study”. It analyzes the evaluation of learning from the framing and classification principles, with the aim of establishing the relationship between the understanding and qualification processes of the evaluative practices from a critical perspective. The methodological design corresponds to a case study and its analytic units correspond to be the discourses and evaluative practices of four Spanish language teachers. Instruments such as audio and video recordings, non-participant observations to classes and written notes, among others, were used. The research study allowed determining the regulative discourse prevails over the instructional in the educational field of the studied case.

Keywords: discourses, Evaluative practices, formative evaluation, classification, framing.

L'article suivant présente les résultats de l'investigation: Discursos y prácticas evaluativas en el aula de lengua materna: un estudio de caso. On analyse, donc, l'évaluation de l'apprentissage à partir des principes de classification et d'encadrement, afin d'établir la relation entre les processus de compréhension et de qualification des pratiques évaluatives vue d'une perspective critique. La méthode correspond à l'étude de cas et ses unités analytiques sont les discours et pratique évaluatives de quatre professeurs d'espagnol. On a utilisé comme instruments les enregistrements d'audio et vidéo, les observations non participantes en cours et les registres écrits, entre autres. Le projet de recherche a permis de déterminer que, dans le cadre évaluative du cas étudié, le discours régulateur prévaut sur le discours intructionnel.

Mots clés: discours, pratiques évaluatives, évaluation formative, classification, encadrement.

Introducción

El problema de la evaluación de los aprendizajes en el aula constituye el objeto de reflexión y cualificación de la investigación cuya síntesis se presenta en este escrito. Este tema es una de las preocupaciones de la investigación social contemporánea por cuanto tiene multiplicidad de dimensiones y como tal, resulta ser un proceso complejo que ha de ubicarse en el plano pedagógico, ya que trasciende la vida de los sujetos implicados en este.

El artículo presenta, en primer lugar, algunas consideraciones relacionadas con los antecedentes investigativos sobre la evaluación de los aprendizajes. Por consiguiente, se exponen los elementos conceptuales que orientaron la investigación, entre los cuales se destacan planteamientos teóricos que abordan la evaluación de los aprendizajes de lengua materna desde una perspectiva crítica: la evaluación formativa, el discurso instruccional y las consignas para la realización de tareas. Se dan a conocer los principios de clasificación y enmarcación propuestos por Basil Bernstein, por cuanto constituyen la base teórica para el análisis de datos.

En segundo lugar, se presenta la metodología que orientó la investigación. El enfoque, las fases, las estrategias e instrumentos, las categorías y procedimientos analíticos; el diseño de la investi-

1. Desde la teoría de los actos de habla propuesta por Austin, (1962), los efectos performativos no son utilizados para describir o constatar determinadas cosas, sino que se interesan por la realización de un acto. Es la conducta que causa el enunciado en los interlocutores.

gación y sus etapas, las características de la población del objeto de estudio, los instrumentos y las estrategias aplicadas en la recolección y el análisis de datos. El análisis de los discursos evaluativos se hacen a través de las consignas para establecer la función que cumplen en la evaluación y en la enseñanza de lengua y literatura. También se analiza el discurso pedagógico, el cual está constituido por el discurso instruccional y el regulativo. El primero se relaciona directamente con el principio de clasificación y el segundo con el principio de enmarcación. Después se analizan los efectos performativos¹ que causan estos principios en los estudiantes y se discuten los resultados. Los datos permiten inferir que los discursos de formación docente se recontextualizan en aula; existe una débil formación docente y fuertes exigencias de las agencias educativas, y finalmente se presentan las conclusiones.

Antecedentes investigativos

Las tendencias investigativas actuales sobre la evaluación de los aprendizajes en lengua materna evidencian distintos enfoques. Unos trabajos investigativos se orientan a estudiar la evaluación externa, otros a la evaluación interna y otros centran su atención al estudio de la evaluación desde una perspectiva crítica.

Dentro de las investigaciones cuyo interés se centra en la evaluación externa, se destacan por una parte los trabajos de Jurado (2003, 2005, 2009), Atorresi (2006, 2009) y Pérez (2007), quienes a través de los resultados de pruebas externas nacionales e internacionales, intentan orientar procesos evaluativos que permitan superar el déficit de los estudiantes en las pruebas y, al mismo tiempo, buscan orientar el diseño de políticas educativas nacionales y el desarrollo de procesos de formación docente. Por otra parte, se encuentran los trabajos desarrollados por Rodríguez (2010) y Camargo Gutiérrez y Pedraza (2006), los cuales intentan develar las concepciones de los profesores sobre la evaluación de la producción escrita. Los resultados plantean que hay un evidente predominio de concepciones tradicionales sobre la evaluación de la escritura. Los trabajos de Camargo, Uribe y Caro (2007) y Castellón, Camargo y Caro (2010) analizan una muestra de los relatos presentados al concurso Nacional de cuento Gabriel García Márquez en el 2007, para hacer hipótesis frente a los procesos de enseñanza y aprendizaje de la escritura y a partir de los resultados proponer programas de formación docente.

La revisión de las investigaciones relacionadas con la evaluación interna permitió establecer que hay dos perspectivas teóricas, no excluyentes, que orientan el estudio del proceso de la producción textual: una social, con influencia de la dimensión pragmática del lenguaje y, otra cognitiva. Las investigaciones cuya perspectiva teórica se ubica en el aspecto pragmático de la producción textual, se encuentran las desarrolladas por Camelo (2010), Herrera y otros (2008), Saavedra (2006). Las investigaciones que priorizan en los aspectos cognitivos involucrados en la producción escrita, proponen la metacognición y la revisión como elementos fundamentales en el proceso de evaluación de la producción textual. En este grupo se destacan los trabajos de Gil (2010) y Ribas (2006).

Los estudios, cuyas orientaciones teóricas se basan en la pedagogía crítica, como Niño (2011), Díaz (2009), Arias (2009), destacan la necesidad de superar el rol instrumental de la evaluación,

en tanto instrumento de control, supervisión y medición. De igual manera, contribuyen a la comprensión de la evaluación en un intento por transformar las prácticas evaluativas en relación con los sujetos que hacen parte del proceso evaluativo y con la realidad histórica, social y cultural. Córdoba (2002) y Lodoño (2009), por su parte, intentan resignificar el papel del maestro y de los estudiantes en el proceso de transformación cultural, por lo cual, cuestionan de manera contundente el papel de las pruebas estandarizadas y de los modelos conductistas y tecnológicos. Éstos resaltan la importancia de la evaluación como práctica discursiva y pedagógica y la definen como fundamental en los procesos de enseñanza-aprendizaje. De esta manera, se interesan en los contextos políticos y sociales del lenguaje y el discurso en la sociedad. Las muestras se toman desde la enunciación de los interlocutores en el acto comunicativo.

La evaluación de los aprendizajes en lengua materna desde una perspectiva crítica

Se toman tres aspectos fundamentales para abordar la evaluación desde una perspectiva crítica: el conocimiento para la emancipación, la reflexión para la liberación y la importancia del discurso para la generación de identidad y poder.

En primer lugar, para la pedagogía crítica el conocimiento es el eje central para acceder a la libertad, de ahí su interés emancipador en la producción de conocimiento de los sujetos, que intenta generar condiciones para que los grupos tomen conciencia de sus condiciones históricas y se conviertan en sujetos que producen conocimiento para la transformación social. Desde el enfoque crítico de Habermas (citado por Sverdlick.), define tres intereses cognitivos básicos y el interés técnico que se orienta hacia el control y gestión del medio que está en directa relación con el saber empírico-analítico, caracterizado por adoptar la forma de explicaciones causales de acontecimientos observables.

Por tanto, bajo esta perspectiva la evaluación de los aprendizajes se prioriza en el control de los sujetos y se aleja de incluir procesos de autoevaluación y coevaluación para favorecer la permanente construcción de conocimiento por parte de los estudiantes evaluados. Restringe las posibilidades simbólicas del lenguaje a la instrumentalización de los aspectos formales de la lengua y a la constatación de saberes en términos de lo correcto e incorrecto. El interés emancipador se identifica con la autonomía de los sujetos y la responsabilidad; así que, a través de la evaluación es posible generar en los estudiantes la autorreflexión, si se les da la oportunidad de resolver sobre sus dificultades y fortalecer sus aciertos en aras de permitir el acceso a un conocimiento que interprete la realidad social como una creación histórica relativa, que se puede construir y se puede transformar, siempre y cuando existan criterios evaluativos ligados a intencionalidades reales de los sujetos.

En segundo lugar, la pedagogía crítica nace en América latina, se nutren del pensamiento pedagógico de Paulo Freire, quien considera a la educación como acto político, como acto de conocimiento y como acto creador. Para Freire, la liberación es el fin de la educación. Gadotti (2000) propone que “la educación tiene como fin la liberación, la transformación radical de la realidad para mejorarla, para volverla más humana, para permitir que hombres y mujeres sean reconocidos como sujetos de su historia y no como objetos” (p. 134). En este sentido la evaluación debe propender por la generación de conocimiento en los sujetos para acortar las distancias sociales y

permitir la construcción de sociedades más justas. De ahí la importancia de promover prácticas de autoevaluación y coevaluación como inicio de participación de los sujetos en su proceso de formación y autorregulación.

En tercer lugar, y frente a la importancia del discurso para la generación de identidad y poder, la pedagogía crítica concibe la escuela como el punto de convergencia entre la cultura del aula y la de la calle, en donde confluyen diversas ideologías, formas sociales heterogéneas que luchan por la dominación. En consecuencia, surge la necesidad de pensar el lenguaje como praxis, ver la importancia de la palabra y el discurso en la generación de identidades y de poder (Freire, 1979). En el marco de la palabra, Mc Laren (1998) afirman que “el lenguaje proporciona las auto-definiciones con las que las personas actúan, negocian diversas posiciones subjetivas y emprenden un proceso de nombrar y renombrar las relaciones entre ellas mismas, los otros y el mundo” (p. 49). Este planteamiento sugiere tensiones frente al uso de la palabra en el aula, la negociación de significados y las posibilidades de enunciación.

La evaluación formativa

Pensar los discursos y las prácticas evaluativas desde una perspectiva crítica implica ubicarse en el marco de la evaluación formativa, concebida como elemento que contribuye a la educación integral del estudiantado por cuanto promueve la potenciación significativa de la lengua y el lenguaje; reconoce los nexos entre la comunicación y la vida; contribuye a la formación de aspectos sociales, culturales, éticos, estéticos y axiológicos (Álvarez, 2001).

Es pertinente para este estudio, comprender la manera cómo se evalúan los aprendizajes en el aula, los ambientes de interacción que se generan, los procesos argumentativos que se forjan, la forma como los participantes construyen sus conocimientos, el dialogo y la retroalimentación entre los sujetos de la evaluación. Lo anterior, conlleva a entender la evaluación como una práctica pedagógica que indica que se trata de un proceso de construcción de conocimiento en el que se enseña y se aprende.

Por lo tanto, un camino viable para asumir la evaluación desde una perspectiva crítica es la propuesta de evaluación formativa, puesto que esta no pretende medir la cantidad de conocimiento adquirido, sino que establece relaciones entre las personas, como sujetos de aprendizaje. Al respecto, Freire (1994) afirma que mejorar la calidad de la educación:

implica la formación permanente de los educadores. Y la formación permanente consiste en la práctica de analizar la práctica. Pensando su práctica, naturalmente con la presencia de personal altamente cualificado, es posible percibir imbuida en la práctica una teoría todavía no percibida, poco percibida o percibida pero poco asumida (p. 91).

Una evaluación pensada al servicio del conocimiento y del aprendizaje de manera formativa, constituye en sí misma un medio para el aprendizaje, la evaluación formativa va más allá de las pretensiones de calificar: “Evaluar con intención formativa no es igual a medir ni a calificar, ni tan siquiera a corregir (...) tampoco es clasificar ni examinar ni aplicar test, pero se confunde con ellos” (Álvarez, 2001, p. 11). Así que la evaluación formativa, no se centra en la corrección de errores, sino que pretende potenciar aciertos y actuar para mejorar.

Los principios base de la evaluación formativa abordan niveles cognitivos complejos que tienen en cuenta la retroalimentación para mejorar la construcción de conocimientos, para ello es indispensable no solo identificar cómo se produjo el resultado final del proceso, lo que llamamos evaluación sumativa, sino que la evaluación se debe hacer de manera permanente, para valorar el avance cotidiano, y así favorecer la retroalimentación.

Sobre los discursos instruccionales: las consignas

Para lograr una aproximación a la interpretación de los discursos se tienen en cuenta las consignas de los profesores. Desde la perspectiva de la evaluación formativa, las consignas son textos enmarcados en situaciones de comunicación, dichas situaciones presentan características comunes en las que el profesor, a través de su discurso instruccional, organiza unos contenidos e intenta que los estudiantes realicen ciertas actividades. Respecto a la consigna Riestra (2010) afirma que “es el texto que organiza las acciones mentales en los aprendientes; podemos decir, el que regula, el que ordena, el que dirige, el que prescribe, etc.” (p. 178). Por estas consideraciones, las consignas constituyen una unidad de análisis de la propuesta.

Tomando en cuenta lo precedente, a través de sus consignas, el profesor posibilita la construcción de conocimientos o la repetición de contenidos. A partir de los planteamientos de Riestra (2010), para que ésta funcione como instrumento de la organización semántica de la conciencia, debe operar como un andamiaje del pensamiento. Esto significa que el profesor con sus consignas debe operar en la zona de desarrollo próximo del estudiante para facilitar la construcción de conocimientos. Esto es posible si se plantean actividades que sugieren la progresión de procesos cognitivos y el aumento de niveles de dificultad en la elaboración de la tarea, si por el contrario, el profesor propone actividades que no requieren procesos mentales complejos, limita las posibilidades de los estudiantes para construir competencias y habilidades para resolver problemas y necesidades, a su vez, limita la construcción de aprendizajes autónomos. De esta manera, la consigna supone un plano práctico en cuanto la planificación de una tarea y del mismo modo un plano teórico, por cuanto refleja las concepciones de los docentes, en este caso, sobre los conocimientos del lenguaje.

Tomando las directrices de la evaluación formativa no es suficiente una calificación respecto a si las respuestas son correctas o incorrectas, sino que, para facilitar el aprendizaje, es necesario que haya criterios claros de desempeño y que se proporcione a los estudiantes estrategias de mejoramiento. Esto no es posible si las prácticas evaluativas se reducen a la calificación cuantitativa o a la acumulación de revisados, pues éstos no le comunican al estudiante su nivel de desempeño de habilidades o competencias específicas. En este caso el conocimiento estaría apartado de los sujetos, funcionaría como una entidad aislada de la vida humana y como tal no se pueden lograr transformaciones en la conciencia, ni en las relaciones interpersonales situadas en un contexto histórico y cultural.

Sobre los principios de clasificación y enmarcación

El discurso pedagógico, hace parte del dispositivo pedagógico, el cual a través de reglas de distribución, de recontextualización y de evaluación, distribuye el poder, el conocimiento y las formas

de conciencia. Las reglas de distribución, son las que “regulan la especialización diferente de la conciencia de diversos grupos” (Bernstein, 1990, p. 126) y, están en directa relación con el principio de clasificación. Esto significa que el dispositivo pedagógico decide quién puede transmitir, qué se puede transmitir, a quién y en qué condiciones se puede transmitir.

Del mismo modo, Bernstein (1990) agrega que la consolidación de códigos está mediada en gran parte por la educación, ella se encarga de reproducir las estructuras sociales existentes, a través de la aplicación de los principios de clasificación y enmarcación. Los códigos sociolingüísticos como educativos “se generan, reproducen y cambian como resultado de los rasgos macro institucionales de la sociedad y cómo se generan, reproducen y cambian en los niveles más específicos de interacción tanto en la familia como en la escuela” (p. 3). Los códigos, elaborados y restringidos, implican reglas de reconocimiento y presuponen los principios de clasificación y enmarcación; esta afirmación conduce a pensar la existencia de relaciones de poder y principios de control, por lo cual se considera que el análisis de la enmarcación y la clasificación, posibilita hacer visibles las maniobras de poder y control que se dan en las instituciones educativas y al mismo tiempo hay una “relación de interdependencia entre macro estructuras y micro prácticas de interacción y comunicación” (Bernstein, 1990, p. 4).

Así mismo, el principio de clasificación, se relaciona con la reglas de distribución del dispositivo pedagógico y con el discurso instruccional del discurso pedagógico, siendo éste el que regula la relación entre la distribución del poder, la distribución del conocimiento y de conciencia. Estos aspectos se tendrán en cuenta en el análisis de los discursos y las prácticas de los docentes de lengua castellana. Con ello, se intenta observar e interpretar la manera como es distribuido el poder, el conocimiento y la conciencia en un escenario particular de educación formal en situaciones de evaluación. Es importante tener en cuenta el principio de la enmarcación entendido como:

principio que regula las relaciones sociales, esto es, principio que subyace a las prácticas de comunicación. La enmarcación nos remite a la comunicación y a las relaciones de poder manifiestas en de la interacción. La enmarcación constituye, legitima y mantiene la estructura de las relaciones comunicativas en las que está presente siempre el control (Bernstein, 1990, p. 21).

Esto significa que hay un vínculo entre la enmarcación y el discurso regulativo. Si el interés es interpretar las prácticas pedagógicas relacionadas con la evaluación, no es posible el distanciamiento con el principio de la enmarcación, sugerido por Bernstein (1990), ya que este es el que “regula las prácticas pedagógicas de las relaciones sociales creadas por el proceso de reproducción del conocimiento educativo” (p. 23).

El profesor hace uso de una enmarcación fuerte cuando explícitamente regula los principios de interacción, es decir, da órdenes, organiza espacialmente, ordena posturas específicas, entre otros. Del mismo modo, el maestro utiliza una enmarcación débil en la que no es explícita la regulación de la interacción, por lo tanto, el estudiante tiene un mayor control sobre los principios comunicativos. En este caso, el estudiante tiene un nivel de autonomía mayor que en la enmarcación fuerte.

La unión de la clasificación y enmarcación dan cuenta del código y constituyen su gramática. “Las relaciones de poder, constituyen, legitiman y mantienen las clasificaciones del código (rasgos paradigmáticos) y las relaciones de control, constituyen, mantienen y legitiman la enmarcación de las relaciones comunicativas (rasgos sintagmáticos)” (Bernstein, 1990 p. 21). Los rasgos sintagmáticos, en tanto formas de distribución y clasificación de conocimiento, y los rasgos paradigmáticos, en tanto control y enmarcación se constituyen en objeto de análisis para la interpretación de las prácticas evaluativas instauradas al interior del aula de lengua materna.

Metodología

La investigación se desarrolla en el marco del paradigma interpretativo que permite estudiar los fenómenos desde lo descriptivo y desde la perspectiva de los sujetos para interpretar la realidad observada y conocer la manera como los actores del sistema en el mundo social se constituyen (Hernández, 2006). El enfoque es cualitativo, permite significar la realidad a partir del conocimiento, las actitudes y los comportamientos (Guba y Lincoln, 1994). El diseño corresponde al estudio de caso propuesto por Stake (1999) como un análisis integral, una indagación empírica que investiga un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto en la vida real. Los sujetos del caso en estudio son cuatro profesores, licenciados en lengua castellana que laboran en una institución educativa oficial del departamento de Cundinamarca, en educación básica.

Los datos se obtienen a través de observaciones directas, entrevistas semiestructuradas, conversaciones informales, cuadernos de los estudiantes, grabaciones de clase en audio y video. Se establecen como unidades de análisis los discursos y las prácticas evaluativas, para los discursos las categorías de análisis corresponden a las consignas, las categorías teóricas de análisis corresponden a los principios de clasificación y enmarcación.

La herramienta utilizada es el análisis de contenido semántico. Bardin (1996) lo conceptualiza como “el conjunto de técnicas de análisis de las comunicaciones tendentes a obtener indicadores (cuantitativos o no) por procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes permitiendo la inferencia de conocimientos relativos a las condiciones de producción/recepción (contexto social) de estos mensajes” (p. 32). Se vale de matrices semánticas para establecer relaciones entre los significados, codificar, categorizar, realizar inferencias y generalizaciones tras un proceso de lectura sistemática e interpretativa de los datos.

Análisis de datos

Los discursos evaluativos forman parte del discurso pedagógico, ya que son directivas de trabajo que el profesor imparte cuando desarrolla su tarea. Estas directivas son denominadas por Dora Riestra consignas de trabajo (2010). En este estudio se toman las consignas para describir, caracterizar y analizar los discursos evaluativos que circulan en el aula. Se inicia el análisis con un listado de 300 consignas obtenidas de los cuadernos de los estudiantes que luego se redujeron a 145 por su carácter prototípico.

Para leer los datos se elaboró una matriz semántica orientada a establecer la función evaluativa que cumplen las consignas, la frecuencia con que se manifiestan, para de esta manera establecer algunas categorías emergentes. En la siguiente tabla se visualiza el proceso hasta aquí descrito.

	Frecuencia
Control	86
Cumplimiento	28
Copia	12
Creación a partir de lo conocido	12
Forma	05
Interacción	05
Memoria	04
Opinión	03
Total	145

Tabla 1. *Categorías en relación con la función evaluativa de las consignas y frecuencia*

La frecuencia y la interacción de los datos establecen que el uso mayoritario corresponde a los discursos cuya función se ubica en el control de las acciones, dentro de este grupo se encuentran las categorías que inicialmente se denominan: control, cumplimiento, forma, memoria y copia. Si la consigna, según las ideas de Riestra (2010) “es el texto que organiza las acciones mentales de los estudiantes y al mismo tiempo, es la que organiza la acción que cada alumno internaliza” (p. 179), significa que los estudiantes, en este caso particular, internalizan acciones que se enmarcan en el cumplimiento de las tareas, bajo situaciones de control y proceden de acuerdo con las directrices dadas por los profesores, siguen órdenes establecidas y cumplen con las tareas propuestas.

Los anteriores resultados conllevan a establecer nuevas relaciones semánticas para agrupar las consignas por la función que cumplen. La síntesis se presenta de manera explícita en la tabla que sigue:

La función que cumplen las consignas	Grupo de consignas
Control	Control, cumplimiento, forma, memoria y copia
Interacción	Creación, opinión e interacción

Tabla 2. *Matriz semántica para agrupar consignas por la función que cumplen*

El análisis de la función que cumplen las consignas permitió establecer relaciones metafóricas del ámbito del aula de clase con un escenario teatral. Éste se describe mejor en los siguientes apartados.

Control y cumplimiento: protagonistas en el escenario del aula de lengua materna

Los datos comunican que las actividades propuestas no requieren de una evidente reorganización semántica por parte de los estudiantes; se constituyen más en formas de reproducción de contenidos y definiciones. Copiar y memorizar, se convierten en el guión didáctico que representan los actores, guiados por el director de la escena pedagógica. Los estudiantes permanentemente realizan actividades psicomotrices como recortar, dibujar, pegar, subrayar, identificar, transcribir y completar para cumplir con las indicaciones dadas por el profesor, quien, a manera de director, verifica que los personajes sigan literalmente el guión que ha sido escrito para ellos. Esta situación generó la reflexión acerca de la relación entre las actividades predominantes (copiar, subrayar, colorear, identificar, redactar, cumplir con el orden, etc.) y los procesos de organización semántica necesarios en la construcción de conocimiento. Según los planteamientos de Vigotsky y referenciados por Riestra (2010) para que las consignas se conviertan en instrumentos de la organización semántica de la conciencia de los estudiantes, deben operar como andamiaje del pensamiento, para actuar en la zona de desarrollo próximo.

La interacción: un intento para la creación

Los datos muestran también que en una proporción reducida están los discursos que se orientan a la creación, a la opinión y a la interacción, esto lleva a pensar que las situaciones de comunicación, de manera limitada, hacen parte del escenario del aula. En ocasiones los profesores se distancian de los guiones prefabricados en el contexto escolar para dar la palabra a los actores principales de la escena, los estudiantes. Los sueños, temores, vivencias y deseos se convierten en palabras que cobran vida cuando son escuchadas por otros en escenarios de interlocución. Los escenarios son creados por los profesores en el momento en que permiten que los estudiantes se comuniquen desde lo que piensan, sienten y desean, motivados por intencionalidades y propósitos auténticos y cuando el error es utilizado de manera consciente para la construcción de personajes propios que hacen parte de un solo escenario.

Las consignas en relación con la enseñanza de la lengua

Una vez discutido el para qué se utilizan las consignas, conviene preguntar qué conocimientos propios del lenguaje, se desarrollan a través de los discursos de los profesores. Las categorías definidas anteriormente permitieron establecer, de manera general, que la mayoría de los discursos están orientados a la enseñanza de la lengua y en menor proporción a la enseñanza de la literatura, adelante se explicará la función que cumplen las consignas en la enseñanza de la literatura. En la siguiente tabla se observan las categorías resultantes de la función que cumplen las consignas en relación con la enseñanza de la lengua.

Categorías orientadas a la función que cumplen las consignas en la enseñanza de la lengua	Grupo de consignas
Carácter prescriptivo	identificación de categorías gramaticales, prelación de aspectos formales, transcripción de definiciones y lectura a nivel literal
Carácter pragmático	Producción de textos a partir de títulos y situaciones auténticas.

Tabla 3. *Matriz semántica para establecer categorías en relación con la función de las consignas en la enseñanza de la lengua*

El carácter prescriptivo de la lengua

Los anteriores datos permiten identificar una amplia gama de instrucciones orientadas a la escritura y la lectura desde una perspectiva normativa, que atiende exclusivamente a los aspectos formales de la estructura superficial de la lengua. Los conocimientos que se imparten contribuyen muy poco al desarrollo de competencias en la comprensión y producción textual.

La enseñanza de la lectura y la escritura desde una perspectiva prescriptiva procura la adquisición de destrezas cuyos resultados se prevén y miden, de acuerdo con un patrón preestablecido, sin generar procesos de reflexión. De ahí que es pertinente clasificar las actividades de escritura hasta aquí descritas, como una forma de racionalidad técnica, de acuerdo con lo expresado por Giroux (1998, p. 124).

El carácter pragmático de la lengua

Los datos también permiten interpretar que, aunque en menor proporción, en el aula también circulan discursos instruccionales distantes del carácter instrumental de la modalidad escrita. Escribir lleva consigo la configuración de sentido, implica comprender que este acto sirve para algo, es útil, y produce efectos de recepción en los lectores. Aquí la función de la escritura es entendida como una construcción narrativa de la realidad, y está en concordancia con la modalidad narrativa del pensamiento enunciada por Bruner (2004). Por cuanto es un proceso de subjetivación de lo real que consiste en construir la experiencia del mundo mediado por la subjetividad.

Los discursos instruccionales con orientación pragmática tienen características de lo que Eisner (1995) denominó la inteligencia cualitativa. Ésta no se caracteriza como algo innato, sino como modo de acción humana que puede crecer a través de la experiencia y capaz de emplearse en el espectro más amplio de la vida de los sujetos, como percepción, comprensión y creación de múltiples realidades. Esto conduce a pensar que en el aula de lengua también circulan discursos que van más allá del uso repetitivo y mecánico de los códigos con que lo real se configura y comunica.

Enseñanza de la literatura

La lectura y escritura en relación con el discurso literario se plantea en dos direcciones: en primer lugar, la escritura se inscribe en lo que se denomina espontaneidad creadora y, en segundo lugar, tanto la lectura como la escritura literaria se supeditan a la teoría lingüística. Es así como las actividades propuestas en las consignas propician un distanciamiento de las características y esencia del texto literario, esto indica que lo literario no ha alcanzado su independencia y autonomía, en tanto se aborda desde las lógicas de la lingüística estructural y no desde sus propias lógicas retóricas.

La escritura del texto literario se sugiere a partir de la creación espontánea, por cuanto en las consignas no se hacen precisiones, ni restricciones retóricas. Bajo estas premisas para escribir literatura no sólo se requiere de disponibilidad de tiempo. De manera implícita, al estudiante se le limita la posibilidad de comprender las particularidades inherentes a cada tipo de discurso literario, asimismo se le impide que cualifique sus experiencias escriturales, porque no se le brinda la oportunidad de volver sobre su texto, para dialogar con él y para conocer sus propias limitaciones y alcances como potenciales escritores de ficción literaria.

La ficción exige de lógicas que son parte del aprendizaje escolar, a través de la lectura y escritura de ficción se tiene en cuenta el género elegido, la situación de comunicación, los posibles destinatarios y los objetivos; en otras palabras, se da cuenta de la dimensión retórica de la literatura. Desde esta perspectiva, la escritura sobrepasa la consideración de mero instrumento de comunicación y se asume como un acto que permite la producción de conocimiento ya que cuando se escribe, implícita o explícitamente, se aprende algo que no se sabía. Es así como la escritura se constituye en un instrumento didáctico que el maestro debe potenciar a través de consignas, que hagan restricciones retóricas para que los estudiantes comprendan la lógica de las ficciones literarias mediante el ejercicio mismo de la escritura.

Discurso instruccional y clasificación

Teniendo en cuenta lo planteado hasta el momento y, de acuerdo con los principios de clasificación, el interés se centra ahora en comprender la relación entre poder, conocimientos y formas de conciencia. Estas relaciones se aprecian mejor en la siguiente tabla:

Consigna (discurso)	Respuesta del niño	Práctica evaluativa
Lee un texto y copia un ejemplo de narración en tercera persona	Érase una vez una hermosa gallina que vivía muy holgadamente en su cortijo, rodeada de su numerosa familia, en la cual se distinguía un pollo deforme y estropeado	
Lee un texto y copia un ejemplo de narración en primera persona	Por primera vez he visto un cadáver, es miércoles y por primera vez siento como si fuera domingo porque no he ido a la escuela y me he puesto este vestido que me aprieta en alguna parte.	El profesor coloca revisado (chulo) y un número que corresponde al consecutivo de la actividad presentada. No hace ninguna observación.
Invento y escribo una historia en primera persona	Érase un niño llamado Anderson. Cuando yo estaba en proniño y la profe tenemos un paseo a Bogotá, es una sorpresa, nos fuimos en el bus cantando y todos jugaban cuando salí del bus vi un hermoso parque y grande hay nos dieron un sándwich con un vaso de gaseosa entramos, todos se reunieron en un bosque hermoso, la profe nos dijo a las 12:30 nos vemos para darle el almuerzo...	

Tabla 4. Matriz semántica para establecer relaciones entre consignas, respuestas de los niños y prácticas evaluativas. Fuente: basada en registro tomado de los cuadernos de octavo

En la siguiente matriz semántica se observan los conocimientos que se distribuyen, la fuerza de la clasificación y los efectos performativos.

Conocimientos distribuidos	Fuerza de la clasificación	Efectos performativos
Leer para identificar	C-	Realización de actos mecánicos
Copiar un texto	C-	Realización de actos mecánicos de transcripción

Tabla 5. Matriz semántica para establecer relaciones entre los conocimientos distribuidos, la fuerza de la clasificación y los efectos performativos

De acuerdo con el principio de clasificación, el profesor a través de su consigna está distribuyendo unos conocimientos: existen narradores en primera y en tercera persona, pero el hecho de no propiciar procesos de configuración de sentido impide que el estudiante comprenda la narrativa como forma de subjetividad y como discurso que hace parte de su propia existencia.

El profesor distribuye un conocimiento sin que éste genere afectaciones de tipo afectivo, ni cognitivo, limita al estudiante la posibilidad y el poder de usar la lectura y la escritura como formas de empoderamiento en situaciones de comunicación. Más bien se está promoviendo en él, el copiado de textos, ya que la lectura y la escritura se abordan como acciones que no revierten altos niveles de complejidad y que se distancian de intencionalidades auténticas tanto de los lectores como de los productores de textos.

Las anteriores consideraciones llevan consigo unas formas propias de situar a los estudiantes en contextos de comunicación en las que el lenguaje es un objeto abstracto, conformado por reglas y que el conocimiento de las mismas, garantiza su correcta ejecución. En este caso, la narración es una forma de comunicación sin interlocutores reales, que se enseña a través de la identificación de los tipos de narrador. Esto significa que la clasificación de los profesores es débil, en términos de grado de profundidad y especialización de habilidades y competencias propias del lenguaje.

Discurso regulativo y enmarcación

A partir de los discursos que circulan en el aula se observa que el control y el cumplimiento se constituyen en los protagonistas del escenario pedagógico. Esto lleva a considerar ciertas formas de comunicación al interior del aula en relación con el discurso regulativo y la enmarcación. Inicialmente se toman ejemplos para establecer la manera como opera el discurso regulativo en el plano pedagógico, para tal efecto, se centra la atención en la práctica evaluativa del docente, en relación con la consigna y los conocimientos, el procedimiento se evidencia en la siguiente tabla.

Consigna (discurso)	Respuesta del niño	Práctica evaluativa
Lee un texto y copia un ejemplo de narración en tercera persona	El niño copia el ejemplo de narración en tercera persona	El profesor coloca revisado (chulo). No hace ninguna observación. El profesor en su práctica lleva un consecutivo numérico de las actividades presentadas por el estudiante. Al finalizar el periodo académico por cada revisado que le falte se restan tres décimas a su nota.
Invento y escribo una historia en primera persona	Erase un niño llamado Anderson. Cuando yo estaba en proniño y la profe tenemos un paseo a Bogotá, es una sorpresa, nos fuimos en el bus cantando y todos jugaban cuando salí del bus vi un hermoso parque y grande hay nos dieron un sándwich con un vaso de gaseosa entramos, todos se reunieron en un bosque hermoso, la profe nos dijo a las 12:30 nos vemos para darle el almuerzo...	

Tabla 6. *Matriz semántica para analizar el discurso regulativo.* Fuente: elaboración propia basada en registro tomado de cuaderno de grado octavo.

La práctica evaluativa del profesor garantiza la presentación de la actividad pero no genera en el estudiante procesos de metacognición a través de la revisión. Existe una enmarcación fuerte en lo formal de la tarea, como color de la tinta que se debe usar, características de las hojas y número de cuartillas, pero no se hace ninguna indicación respecto a la producción textual de la narración. Esto significa que hay mayor interés por el cumplimiento de la actividad que por el proceso de producción literaria. De esta manera, el profesor prioriza en lo regulativo de la tarea sobre lo instruccional de la misma.

En la mayoría de las consignas analizadas se observa que el control se ejerce a través de las prácticas evaluativas recurrentes: la calificación numérica y la acumulación de sellos, chulos y firmas. En los registros no aparecen observaciones de los profesores con respecto a las respuestas de los niños, es decir, no existe un proceso de retroalimentación. Lo descrito se ubica en formas de comunicación unidireccionales, la voz del estudiante se desconoce, y la del maestro se traduce en ordenar, por tanto, se puede inferir que la función específica de la práctica evaluativa de los profesores observados es de verificación del cumplimiento de una tarea. A través de la fuerza de la enmarcación se puede establecer cómo sucede la comunicación en el aula. Hay enmarcación fuerte de la interacción cuando el profesor ejerce explícitamente formas de comunicación unidireccionales y verticales. La fuerza de la enmarcación es débil cuando se propende por situaciones de comunicación horizontales. A continuación aparece una matriz semántica para explicar mejor cómo opera la fuerza de la clasificación.

Prácticas evaluativas. Comunicación en el aula	Fuerza de la enmarcación	Efectos performativos
Énfasis en la forma de la tarea: color de tinta, número y tamaño de las hojas	E+	Interiorización de aspectos formales más no de conocimientos
Acumulación de firmas, sellos, chulos.	E+	Cumplimiento sin reflexión sobre aciertos o dificultades Comunicación unidireccional

Tabla 7. Matriz semántica para establecer relaciones entre comunicación en el aula, fuerza de la enmarcación y efectos performativos

La matriz anterior permite establecer que las características de la comunicación en el aula se circunscriben en la relación emisor-receptor. El emisor, -docente- es quien sabe, controla y ordena al receptor, -estudiante-, quien oye y cumple las órdenes. Es unidireccional en la medida en que la información va del profesor hacia el estudiante, lo cual lleva en su interior matices de verticalidad y autoritarismo, el profesor a través de sus discursos y prácticas evaluativas, se sitúa como poseedor de la verdad y atribuye al estudiante el papel de receptor de conocimientos.

La relación comunicativa anteriormente descrita se asocia de manera directa con lo que Bernstein denomina discurso regulativo, el cual hace que se institucionalice una relación distante entre el profesor y el estudiante. En este sentido, según los planteamientos de Bernstein, el problema radica en la distancia que hay entre el contexto de producción de conocimiento científico y el contexto de reproducción o aprendizaje académico. En este orden de ideas, la escuela no es un contexto significativo para el aprendizaje, toda vez que desconoce los problemas relevantes de la comunidad y se configura como una estructura artificial, alejada de la vida de los estudiantes.

A continuación se presenta la discusión de resultados del caso en estudio y algunas reflexiones a manera de conclusión.

Discusión de resultados y conclusiones

A través del proceso investigativo, se observó que el discurso pedagógico de tres de los docentes prioriza en lo regulativo cuya función principal se centra en el control de las actividades propuestas, en términos de cumplimiento. Esto refleja que en el aula de lengua materna está presente la enmarcación fuerte, materializada en las prácticas evaluativas que sugieren el cumplimiento más que el desarrollo de habilidades y competencias propias de las ciencias del lenguaje. Así, la interacción entre docentes y estudiantes se supedita a la verificación y al control.

La evaluación manifiesta en los discursos y las prácticas refleja que las relaciones pedagógicas se ven influenciadas por el poder regulativo que se le ha otorgado a los docentes en su formación académica. Ellos, hacen parte de un sistema social en el que su labor se ubica en la formación de sujetos que deben cumplir con unos requerimientos específicos de las demandas económicas y sociales. En este caso, el discurso instruccional, en términos de desarrollo de competencias del lenguaje, se supedita al discurso regulativo.

Los conocimientos que se distribuyen no alcanzan la profundidad necesaria para consolidar en los estudiantes niveles de conciencia que permitan la reflexión acerca de su entorno, y de su posible transformación con miras a alcanzar relaciones sociales más justas y equitativas. La enseñanza del lenguaje se ubica en los niveles estructurales, es muy reducido el desarrollo de competencias centradas en las dimensiones afectiva, comunicativa y cognitiva.

La mayoría de los discursos de los profesores cumplen con la función de dirigir las acciones y comportamientos de los estudiantes, mediante actividades que distan del desarrollo de procesos cognitivos superiores que le otorguen al alumno la posibilidad de cuestionamientos sobre su propia realidad y la de su entorno. Más bien, se enfatiza en la repetición de contenidos y definiciones, acciones que se corresponden con una tendencia prescriptiva de la lengua.

Es precario el trabajo del lenguaje desde una perspectiva pragmática, por lo tanto, la interacción es claramente limitada en el aula de lengua materna. Paradójicamente en la enseñanza del lenguaje se desarrolla muy poco la comunicación humana. Esta situación obedece a la ubicación social del maestro, quien es el encargado de establecer el orden y el control de las actuaciones de los estudiantes. De allí que el discurso oral es trabajado en menor proporción que el escrito, ya que el primero puede interferir de manera directa con el orden establecido en el aula.

De acuerdo con lo anterior, se observa que el orden y el control son los protagonistas de la escena pedagógica en la que lo más importante, no es la enseñanza de la lengua, sino el cumplimiento y la verificación de la tarea. Los discursos de los profesores, en este caso, se sitúan en la tradición estructuralista del lenguaje en la que prima lo prescriptivo sobre lo comunicativo.

No obstante se observa que en el aula también circulan discursos instruccionales distantes del carácter instrumental de la escritura. Se evidencia que escribir lleva consigo la configuración de sentido, implica comprender que este acto sirve para algo, es útil, y produce efectos de recepción en los lectores. Este tipo de relación pedagógica distribuye conocimientos que le otorgan al estudiante el poder de usar el lenguaje para pensar, discutir, proponer, crear, comunicar, es decir, para ser y estar en el mundo.

La clasificación de los profesores, es débil, por cuanto solo se abordan algunas de las características del lenguaje y se le desconoce como elemento transformador de la experiencia humana, paralelamente se limita al estudiante la posibilidad comprender el mundo y comunicar ideas nuevas a los demás.

El profesor prioriza en lo regulativo de la tarea sobre lo instruccional de la misma. El discurso instruccional está incluido en el regulativo, así el discurso pedagógico no se produce a partir de las competencias y habilidades que deben desarrollarse en el área de lengua castellana, sino a partir de la regulación de las acciones y conductas y dentro del discurso instruccional, se ordena la habilidad que se debe adquirir.

§

Bibliografía

- Álvarez, J. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- Arias, N. (2009). "Para el debate en torno a la investigación en evaluación de aprendizajes", en: *Itinerario Educativo*, (54), 73-96.
- Atorresi, A. (2006). *Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE). Manual para la evaluación de las pruebas de escritura*. Argentina: Oficina Regional de Educación UNESCO para América Latina y el Caribe y el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación LLECE.
- _____. (2009). *Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE). Aportes para la enseñanza de la lectura*. Chile: Oficina Regional de Educación UNESCO para América Latina y el Caribe y el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación LLECE.
- Bardin, L. (1996). *Análisis de contenido* (2ª Ed.). Madrid: Akal.
- Bernstein, B. (1990). *La construcción social del discurso*. Trad. Mario Díaz. Bogotá: Prodic.
- Bruner, J. (2004). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.
- Camargo, M., Gutiérrez, M. & Pedraza, A. (2006) "Obstáculos para el uso institucional de la evaluación", en: *Revista Educación y Educadores*, 9 (2), 23-32.
- Camelo, J. (2010) "Las consignas como enunciados orientadores de los procesos de escritura en el aula", en: *Enunciación*, 15 (2), 58-69.
- Camargo, Z., Uribe, G. & Caro, M. (2010) "Evaluación de una muestra representativa de los relatos presentados al Concurso Nacional de Cuento Gabriel García Márquez (2007)", en: *Enunciación*, 15 (1), 78-94.

- Castrillón, C., Camargo, Z., & Caro, M. (2010). "La evaluación de la escritura en el marco de un concurso: del texto narrativo al cuento literario", en: *Enunciación*, 15 (1), 7-16
- Córdoba, G. (2002). "Exclusión y resistencia cultural", en: *Pensamiento actual*, 10 (4), 10-16. Recuperado el 16 de septiembre de 2012, de <http://www.revistas.ucr.ac.cr/index.php/pensamiento-actual/article/view/8235>
- Díaz, A. (2009). "La evaluación universitaria en el contexto del pensamiento neoliberal", en: *Mientras tanto*, (110/111), pp. 67-86. Recuperado el 13 de marzo de 2013, de <http://www.jstor.org/stable/27821334>
- Eisner, E. (1995). *Educación la visión artística*. Barcelona: Paidós.
- Freire, P. (1979). *Educación y cambio*. Argentina: Ediciones Búsqueda.
- _____. (1994). "Educación y participación comunitaria", en: M. Castells, R. Flecha, P. Freire, H. Giroux, D. Macedo & P. Willis (eds.), *Nuevas perspectivas críticas en educación* (pp. 83-97). Barcelona, Paidós.
- Gadotti, M. (2000). *Perspectivas actuales de la educación*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gil, J. (2010). "Enseñar y evaluar textos narrativos. Algo más que puro cuento", en: *Enunciación*, 15 (1), 56-77.
- Giroux, H. (1998). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México: Siglo XXI editores.
- Guba, E. & Lincoln, Y. (1994). "Criterios de credibilidad en la investigación naturalista", en: J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez (eds.) *La enseñanza: su teoría y su práctica* (3ª ed.) (p. 148-165). Madrid: Akal.
- Hernández R., Fernández, C. & Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: Mc. Graw Hill.
- Herrera, P., Gámez, P., Torres, A., Corredor, J. & Quintero, F. (2008) "¿Qué pensamos cuando evaluamos? La evaluación al tablero", en: *Enunciación*, 15 (1), 38-44.
- Jurado, F. (2003). "La evaluación externa en las áreas de lenguaje, matemáticas, ciencias y lengua extranjera", en: Jurado, F. (coord.), *Evaluación: conceptualización, experiencias, proyecciones* (pp.47-86). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- _____. (2005) "El concepto de competencia en los contextos de evaluación externa: un estudio de caso", en: *Enunciación*, 10 (1), 22-30.
- _____. (coord.). (2009). *Los sistemas nacionales de evaluación. América Latina: ¿Impacto pedagógico u obediencia institucional?*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Londoño, J. (2009). "El poder del discurso y el discurso del poder. Entrevista a Teun A. van Dijk", en: *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 4, 257-267.
- Martínez, F. (2009). "Evaluación formativa en aula y evaluación a gran escala: Hacia un sistema

más equilibrado”, en: *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11(2). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/>

Mclaren, P. (1998), *Pedagogía, Identidad y Poder*. Argentina: Homo Sapiens.

Niño, L (2011) *Evaluación docente y currículo: desde la perspectiva evaluativa y curricular instrumental a la perspectiva crítica*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Pérez, M (2007) “La evaluación externa de la producción escrita en Bogotá (2005-2007): más allá de la búsqueda del déficit en los estudiantes”, en: *Enunciación*, 15 (2), 17-31.

Ribas, S. (2006). “La regulación del proceso de composición escrita en grupo: análisis de la utilización de pautas de revisión”, en: Camps A. & Ballesteros C. (comps.), *El aula como espacio de investigación y reflexión: investigaciones en didáctica de la lengua* (pp. 51-62). Barcelona: Gra.

Riestra, D. (2010). “Lectura y escritura en la universidad: las consignas de tareas en la planificación de la reenseñanza de la lengua”, en: *Enunciación*, 15 (1), 175 -183.

Rodríguez, M. (2010) “Exploraciones en torno a concepciones de docentes sobre la evaluación”, en: *Enunciación*, 15 (1), 36-58.

Saavedra, A. (2010). “Evaluación de la creación literaria: de la racionalidad técnica tradicional al enfoque crítico, formativo y artístico”, en: *Enunciación*, 15 (1), 118-133.

Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

Sverdlick, Ingrid. (2008). “De Freire a nosotros y de nosotros a Freire”, en: *Revista Novedades Educativas*, (209-2008). Recuperado el 12 de marzo de 2013, de <http://www.google.com.co/h?sourceid=navclient&ie=UTF8&rlz=1T4AURUenCO502CO503&q=investigacion+educativa%2c+evaluacion+y+pedagogías+criticas>.

El estudio del currículo en los procesos de formación docente

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

Studying the Curriculum in Teacher Training Processes

L'étude du curriculum dans les processus de formation des enseignants

Artículo recibido el 22 de mayo de 2013 y aceptado el 4 de noviembre de 2013

HUMBERTO SÁNCHEZ RUEDA

UNIVERSIDAD DE CUNDINAMARCA

Profesional en Estudios Literarios de la Universidad Nacional de Colombia y Magister en Educación con énfasis en la enseñanza de la lectoescritura y matemáticas de la Universidad Externado de Colombia. Actualmente es profesor del programa de Licenciatura en educación básica con énfasis en Humanidades: Lengua castellana e inglés de la Universidad de Cundinamarca.

Correo electrónico: hsanchezr@mail.unicundi.edu.co, ticomythos@hotmail.com

Abstract

Desde la reflexión y el análisis de la experiencia del estudio del currículo en los procesos de formación docente, el artículo problematiza la tendencia de pensar el currículo en la formación inicial del maestro como una acción de asimilación, repetición y aplicación de elementos externos. Por tanto, se propone el estudio del currículo en la educación superior desde una perspectiva investigativa donde el profesor en formación es quien crea, moldea y adapta el currículo a los retos de su contexto. Es así que se propone como eje del estudio curricular el enfoque socio formativo, ya que busca la formación humana integral y competente desde el reconocimiento de la complejidad e incertidumbre de la realidad cotidiana.

Palabras clave: currículo, formación docente, complejidad, investigación.

By means of reflecting and analyzing the experience of studying the curriculum in teacher training processes, this article raises questions regarding the tendency to conceive the curriculum in the early stages of teacher education as a mere action of assimilation, repetition, and application of external elements. Hence, a study of the curriculum at college-level education from an investigative perspective is proposed, so that the teachers-to-be are the ones who create, shape, and adapt the curriculum to their context needs. This is why the social-formative approach surfaces as an axis of the curricular study, given that it seeks competent and integral human education departing from recognizing the complexity and uncertainty of every-day reality.

Key words: curriculum, teacher training, complexity, research.

1. En el programa de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades: Lengua Castellana e Inglés de la Universidad de Cundinamarca, se presentan núcleos problematizadores de investigación en todos los semestres para reflexionar sobre experiencias pedagógicas y formular desde la investigación propuestas que contribuyan a la formación integral de los estudiantes. Por tanto, cada semestre cuenta con una hora de trabajo semanal junto a todo el equipo docente del nivel académico para apoyar el trabajo realizado en la materia denominada PPI (Práctica pedagógica investigativa). En sexto semestre, el PPI es “Diseño curricular en enseñanza y aprendizaje de la lengua castellana” dirigido por la profesora Bianca Berdugo. El equipo de profesores de sexto semestre dirigidos por la profesora del PPI construyen una propuesta investigativa para ser trabajada en conjunto con los estudiantes. En este

Cet article problématise, de la réflexion et l’analyse de l’expérience d’étude du curriculum dans les processus de formation des enseignants, la tendance à penser le curriculum, dans la formation initial de l’enseignant, comme un acte d’assimilation, répétition et application d’éléments externes. Ainsi, on propose l’étude du curriculum dans l’éducation supérieur à partir d’une perspective de recherche où le enseignant en formation est celui qui crée, modèle et adapte son curriculum aux défis de son contexte. Par conséquence, on propose l’approche socio-formativa comme axe de cette étude, car on cherche la formation humaine intégrale et compétente à partir de la reconnaissance de la complexité et incertitude de la réalité quotidienne.

Mots clés: curriculum, formation des enseignants, complexité, recherche.

Ésta era la situación...

El punto de partida de este escrito constituye la reflexión de las bases conceptuales del estudio del diseño curricular educativo en los procesos de formación docente, a partir de la experiencia en el curso “Diseño curricular” del programa de licenciatura en educación básica con énfasis en Humanidades de la Universidad de Cundinamarca¹. Inicialmente en este curso, al igual que en distintos programas académicos en pedagogía, el currículo aparecía como un eje de reflexión importante que se estudiaba como un elemento externo. El estudiante participaba de la discusión sobre el currículo desde la teoría, la observación de quehaceres educativos ajenos y la lectura de currículos de su contexto. En algunos casos, los estudiantes alcanzaban a diseñar propuestas curriculares desde lo observado rápidamente, lo leído, lo exigido, en pocas palabras, desde lo externo que no ha sido vivido en carne propia. De cierta forma, el estudio del currículo en los programas académicos de formación docente se propone desde afuera y no desde adentro. En el objetivo por formar expertos con la capacidad de reflexionar y diseñar currículos, se deja por fuera al estudiante de la discusión curricular.

La pregunta por el qué, el cómo y el para qué del currículo se ha planteado desde las instituciones educativas, los maestros, los estudiantes, la teoría pedagógica, la cultura, entre otros; pero extrañamente dicha reflexión no se propone de manera puntual y precisa a los profesores en formación. Al respecto, señala Francisco Imberón (2010),

La formación inicial [de los maestros] se concretaba en una amalgama de conocimientos que, aunque trataban de elementos curriculares, lo hacían tan superficial y atomizados que era imposible extraer los elementos para su mejora. Y la formación permanente se reducía a unas especificaciones técnicas que no suministraban elementos de reflexión ni de cambio sino de asimilación y repetición. ¿Cuál era el motivo para que no se diseñara ni se impartiera una formación basada en el desarrollo del curriculum o, mejor dicho, en la capacidad del profesorado para adaptar, moldear, reflexionar e investigar el curriculum? (p. 589).

La respuesta a la anterior pregunta puede ser muy variada. Para la experiencia pedagógica que se propone en este escrito como eje de reflexión, se puede señalar que el estudio del currículo se había convertido en una experiencia, en palabras de Imbernón, de asimilación y repetición. Se proponía en clase el concepto de currículo, su historia, las propuestas actuales y se realizaban diseños preliminares que no mostraban una postura crítica sobre el tema. Los informes finales del curso se convirtieron en copias de propuestas leídas, que evidenciaban falta de inventiva y re-creación respecto al diseño curricular. Un círculo vicioso que parecía no cerrarse a pesar de la introducción de nuevos referentes teóricos, el cambio metodológico y la visita a lugares que exigían miradas llenas de asombro e incertidumbre. De cierta forma, el estudio del currículo se estaba proponiendo desde un marco científico positivista. Se proponían referentes teóricos y metodológicos, se estudiaba una situación y desde la perspectiva del experto que observa una situación, se realizaba una propuesta que nunca se llevaría a cabo. Una ruta de trabajo que imponía límites, sobrevaloraba concepciones desde la discusión teórica y convertía la reflexión curricular en tediosa, al presentar el currículo como una propuesta terminada y cerrada donde bastaba con repetir fórmulas y conceptos para su memorización.

Además de la ausencia de un estudiante con perfil de docente investigador (reemplazado por un estudiante receptor de información) y la repetición de un anticuado modelo positivista para el estudio del currículo, existía otro elemento que muchas veces no se tiene en cuenta: las representaciones sociales del estudiante respecto al currículo. Una representación social designa, desde la perspectiva de Moscovici, “una forma de conocimiento específico, el saber del sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados. En sentido más amplio, designa una forma de pensamiento social” (Jodelet, 1985, p. 474). El saber del sentido común de los profesores en formación recurre en primer lugar a su experiencia académica en la escuela como estudiantes. Tal experiencia, en el caso colombiano, corresponde principalmente a la primera década del siglo XXI, por lo cual los actuales profesores en formación, de alguna u otra forma, llegan a la universidad con concepciones acerca de logros, estructura disciplinar, evaluaciones por desempeño, competencias, campos de pensamiento, entre otros elementos curriculares; producidas por sus experiencias como estudiantes en instituciones maleables a las legislaciones, administraciones e intereses de turno. Tales representaciones influyen considerablemente las concepciones y prácticas de los futuros profesores. Por tanto, la universidad debe proponerse como el lugar idóneo donde dichas representaciones deben ser puestas en discusión, a partir de la mirada epistémica de la especialización pedagógica.

Las anteriores reflexiones permitieron plantear que a pesar que existía un explícito interés por realizar una reflexión de avanzada respecto al diseño curricular, inconscientemente la práctica estaba dándole prioridad, en palabras de Sacristán (1996), a una “mentalidad burocratizada, con la intencionalidad de gestionar jerárquicamente las decisiones educativas” (p. 160). Después de este planteamiento, ya no resultaba extraño entender el por qué de la persistencia por parte de los profesores en formación en entender y diseñar currículos dentro de esquemas tradicionales, rígidos y descontextualizados. La formación pedagógica implica que el futuro profesor, en palabras de Elliot (1990), “no deba limitarse a consumir el currículum sino que debe intervenir

escrito se recogen ideas, reflexiones y propuestas producto del trabajo realizado en el PPI y el núcleo problematizador de sexto semestre del 2012-II y 2013-I.

sobre él. La formación debe coadyuvar a esa intervención y no a la mera reproducción” (p. 212). El profesor desde su formación inicial debe comprender su papel en el diseño curricular como un agente activo que lee, deconstruye, propone, actúa y vuelve a proponer; y no como un sujeto pasivo que repite y aplica. De forma sentenciosa lo recuerda un lema colgado en la pared durante el Humanities Project de L. Stenhouse: “no hay desarrollo del currículum sin desarrollo del profesor” (cita recogida por Imbernón, 2010, p. 588).

¡Un nuevo punto de partida!

Ante la situación señalada, se hacía necesario proponer un nuevo punto de partida en lo que concierne a la formación del profesorado en relación al estudio del diseño curricular. A pesar de las distintas perspectivas que existen sobre el diseño curricular, ninguna se puede constituir en una “camisa de fuerza” que se debe implementar. Más bien, el profesor debe asumir siempre una postura creativa del currículum desde sus creencias (lo que sabe), sus expectativas (lo que desea), la mirada del otro (perspectivas teóricas, sistematizaciones de experiencias, deseos de la sociedad) y su rol como docente investigador en una comunidad con características específicas. Por tanto, es posible pensar un nuevo enfoque a partir del binomio formación profesoral y diseño curricular, en palabras de Imbernón (2010),

El currículum ha de estar en manos del profesorado para moldearlo (...) entonces diseñar el currículum supondrá estructurar una acción que considera cómo es la situación concreta en la que se actúa, cómo se puede influir sobre ella sabiendo hacia dónde nos debemos mover (...) la formación intenta abandonar el concepto que establece que la formación consiste en la actualización científica, didáctica y psicopedagógica del profesorado (normalmente orientados hacia arriba), e introduce los procesos que ayudan a plantearse los saberes y las experiencias que hay en la práctica curricular (...) La formación debe ayudar a recomponer el equilibrio entre los esquemas prácticos predominantes cuando se actúa en la institución y en el aula y los esquemas teóricos que la sustentan (...) parte del protagonismo del profesorado, de ser sujetos de su formación. Y ello implica modificar los modelos y las metodologías de formación (p. 591).

En los procesos de formación de los futuros docentes, la reflexión sobre el diseño curricular no debe partir de la aplicación sistemática de una o varias teorías. Más bien, los profesores en formación deben convertirse en actores protagónicos en la discusión sobre el diseño curricular, para así empezar a reconocer la complejidad y retos que implica el estudio del currículo en la escuela actual. Desde la formación docente es necesario entender que el currículo se reflexiona, se piensa y se diseña desde la acción y no desde la aplicación teórica instrumental. J. Schawb, lo resalta de forma muy puntual:

El material de la teoría está compuesto por representaciones abstractas o idealizadas de las cosas reales. Pero un currículum en acción trata de cosas reales: actos, maestros y alumnos reales, cosas más ricas que sus representaciones teóricas y diferentes de ella. El currículum se entendería muy mal si las tratara como mera práctica de sus representaciones teóricas. Para que la teoría pueda utilizarse correctamente en la determinación de las prácticas de currículum, se le debe suple-

mentar. La teoría requerirá de artes que la conduzcan a su aplicación: primeramente, artes que identifiquen las disparidades entre las cosas reales y su representación teórica; en segundo lugar, artes que modifiquen la teoría en el curso de su aplicación a la luz de las discrepancias y, en tercer término, artes que señalen la forma de tomar en cuenta los muchos aspectos de las cosas reales que la teoría no considera (cita recogida por Gvirtz & Palamidessi, p. 18).

El estudio del diseño curricular en la formación docente debe partir desde la acción como condición necesaria para diseñar currículos auténticos acordes a las necesidades del contexto. Las perspectivas teóricas no pueden tomarse como algo que debe ser asimilado en un momento previo a la práctica o armazones que se “aplican” directamente en las situaciones educativas. Pensar el diseño del currículo implica la capacidad de entender que el docente puede generar perspectivas válidas del contexto en el que se encuentra inmerso, poniéndolas a dialogar con posturas teóricas y las distintas necesidades contextuales; produciendo propuestas acordes a la situación problemática observada. Tal punto de partida implica el reconocimiento que el docente en formación, desde el reconocimiento de su rol como profesor investigador en la acción pedagógica, puede crear diseños curriculares exitosos desde su conocimiento y experiencia. Claro está, que sé es consciente de los alcances que pueden tener las primeras propuestas curriculares en los procesos de formación. Los primeros pasos nunca serán los definitivos. Se trata de un momento inicial donde el futuro docente, en vez de asimilar y memorizar distintas teorías y propuestas, comprende el papel del currículo en las instituciones educativas. El objetivo en la reflexión del diseño curricular en la universidad, no corresponde a la memorización de conceptos y métodos, sino al reconocimiento del por qué y para qué del currículo en la escuela actual. Para tal fin es necesario que la formación del profesorado privilegie la reflexión del diseño curricular desde la acción, es decir, a partir de la investigación de los contextos educativos en diálogo con el saber establecido. El currículum se potencializa en la formación docente al reconocerse, no como un instrumento fijo y rígido, sino como una estrategia de acción que permite la reflexión del qué, el cómo y el para qué del quehacer educativo.

Desde esta perspectiva, se consideró que la pregunta por el estudio del diseño del currículo en la universidad necesitaba de un profesor en formación en acción. No se trataba de echar por la borda el trabajo conceptual producto de las reflexiones teóricas y la lectura crítica de los currículos actuales, sino de poner a dialogar dichas reflexiones con lo que el futuro profesor vivía en carne propia. De cierta forma, se trata de entender al estudiante como un investigador curricular desde el mismo momento de su formación, ya que no se considera necesario esperar un título universitario para iniciar dicha búsqueda. Por tanto, el diseño curricular en los procesos de formación, ya no se debe proponer desde una perspectiva netamente académica y esquemática, sino desde estrategias de acción que lleven al estudiante a iniciar una actitud investigativa de búsqueda, confrontación, crítica y, finalmente, invención del currículo; teniendo en cuenta el contexto en el que se encuentra inmerso y la reflexión teórica relevante producida hasta el momento.

Buscando caminos: el estudio del diseño curricular en los procesos de formación docente desde un abordaje socioformativo

Pensar el currículo a partir de la acción investigativa implicaba el reconocimiento de factores fundamentales de la realidad: la multidimensionalidad, la incompreensión de lo nuevo y la reflexión epistémica ante la incertidumbre. Por tanto, la realidad, que antes en el estudio externo del diseño curricular se presentaba monótona y repetitiva, en la mirada del docente investigador se vuelve nueva, extraña y compleja. Tal cambio de perspectiva obligaba a replantear las bases conceptuales del pensamiento que le interesa al diseño curricular. En este punto la pregunta por el pensamiento complejo adquirió un papel fundamental. En apretadas líneas, la complejidad, desde la perspectiva de Edgar Morin (2000), constituye la empresa por recuperar “el asombro ante el milagro doble del conocimiento y del misterio (...) que aúna a la empresa humana en su aventura abierta hacia el descubrimiento de nosotros mismos, nuestros límites y nuestras posibilidades” (p. 1). El hecho de que este conjunto complejo no sea aprehensible en su totalidad (y aquí Morin cita a Adorno: “la totalidad es la no-verdad”), no justifica la deconstrucción del sujeto que termina en la nada. Más bien, la propuesta de Morin apunta a que la complejidad, entendida como el reconocimiento de la dificultad y la incapacidad para definir de manera simple el pensamiento, es el único camino que disipa “las brumas y las oscuridades, que ponga orden y claridad a lo real, que revela las leyes que lo gobiernan” (p. 2). La teoría de la complejidad del francés es una teoría del conocimiento del mundo y el ser humano, pero no de la misma forma que el conocimiento técnico y racional. Por tanto, como señala el mismo Morin, primero que todo, es necesario suplir dos imaginarios acerca del concepto. Por un lado, no se trata de eliminar cualquier propuesta reduccionista en pro de una nueva alternativa, sino que se busca integrar todas las miradas especializadas en un sistema que busca el conocimiento de la complejidad. Y por otro, tampoco se trata de describir o explicar una totalidad. Complejidad no es igual a totalidad. Más bien, hay que reconocer

los lazos entre las entidades que nuestro pensamiento debe necesariamente distinguir, pero no aislar, entre sí. Pascal había planteado, correctamente, que todas las cosas son «causadas y causantes, ayudadas y ayudantes, mediatas e inmediatas, y que todas subsisten por un lazo natural e insensible que liga a las más alejadas y a las más diferentes». Así es que el pensamiento complejo está animado por una tensión permanente entre la aspiración a un saber no parcelado, no dividido, no reduccionista y el reconocimiento de lo inacabado e incompleto de todo conocimiento (p. 3).

La complejidad para Morin se entiende como un fenómeno cuantitativo de una cantidad extrema de interacciones e interferencias entre un conjunto infinito de unidades. Este “tejido fenoménico” lleva a que cambiemos la perspectiva que tenemos del mundo, o en palabras de Morin, a que el paradigma del pensamiento cambie completamente. Es necesario asumir que el mundo es complejo (Morin nos muestra como en la vida cotidiana la complejidad se hace evidente) y entender la nueva patología del conocimiento. La historia se ha cargado de acciones mutilantes producto de visiones reduccionistas y simples. Es necesario encarar la complejidad de un modo que no sea simplificado (p. 2) y sensibilizarse ante la incertidumbre y la necesidad del pensamiento complejo.

Morin precisa algunos elementos que le han permitido reflexionar sobre la complejidad (la cibernética, algunas novelas del siglo XIX y principios del XX) y categoriza elementos de lo que él llama el paradigma simple (él que pone orden en el universo, él que mutila, él de máquinas triviales) y el paradigma de la complejidad. La acción se convierte en la estrategia que nos permite acceder a la complejidad. Es una apuesta que abre las puertas del azar: “el dominio de la acción es muy aleatorio, muy incierto. Nos impone una conciencia muy aguda de los elementos aleatorios, las derivas, las bifurcaciones, y nos impone la reflexión sobre la complejidad misma” (p. 14). El proyecto de Morin es impresionante. Podría parecer que parte de conceptos abstractos y filosóficos sin tener en cuenta la realidad concreta, o que simplemente no hace más que retomar los reclamos de la escuela humanista clásica, como han señalado algunos críticos. De ahí la importancia de retomar su voluminosa obra para reflexionar sobre las posibilidades y verdaderos alcances de su propuesta. Por tanto, no podemos cometer el error de pensar que la complejidad es la receta mágica que puede solucionarlo todo. Más bien, como concluye sentenciosamente Morin:

Pero nos vuelve prudentes, atentos, no nos deja dormirnos en la mecánica aparente y la trivialidad aparente de los determinismos. Ella nos muestra que no debemos encerrarnos en el contemporaneísmo, es decir, en la creencia de que lo que sucede ahora va a continuar indefinidamente. Debemos saber que todo lo importante que sucede en la historia mundial o en nuestra vida es totalmente inesperado, porque continuamos actuando como si nada inesperado debiera suceder nunca. Sacudir esa pereza del espíritu es una lección que nos da el pensamiento complejo (p. 15-16).

La perspectiva del pensamiento complejo —el sacudir la pereza del espíritu— permite superar la perspectiva de formación del ser humano más allá del conocimiento intelectual y poner el énfasis en “los valores y el perfeccionamiento integral de la persona” (Morin, 2000). Desde esta perspectiva, el currículo adquiere una nueva tarea fundamental: la formación humana integral. Tal propósito en la teoría pedagógica, según Tobón (2010), se ha denominado el enfoque socioformativo, el cual comprende

un marco de reflexión-acción educativo que pretende generar las condiciones pedagógicas esenciales para facilitar la formación de personas íntegras, integrales y competentes para afrontar los retos-problemas del desarrollo personal, la vida en sociedad, el equilibrio ecológico, la creación cultural-artística y la actuación profesional-empresarial, a partir de la articulación de la educación con los procesos sociales, comunitarios, económicos, políticos, religiosos, deportivos, ambientales y artísticos en los cuales viven las personas, implementando actividades formativas con sentido. Difiere de otros enfoques de competencias en que enfatiza en cómo cambiar la educación desde el cambio de pensamiento de las personas responsables de ella a través de la investigación acción, teniendo en cuenta la persona humana como un todo (p. 31).

La complejidad en este enfoque, señala Tobón (2010), no constituye lo complicado y extraño de la realidad, sino el reconocimiento de la relación sistemática de las partes del entorno. En otras palabras, el tejido de las partes implica actuar con ética para conservar y convivir

armónicamente con el todo dinámico-evolutivo (p. 32). La complejidad y la integralidad pueden pensarse como piedras fundamentales en el diseño curricular. Entonces, se trata que el profesor en formación, desde el reconocimiento de su papel activo en el estudio del currículo en comunidades específicas, problematice y reflexione el quehacer educativo desde “un modo de pensar complejo” (p. 32) y promueva con los integrantes de la comunidad educativa prácticas curriculares privilegiando un enfoque socioformativo que permita

la formación humana integral a través de un sólido proyecto ético de vida, el emprendimiento creativo y el aprendizaje de competencias fundamentales, y de esta forma, haya una contribución tanto a la consolidación de la institución, como a la realización personal, el fortalecimiento del tejido social, el aumento del desarrollo económico-empresarial, a la generación de cultura para la cohesión social, y al equilibrio y la sustentabilidad ambiental. En este sentido, el currículo no es sólo un espacio de formación para los estudiantes, sino también para toda la comunidad educativa en general, y una apuesta a la dinamización social para elevar la calidad de la vida (Tobón, 2010, p. 142).

El currículo desde el enfoque socioformativo permite el diálogo entre las expectativas de los integrantes de la comunidad educativa poniendo el énfasis en “favorecer la autorrealización, la construcción del tejido social y el desarrollo económico” (141). Tobón explica desde tres aspectos las características del currículo socioformativo: finalidades, principios y ejecución. Debido a que en este pequeño escrito el objetivo es presentar algunas bases conceptuales para pensar el estudio del diseño curricular en la formación de profesores, se remite al lector al capítulo IV del libro *Formación integral y competencias* de Sergio Tobón para conocer en profundidad el currículo socioformativo.



Figura 1. Características del currículo socioformativo (Tobón, 2010, p. 142)

A modo de conclusión

El enfoque socioformativo permite proponer el diseño curricular como una ruta de investigación pedagógica permanente, que le permite al profesor en formación abordar el estudio del currículo desde la re-creación y no desde la instrumentalización mecánica de teorías o modelos ajenos al contexto. Las estrategias y contenidos que componen el currículo socioformativo se establecen desde la búsqueda por una formación integral que incorpora la complejidad y la incertidumbre, como búsqueda de lo inesperado y apropiado para la idiosincrasia de cada situación. Sin embargo, no se trata de que el estudio del diseño curricular pierda cualquier posibilidad de direccionamiento. Más bien, la investigación participativa permite que la reflexión propia experiencial del profesor en formación sea la que genere la necesidad de comprender el papel del currículo en la escuela. Investigación que necesita de una propuesta clara por parte del docente. A manera de presentación y sin querer salir de los objetivos de este escrito, en la experiencia mencionada en la UdeC, las anteriores preguntas y presupuestos teóricos propiciaron un espacio para el estudio del diseño curricular. La indagación inicial en la realidad educativa estuvo determinada por tres pasos: introducción (¿por qué?, diagnóstico, fundamentación), tema-descripción conceptual (¿qué?, ¿para qué?, objetivos de formación) y estrategia metodológica (¿cómo?, secuencia didáctica, ambientes y recursos, evaluación, ser-saber-hacer-convivir). Luego, se orientó el diseño curricular a partir de los estándares institucionales en diálogo con ejes temáticos para elaborar programas específicos desde los siguientes elementos: pregunta problematizadora, secuencia didáctica, competencias y saberes esenciales. En el siguiente cuadro se muestra la diagramación de los anteriores elementos nombrados a partir de un ejemplo:

ESTÁNDAR: Reconozco en situaciones comunicativas auténticas, la diversidad y el encuentro de culturas, con el fin de afianzar mis actitudes de respeto y tolerancia

EJE TEMÁTICO: El español en Colombia

PREGUNTA

PROBLEMATIZADORA

¿Por qué hay personas que se expresan de manera diferente y no las entiendo?

SECUENCIA DIDÁCTICA

COMPETENCIAS

SABERES ESENCIALES

PROCESOS

Conceptualizo qué es lenguaje y habla

Presentación

Ser: (principios y valores)

Compresión

Reconocer características del uso del idioma español en Colombia...

Saber: (procesos de pensamiento)

Participo en la presentación de relatos orales regionales

Práctica

Hacer: (Trabajo autónomo, en equipo)

Comprendo las diferencias dialectales de mi país

Transferencia

Convivir: (valores de ciudadanía)

Figura 2. Ejemplo de propuesta para diseño curricular en secuencias didácticas.

En los trabajos realizados por los estudiantes de sexto semestre del primer periodo académico de 2013 del programa de Licenciatura de la UdeC se puede observar el desarrollo de esta propuesta, que si bien es cierto, necesita seguir siendo revisada y fundamentada, su mayor logro reside en que sus contenidos, metodologías y procesos evaluativos corresponden a una problemática real y precisa de una situación educativa. Además, constituye un punto de partida significativo para los profesores en formación que participaron en ella, ya que reconocieron que el currículo, no es una discusión de los teóricos, los autores de las políticas educativas o los directores de las instituciones; sino de los profesores. Como señala Imbernón (2010), la formación del profesorado debe tener como eje la investigación del currículum, ya que es el docente quien identifica las situaciones problema, recolecta la información, la analiza e interpreta y, finalmente, es él quien puede introducir los cambios necesarios (p. 597). La formación profesoral deja de ser una mera instrumentalización para convertirse en una experiencia viva llena de búsqueda de preguntas, problemas y respuestas. Desde esta perspectiva, el estudio del currículo en la universidad se puede convertir en un primer paso válido para que el futuro docente entienda su quehacer sin considerar ajena la cuestión curricular. Son numerosos los estudios y discursos pedagógicos que solicitan que sea el profesor quien asuma la dirección de la reflexión curricular en las instituciones, pero resulta paradójico encontrar que en la universidad la reflexión curricular comete los pecados que crítica. En algunos casos, la academia supone que es un análisis que el docente hará cuando reciba su titulación, a pesar del vacío producido por prácticas de estudio del diseño curricular verticales e instrumentales caracterizadas por la ausencia de una reflexión sistemática y rigurosa sobre el currículo. De cierta forma, la universidad debe ser líder en el estudio del diseño curricular y realizar propuestas viables para avanzar en el estudio entre currículo y los objetivos de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

§

Bibliografía

- Elliot, J. (1990). *Investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Gvirtz, S. & Palamidessi, M. (1998). *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*. Buenos Aires: Aique.
- Imbernón, F. (2010). "La formación del profesorado y el desarrollo del currículum", pp. 588-603, en: Sacristán, J. (Comp). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Morata.
- Jodelet, D. (1985). "La representación social: fenómenos, concepto y teoría", en: Sergei Moscovici (Comp.), *Psicología social*, Vol. II. Trad. David Rosenbaum. Barcelona: Paidós.
- Morin, E. (2000). *Introducción al pensamiento complejo*. Trad. Marcelo Pakman. Barcelona: Gedisa.
- Sacristán, J. (1996). "El currículum: los contenidos de la enseñanza o un análisis de la práctica", en: *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Tobón, Sergio. (2010). *Formación integral y competencias* (3ra ed). Bogotá: ECOE ediciones.

Educación y aprendizaje desde la biopedagogía. Perspectivas de cambio para los procesos educativos

ARTÍCULO DE REFLEXIÓN

*Education and Learning from the Biopedagogics Point of View.
Perspectives of Change for Educative Processes*

*Education et apprentissage à partir de la bio-pédagogie. Perspectives
de changement pour les processus d'éducation*

Artículo recibido el 15 de mayo de 2013 y aceptado el 28 de octubre de 2013

BIANCA ZORAYA BERDUGO SOLANO

UNIVERSIDAD DE CUNDINAMARCA

NORMAL SUPERIOR MARÍA AUXILIADORA GIRARDOT

UNIVERSIDAD DE LA SALLE COSTA RICA

Licenciada en lenguas modernas: español e inglés de la Universidad de Cundinamarca, Magister en Educación de la Universidad de Santo Tomás y candidata a Doctora en Educación de la Universidad La Salle de Costa Rica. Actualmente es docente de la Normal Superior María Auxiliadora de Girardot y del programa de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades: Español e Inglés de la Universidad de Cundinamarca.

Correo electrónico: biankberdugo@gmail.com, biankb11@yahoo.com

Abstract

El artículo reflexiona el concepto de aprendizaje desde la propuesta de la biopedagogía, que sitúa a la educación como punto de referencia para la transformación de las personas. Por tanto, se comprenden los procesos de aprendizaje como la capacidad cognitiva y adaptiva, que le permiten al ser humano el encuentro y la construcción de una identidad, no sólo desde el lugar de la razón, sino desde el afecto, el gozo, el reconocimiento del otro y la conciencia de sí mismo. Es así que, desde la teoría de la complejidad, se comprende la configuración de entornos de aprendizaje como mediaciones vitales que permiten a los niños y las niñas entender sus realidades, participar en ellas y desarrollarse emocionalmente.

Palabras clave: biopedagogía, bioaprendizaje, sistemas vivos, mediación pedagógica, aprendizaje.

The article is a reflection about the concept of learning from the biopedagogics point of view, which places education as a reference point for the transformation of people. Therefore, learning processes are understood as the cognitive and adaptive capability that allow human beings to find and build their own identity, not only from reasoning, but also from affection, enjoyment, recognizing others, and conscience of self. In this way, from the theory of complexity, the configuration of learning contexts is understood as a vital mediation that allow children to comprehend their realities, while participating in them and developing emotionally.

Key words: biopedagogics, biolearning, living systems, pedagogical mediation, learning.

L'article réfléchit sur le concept d'apprentissage à partir du modèle de la bio-pédagogique, qui place l'éducation comme le point de référence pour la transformation des hommes. Ainsi, les processus d'apprentissage se comprennent comme la capacité cognitive et adaptative qui permettent dans l'être humain la rencontre et la construction d'une identité, ne pas seulement à partir de la raison, mais de l'affection, la joie, la reconnaissance de l'autre et la conscience de soi. Par conséquence, de la théorie de la complexité, on comprend la configuration de l'entourages d'apprentissage comme des médiations vitales qui permettent aux enfants de connaître et participer de ses réalités et de se développer émotionnellement.

Mots clés: Bio-pédagogie, bio-apprentissage, systèmes vivants, médiation pédagogique, apprentissage.

Introducción

Pensar la educación hoy en día, nos lleva de manera urgente a abrir los ojos frente al posicionamiento estático y sin perspectiva social en el que se ha inscrito. Son siglos de historias tradicionales que han buscado ajustarse al paso de los tiempos, pero que en definitiva, no han conseguido algo diferente a considerar una suma de conceptos como enseñanza, aprendizaje, alumno o escuela; todos ellos aislados del sentido complejo de los fenómenos educativos.

Frente al panorama desbordante de críticas y problemas ya memorizados, sigue latente la convicción de que existe posibilidad de cambio y que las llaves que nos abren sus puertas están expuestas en una nueva mirada al sentido de la educación, que dinamiza de manera sensible las bases fundantes de la pedagogía, a partir de un replanteamiento a tono con las relaciones del ser humano con su entorno vivo.

Pedagogía en tránsito para la nueva mirada

El orden actual de las cosas en la sociedad, no proporciona una visión de ser humano, ni una intención constante de accionar principios y valores que nos preserven. Además, vivimos tiempos de transformación, sujetos a cambios vertiginosos, incomprensibles y atados a la incertidumbre, lo que agudiza los pensamientos y profundísimas reflexiones en la sociedad. Ante esta situación, la

educación se ha convertido en el caballito de batalla de muchos de aquellos que buscan salidas a los laberintos de la posmodernidad. Pero, desde otra perspectiva, esa misma educación ha estado detenida en un espacio que desconoce lo que hay.

Ya resultan muy familiares, los alegatos y pesares acerca de que los jóvenes de hoy en día no saben nada y que los maestros de hoy tampoco hacen mucho o, lo peor, que hay jóvenes que saben tanto que dedican su vida a la puesta en práctica del saber para delinquir, por ejemplo.

Durante décadas, el concepto de pedagogía ha sido prescrito para un sistema basado en el conocimiento, la competitividad y el lucro. Es una pésima pedagogía de ganadores y perdedores, que anula las experiencias realmente importantes en el ser humano.

Ante este panorama es evidente la necesidad de introducir desde el campo vital un nuevo concepto que se aleje de paradigmas agotados y que emerja como forma de comprensión de los procesos de aprendizaje, para lo cual se propone partir de complejizar y repensar la educación, la escuela y la pedagogía misma.

La biopedagogía hace parte de esa nueva mirada que nos reinventa, al proponer “camino para que los seres humanos conozcamos no sólo desde el lugar de la razón sino desde el lugar de la emoción, del alma —como el lugar del afecto— y de la conciencia de sí mismo —que puede ser entendida como esa cualidad que nos permite pensarnos a nosotros, a nosotras mismas y que está alojada en algún lugar entre el cerebro y la cultura de la que hacemos parte”(Morin, 2001).

Todo ser vivo aprende, lo que indica que es un fenómeno holístico que se origina en el interior del ser, pero se hace posible por las implicaciones biológicas y ambientales que repercuten en todas sus dimensiones. Es un acto en el que intervienen, no sólo la mente, sino también el cuerpo y el espíritu. Assmann (2002) plantea que “se puede hablar de aprendizaje cuando la conducta aumenta de modo manifiesto la eficacia con que se procesa la información de modo que se alcancen los estados deseados, se eviten los errores, o una parte del entorno pase a ser controlada” (p.127).

Dicho de otro modo, la biopedagogía permite el fluir de la autopoiesis de los humanos porque se origina en reconocer la naturaleza sistémica de los organismos que participan en los procesos de aprendizaje. Además de sus propiedades de autoorganización e interdependencia, lo cual se refiere a la calidad sustentable de aprender como un proceso vital permanente, implica, como lo plantea Varela (2000), “asumir los espacios de aprendizaje como nichos vitales”.

En ese orden de ideas, la biopedagogía se centra en la comprensión de los procesos de aprendizaje, entendiendo vivir y aprender como un solo proceso, y al definir aprendizaje desde la perspectiva de una realidad transformadora, se deben abandonar aquellos conceptos que lo relacionan con el amontonamiento de cosas en el cerebro, inconexas, desordenadas, al gusto de otro y sobre todo, sin un significado o relación clara con la vida del aprendiente.

Ser y aprender en contextos educativos

El aprendizaje parte de lo que sucede en el cerebro humano, cuando las neuronas se llenan de energía, vibran, se tocan, se relacionan y crean interconexiones que producen cambios o alteraciones en la organización interna. Sucede algo nuevo, algo mejor en el sistema que conlleva a una inmediata autoorganización y a un estado de emergencia. Es decir, en una autoorganización

nacen condiciones de un orden diferente y superior a las presentes en los estados iniciales de organización, que enmarcan el surgimiento a su vez de un nuevo individuo cognitivo. Se da, en palabras de Assmann, un estado de aprendiencia.

El ser humano es un todo evolutivo. Su cuerpo, su mente y su cerebro se han desarrollado desde unas necesidades complejas de supervivencia y adaptación, y la interacción con otros seres vivos le ha hecho construir nichos vitales de satisfacción, para reinventar su propio mundo. De ahí que el aprendizaje defina ese estado evolutivo y también se considere una situación que no sólo se basa en pensar, sino también en sentir desde lo inmediato o local, en relación directa y comprensiva con lo global. Assmann (2002) plantea que “se puede hablar de aprendizaje cuando la conducta aumenta de modo manifiesto la eficacia con que se procesa la información de modo que se alcancen los estados deseados, se eviten los errores, o una parte del entorno pase a ser controlada” (p.127).

Aprender se constituye en un total hecho de vida, y se hace realidad en la medida que nos unamos e interactuemos para convivir, para soñar y construir juntos. Quien aprende, crea y sobrevive en la sabiduría y en la espiritualidad. Así lo expresó Maturana (1994), “el aprendizaje como un fenómeno de transformación del sistema nervioso asociado a un cambio conductual que tiene lugar bajo mantención de la autopoiesis, ocurre debido al continuo acoplamiento entre la fenomenología estado-determinada del sistema nervioso y la fenomenología estado-determinada del ambiente” (p. 130).

Es decir, no se aprende únicamente por medio del cerebro, también por las redes de relaciones internas del cuerpo, por las sensaciones, las emociones y la interacción con otros sistemas vivos y con el medio social, cultural, natural. El aprendizaje es un proceso complejo que se da al nivel del intercambio y de la exploración permanente con todos los sistemas vivos, por eso debe dimensionarse como bioaprendizaje.

Es así que el bioaprendizaje, pone de manifiesto que la cognición es vida y envuelve procesos de percepción, emoción y acción dados por el lenguaje de relación. Al respecto David Bohm, propone como la base relacional, la presencia de la sensibilidad:

La sensibilidad nos permite advertir lo que está sucediendo, darnos cuenta de nuestras propias respuestas, del modo en que responden los demás, de las diferencias y las similitudes sutiles, etc. Este es el fundamento de la percepción. Los sentidos nos proporcionan información, pero tenemos que ser sensibles a ella o, de lo contrario, ni siquiera la percibiremos (...) La sensibilidad no sólo tiene que ver con los sentidos, sino también con algo que los trasciende. Los sentidos nos muestran lo que está ocurriendo, y la conciencia le da forma, trata de dotarlo de algún significado y luego una ambas cosas (Bohm, 1996, p. 73)

Según Maturana, aprender es transformarse en coherencia con la emoción (que es el resultado de cambios orgánicos, corporales y energéticos) expresada inicialmente por el habla. Toda construcción del ser humano es iniciada por impacto del lenguaje y lo que no pasa por el lenguaje, no constituye realización alguna. Esa emocionalidad verbal existe por las interacciones constantes de lo corporal, relación transversal entre el individuo y el medio. Sobre esto Assmann (2002) mencionó que “el organismo no es un mero receptor de estímulos a los que reacciona enseguida.

El organismo vivo es, un creador activo como copartícipe del sistema conjunto organismo/entorno” (p. 38). Aquí lo más importante es la comunicación, ya que el lenguaje como fenómeno biológico hace que el flujo de acciones y emociones logren conductas concertadas.

La capacidad cognitiva y adaptativa del bioaprendizaje como acción viva, está en la facilidad que tengan los seres para desenvolverse, para orientarse, para hacer uso de su inteligencia en entornos cambiantes. De esta manera, el proceso de aprender se debe manifestar en actos con sentido general y no fraccionado, cuyos resultados sean la propia producción y la generación de una coherencia emergente o global, que facilite el encuentro y la constitución de una identidad viva, al encuentro con sus significados dentro de un marco de autonomía y no dirigidos desde la parte externa, como si fuesen espacios heterónomos. Igualmente, el bioaprendizaje impulsa el entretreído de la emoción y la razón, donde se encuentra el equilibrio imprescindible para convivir.

La educación debe materializarse desde las relaciones humanas, sólo en esa medida se logra una plenitud personal en convivencia. Los principios humanos y sociales de alcance universal, promueven la participación en la solidaridad, la justicia y la tolerancia. “La cultura, la sociedad y el lenguaje, son atributos y distintivos de lo humano, inseparables, dinámicos, autocreadores, autorreferentes. En esta trinidad, cada sujeto individual es el punto del holograma que contiene el todo de la humanidad” (Morin, 2003, p. 28).

Resulta de suma importancia entender la escuela desde la totalidad, porque partir de ello significa pensar el protagonismo del aprendiente como un hecho unificado con la acción socializadora del conocimiento, ya que “donde no se propician procesos vitales, tampoco se favorecen los proceso de conocimiento. Esto es válido tanto en el plano biofísico como en la interrelación comunicativa en todos los niveles de la sociedad” (Assmann, 2002, p. 26).

Estar con los amigos, hacer todas las cosas juntos, ayudarse, querer, compartir, son indicadores del verdadero sentido del bioaprendizaje, ya que “una cosa no puede existir sin la otra, una adquiere sus propiedades de su relación con la otra, las propiedades de ambas se desarrollan como consecuencia de sus interacciones” (Varela, 2000, p.77).

En el bioaprendizaje, los aprendientes se relacionan dialogando para promover actitudes de apertura y el desarrollo de la sensibilidad, la afabilidad, la responsabilidad. Este mundo multicultural y mediático requiere miradas reconciliadoras, que no promuevan la fragmentación y la discriminación que eran propias del conocimiento en la perspectiva mecanicista. Esas miradas deben basarse en una forma de aprender lúdica, afectiva y cooperativamente. El nuevo paradigma propicia espacios de conversación, en los que el ser humano legitima al otro y lo reconoce desde una personalización que construye espacios ecológicos.

David Bohm aseguró que el lenguaje tiene un origen colectivo y lo explica con la metáfora del arroyo y las hojas, en la que lo importante no son las hojas que representan los pensamientos individuales, sino la corriente de agua que es la sociedad y les permite movilizarse. En otros términos, el pensamiento aislado, apartado, no tiene vida hasta cuando se le lleva a tocar la piel de otros pensamientos y aparecen las palabras. Ahí se valida de manera muy natural el conocimiento en colectivo, que no es exclusivo de las relaciones humanas, sino que involucra la influencia del medio ambiente, de los otros seres que circundan.

Este principio del bioaprendizaje, reconoce la diferencia de pensamientos y actúa como la mirada reconciliadora de la que se habla, lo que implica “el desarrollo de la capacidad de escuchar y escucharse en la conversación. Conversar, lenguajear, escuchar, dialogar... son parte de un mismo proceso de la generación de conocimiento en grupo, proceso caórdico que nos sumerge en una aventura del conocimiento” (Gutiérrez, 2006, p.10).

El diálogo es un elemento esencial de la educación para el bioaprendizaje, entendiendo como tal, no la conversación tradicional en la cual alguien expresa su punto de vista, su opinión sobre un tema y otro u otros entran a apoyar o a controvertir este punto de vista, sino que “el diálogo es un proceso multifacético que trasciende las nociones típicas al uso de la charla y el intercambio de comunicación (...) es un proceso que explora un rango inusitadamente amplio de la experiencia humana” (Bohm, 1996, p. 9).

El lenguaje es el primer elemento para vivir el bioaprendizaje con los aprendientes, ya que existir es transformar el mundo y el pensamiento, y éste logra transformarse cuando interactúan el educando, el educador y el contexto circundante. Los seres humanos somos emergencias del mundo, lo mejor que sale de él y estamos capacitados para hacer, es decir, para construir. La misión de la educación es fortalecer las condiciones de posibilidad de la emergencia de una sociedad-mundo compuesta por ciudadanos protagonistas, consciente y críticamente comprometidos en la construcción de una civilización planetaria” (Morin & Motta, 2003, p.122).

El aprendizaje se expresa en la vida misma y “no consiste en acumular conocimientos, sino en reorganizar nuestro pensamiento a través del conocimiento. El conocimiento, el aprendizaje, no es algo sumativo, sino algo reorganizativo que, cada uno lo va hilvanando y lo va construyendo, como solemos decir, en espiral” (López & Maturana, 2003, p. 95).

Sin embargo, el sistema social y cultural de la modernidad consolidó a la escuela como la institución formalmente organizada para el aprendizaje, lo cual no significa que las cosas sucedan así. Vale la pena cuestionarnos acerca de si la escuela es realmente un espacio de aprendizaje.

La pedagogía desde su forma más natural propende por la reflexión sobre el acto de aprender, lo que implica la comunión entre teoría y práctica en el aula, el ser y el hacer como bases principales de construcción. No obstante, tal como lo afirma Paulo Freire, la educación ha privilegiado las repeticiones memorísticas de elementos teóricos, que nada dicen a las personas, y que las subordinan en la medida que sean capaces de dar cuenta de lo que otros quieren que piensen y se eliminan conceptos como autonomía y libertad. A dicho fenómeno, Freire (2005) lo comparó con el funcionamiento de un banco, cuando alguien deposita y otro es depositario, “de este modo, la educación se transforma en un acto de depositar en el cual los educandos son los depositarios y el educador quien deposita. En vez de comunicarse, el educador hace comunicados, meras incidencias, reciben pacientemente, memorizan y repiten” (p. 78).

En ese orden de ideas, tenemos una educación de incongruencias, uno es el que sabe y los otros son los que aprenden, y estos últimos se convierten en objetos educativos ajenos a la reflexión, la praxis y sobre todo a la interacción. Como enseñar es transmitir, pues el aprendizaje es poder repetir lo transmitido. Ese es el lamentable panorama.

Mediar para aprendizajes vitales

La clave está en darse cuenta cómo realmente pueden aprender más y mejor las personas y encontrar la oportunidad para estrechar relaciones, como el factor primordial en este proceso. La esencia del ser humano está en la identidad; en cada uno de nosotros, se reproduce lo especial que contempla cada ser y en ese sentido, todos los seres humanos somos mediadores entre nuestro yo y el yo colectivo, en una permanente búsqueda de relaciones inmediatas, de contextos sucesivos para convivir. La mediación le brinda a la pedagogía aspectos comunicativos para promocionar el aprendizaje.

El maestro es el puente que une y la mediación pedagógica es “mediar entre lo inmediato y lo mediato, entre lo cercano y lo lejano, entre lo más sentido y lo menos sentido, entre lo privado y lo público, entre lo personal-familiar y lo político, entre lo individual y lo organizativo, entre la dispersión y la presencia en la sociedad civil, entre un horizonte de comprensión y otros, entre un yo, un tú y un nosotros, entre lo micro y lo macro” (Gutiérrez & Prieto, 2002). Es decir, por la mediación se configuran los momentos, los lugares y los aprendientes en entornos de aprendizaje.

Podría afirmarse que la identidad pedagógica está definida por la labor de mediación que involucra a todos. Algo tan cercano a las personas marca la diferencia. Mediar para construir. No mediar para hinchar los cerebros, secar los cuerpos y erosionar los sentimientos.

El fin de la escuela debe ser propiciar estados de gozo en el bioaprendizaje relacionados con el entorno, para permitir a los niños y niñas entender sus realidades, participar en ellas y desarrollarse emocionalmente. Al respecto, no se debe perder la perspectiva de la relación escuela-familia ya que, como lo afirma Maturana (2003), “la escuela es una expansión del hogar, es en realidad un bucle, en el cual se hacen cosas que normalmente debieran haber sido hechas en el hogar, o en el entorno de vida” (24-25). Lo que puede interpretarse desde la pedagogía del afecto, que brinda a los aprendientes motivaciones para el aprendizaje.

Todo parte de esto. El buen trato, la cordialidad y el amor son los insumos entrañables que demarcarán la ruta de la mediación. Es importante preparar a los aprendientes para ser habitantes del mundo, con el corazón dispuesto a salir de lo propio para ayudarle a los semejantes, al entorno, a los animales, a los seres vivos en general. No es sano reproducir en la escuela modelos de competencia cruel que se organizan en jerarquías de los que saben y los que no, y que sólo traen como consecuencia, las primeras muestras de corrupción, egoísmo y conflicto social.

Quien se sume al trabajo pedagógico, debe ser una persona con una capacidad amorosa inextinguible y en esa misma medida, tener una nueva conciencia de reconciliación y unión. El color más bello de una mediación para el aprendizaje es el que se deriva del amor y la pasión por la educación. Con amor, se conquista la atención, el deseo, la inquietud, el pensamiento, y se tiene la confabulación perfecta para aprender. Así, “la enseñanza tiene que dejar de ser solamente una función, una especialización, una profesión y volver a convertirse en una tarea política por excelencia, en una misión de transmisión de estrategias para la vida. La transmisión necesita, evidentemente, de la competencia, pero también requiere, además, una técnica y un arte. Necesita el eros, que es al mismo tiempo deseo, placer y amor, deseo y placer de transmitir, amor por el conocimiento y amor por los alumnos (Morin & Motta, 2003, p. 122).

En la mediación se ponen en escena los aprendientes, el maestro, la vida misma, y se reemplaza el concepto de método por formas que se desarrollan caminando. Es decir, el método, no puede entenderse como una línea con inicio y fin o un recorrido entre dos puntos, con objetivos trazados y metas ya establecidas. No. Esa sería una comprensión simplificada y alejada de la complejidad de la existencia.

Todo se enriquece como en un espiral que en sus alargamientos y encogimientos recoge experiencias diversas y se va haciendo cada vez más flexible, más ondeante. Todas las experiencias estarán siempre unidas por un punto común, pero se desarrollarán de acuerdo con las vivencias propias. Es así que el método, en palabras de Morin y Motta (2003), constituye:

reaprender a aprender en un caminar sin meta definida de antemano. Reaprender a aprender con la plena conciencia de que todo conocimiento lleva en sí mismo y de forma ineliminable la marca de la incertidumbre. Este es el imperativo del pensamiento complejo (p. 69).

La enseñanza es esa actividad solidaria que hace aprender a otros, aprendiendo uno mismo y este es el compromiso que debemos asumir el profesorado: el aprender unos de otros a construir modelos democráticos donde se dé la posibilidad de desarrollar una cultura escolar en la convivencia para que las niñas y los niños aprendan a ser personas demócratas y libres desde la propia convivencia (Maturana & López, 2003, p. 53).

Es pertinente reconocer la importancia del lenguaje total, que “supedita la instrucción a la educación. Creemos que un hombre “enseñado” está en capacidad de reproducir la sociedad, y un hombre “educado”, si de verdad lo es, trasciende la realidad social existente. Un hombre “educado” es capaz de recrear y transformar, si por educación entendemos el proceso amplio y complejo de comunicación dialógica del hombre con los demás hombres y con el mundo que le rodea” (Gutiérrez, 1976, p. 8-9).

En otros términos, pese a que el aprendizaje continua enfundado en preceptos abandonados de toda consideración de lo humano, “la palabra aprender se aplica con frecuencia a lo que aquí denominamos ‘Aprendizaje cero’, es decir, a la simple recepción de la información procedente de un acontecimiento externo, de tal manera que un acontecimiento similar en un momento posterior (y adecuado) portará la misma información: ‘yo aprendo’ de la sirena de la fábrica que son las 12 del medio día” (Bateson, 1972, p. 314).

Despertar el mundo emocional en la escuela es la llave del cambio en la educación. Las emociones son la base de la mediación pedagógica, cuando pasan por el filtro de la mente y producen sensaciones que mueven el aprendizaje desde el plexo hasta el corazón, con la risa, el abrazo, el amor. Por eso, identificar los pensamientos que deben trastocarse, para dar lugar al emocionar en armonía es el reto interior de quienes ven en la educación, el ámbito ideal para la transformación.

Como tarea de la biopedagogía está pendiente hacer transversales instancias de aprendizaje que se relacionen con el educador, con el texto, con el grupo, con el contexto y consigo mismo, teniendo en cuenta que la mediación pedagógica es hacer posible el acto educativo, siempre en el horizonte de la participación, la creatividad, la expresividad y la relacionalidad.

Es así que, como fruto de reflexiones sistemáticas por parte de los educadores, se debería tener como pensamiento privilegiado la transformación de la escuela, para que pasemos a aprender cosas importantes, es decir, la biopedagogía y el bioaprendizaje experimentados no sólo en la escuela, sino en la vida, en espacios para la creatividad, la autoorganización, el amor, las emociones, el diálogo (en términos de Bohm), la participación, la creatividad, la expresividad, la relacionalidad, el ocio, el asombro, la curiosidad, el lenguaje simbólico, las redes conversacionales, la autopoiesis, la borrosidad, la incertidumbre, la indeterminación, la visión sistémica, la covisión; y en síntesis, el pensamiento complejo.

§

Bibliografía

- Assmann, H. (2002). *Placer y ternura en la educación. Hacia una sociedad aprendiente*. Madrid: Narcea.
- Bateson, G. (1972). *Pasos hacia una ecología de la mente*. Buenos Aires: Lohle-Lumen.
- Bohm, D. (1996). *Sobre el diálogo*. Barcelona: Kairos.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Gutiérrez, F. (1976). *Ideogenomatesis en el lenguaje total: Praxis del método*. Costa Rica. _____ (2006). *En busca del sentido. Doctorado de la Tercera Cultura*. Costa Rica: Universidad de La Salle.
- Gutierrez, F. & Prieto, D. (2002). *Mediación Pedagógica. Apuntes para una educación a distancia alternativa*. Guatemala.
- Maturana, H. (2008). *El sentido de lo humano*. Argentina: Granica. _____ (1994). *Biología de la cognición y epistemología*. Temuco (Chil): Universidad de la Frontera. _____ (2002). *Transformación en la convivencia*. Santiago de Chile: Dolmen.
- Maturana, H. & Varela, F. (1994). *De máquinas y seres vivos. Autopoiesis: la organización de lo vivo*. Santiago de Chile: Universitaria.
- Morin, E., Ciurana, E. & Motta, R. (2003). *Educación en la era planetaria*. Barcelona: Gedisa.
- Morin, E. (2003). *El Método V: la humanidad de la Humanidad*. Madrid: Cátedra.
- Varela, F. (2000). *El fenómeno de la vida*. Santiago de Chile: Dolmen.

La Conversación Socrática (CS) como propuesta pedagógica y metodológica para la enseñanza y aprendizaje de la lengua castellana

ARTÍCULO DE REFLEXIÓN

The Socratic Conversation (CS) as a Methodological and Pedagogical Proposal for the Spanish Language Learning and Teaching

La Conversation Socratique (CS) comme proposition pédagogique, et méthodologique pour l'enseignement et l'apprentissage de l'espagnol

Artículo recibido el 23 de junio de 2013 y aceptado el 5 de noviembre de 2013

DAVID LEOPOLDO SOLER

UNIVERSIDAD DE CUNDINAMARCA

Profesional en pedagogía y administración educativa de la Universidad Nacional de Colombia, diplomado en Pedagogía y Doctorado en filosofía de la educación de la Universidad de Hanford, Alemania. Actualmente es profesor del programa de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades: Lengua Castellana e Inglés de la Universidad de Cundinamarca.

Correo electrónico: solerlemus@gmail.com

Abstract

El artículo presenta la conversación socrática, desde la perspectiva de Nelson (1974), Heckmann (1983) y Habermas (1983), como propuesta metodológica que permite desarrollar competencias de lenguaje y pensamiento para aprender a pensar y a hablar autónomamente. Es así que desde el estudio de la estructura comunicativa de la conversación socrática se estudian aspectos del proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua materna, para proponer vías metodológicas que ayuden a activar las potencialidades lingüísticas de los estudiantes.

Palabras clave: conversación socrática, procesos comunicativos, competencias, enseñanza, aprendizaje.

The article presents the socratic conversation, from Nelson (1974), Heckmann (1983) and Habermas's (1983) perspective, as a methodological proposal that allows to develop language and thinking competences in order to learn how to think and talk autonomously. Thus, aspects of the first language learning and teaching process are studied from the Socratic conversation's communicative structures study, in order to propose methodological alternatives that help to arouse students' linguistic potential.

Key words: socratic conversation, communicative processes, competences, teaching, learning.

Cet article présente la conversation socratique, de la perspective de Nelson (1974), Heckmann (1983) et Habermas (1983), comme une proposition méthodologique qui permet de développer des compétences de langue et de pensée pour apprendre à parler et à penser de manière autonome. Cette étude part de la structure communicative de la conversation Socratique pour réfléchir les aspects du processus d'enseignement et apprentissage de la langue maternelle, pour procurer de voies que aident à activer les potentialités linguistiques des étudiants.

Mots clés: conversation socratique, processus communicative, compétences, enseignement, apprentissage.

Introducción

Desde el 2006 se ha venido adelantando en el curso taller de contexto socio-cultural del programa de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades: Lengua Castellana e Inglés de la Universidad de Cundinamarca, la apropiación de los elementos fundamentales de la teoría de la Conversación socrática (CS), según ha sido entendida, practicada y entregada a la posteridad por Leonard Nelson (1974) y Gustav Heckmann (1993), y renovada desde el punto de vista filosófico-comunicativo por la teoría discursiva de Habermas (1983) y otros pensadores alemanes pertenecientes a la Academia Filosófico-Política ("PPA" Bonn) y a la Sociedad para el Filosofar Socrático ("GSP" Hannover). En un segundo paso, se viene buscando vías prácticas para apoyar la enseñanza y el aprendizaje de la Lengua Castellana como lengua materna y, las experiencias alcanzadas hasta ahora permiten afirmar, que sí es posible desarrollar competencias de lenguaje y pensamiento, aprender a pensar y a hablar autónomamente, siguiendo los principios didácticos del Método Socrático.

Qué bueno es poder expresar bien lo que pensamos y queremos

Regularmente la persona, desde que nace, hace uso de la lengua interactuando en las diversas situaciones sociales concretas que la cotidianidad le va presentando. Transcurridos aproximadamente los dos primeros años de actividad exploradora, descubridora y cognitiva, el niño ya domina las competencias básicas que, en situaciones comunicativas, le permiten intercambiar creativamente significados con los miembros de su familia y otros integrantes de su comunidad. Cuando el niño llega a una u otra institución escolar es poseedor de una

enorme experiencia espontánea e informal en el uso de la lengua. Sin embargo, necesita avanzar y aprender a expresarse formalmente.

Cuando el niño se encuentra en el aula ante la natural necesidad de expresar algo frente a sus compañeros. Aparecen en él con frecuencia dificultades comunicativas en niveles muy diferentes, para las cuales es posible encontrar diversas explicaciones. Esas dificultades por lo general tienen su inicio en la vida preescolar. Una factible explicación de esta situación es que las personas que se relacionan con el niño son poco comunicativas con él o lo hacen superficialmente. Cuando el niño quiere decirles o preguntarles en relación con las incógnitas que le plantea su enfrentamiento con el medio que lo rodea, ellas no conceden suficiente importancia y no le saben responder adecuadamente. El grado de la dificultad comunicativa del niño en la escuela aumenta notoriamente, cuando el maestro le exige, por ejemplo, que aclare cómo entiende una afirmación que él mismo ha hecho. Una tarea nada fácil, pero para aprender es imprescindible la argumentación. Él buscará traer pensamientos propios a su conciencia con suficiente claridad y enseguida darles una expresión idiomática adecuada, pero ocurre que dentro del aula un encuentro donde se desarrolle una auténtica comunicación social existe con poca frecuencia. Los estudiantes prestan muy poco cuidado a las diferenciaciones idiomáticas peculiares de la lengua y, además, hay en ellos escasez de interés frente a lo que expresan los compañeros. Puede también ocurrir que el mismo estudiante ha olvidado percibir sus propias experiencias y, un tanto más, tomarlas en serio. Quizás se hallan cubiertas por una barrera excesiva de timidez o de rubor. Especialmente para sentimientos y valores le faltan a menudo las palabras, por ejemplo, para expresarse en lo que tiene que ver con sus vivencias relacionales, sus derechos, la verdad y la justicia (Raupach-Strey, 2002a, 2002b, 2002c).

En atención a la presencia de relaciones de violencia que obstaculizan el desenvolvimiento de la competencia comunicativa en el aula, y a un extendido y creciente mutismo de la sociedad que en ocasiones puede tomar formas aparentemente contrarias, urge generar espacios y oportunidades suficientes para que los estudiantes puedan expresar sus propios pensamientos. Aquí no se trata únicamente de que el niño pueda formular una frase, se trata más bien de la capacidad de hacerse consciente de las propias experiencias —las externas y las internas— y de llevarlas al lenguaje. Así también de manera recíproca, intentar entender las experiencias de los compañeros, aunque ellas hayan sido apenas insinuadas o expresadas de manera imperfecta. Se necesita, por tanto, una comunidad de hablantes que esté dispuesta a enriquecerse, a ayudar a que lo dicho gane una expresión conceptual comprensible para todos. Para construir esta comunidad, se requiere de incentivos y de una apropiada ejercitación que active en los estudiantes su competencia comunicativa (Habermas, 1983; Hymes, 1971) y gramatical (Chomsky, 1972) a través del lenguaje oral y escrito.

Mediante la CS es posible generar condiciones propicias, para que los estudiantes recuperen la activación de potencialidades humanas latentes en ellos, ya que hablando, escuchando, leyendo y escribiendo se ejercitan sistemáticamente en el mejoramiento de su desempeño frente a los retos planteados a su comunidad por la enculturación y la globalización. Las múltiples barreras que les impiden a los estudiantes confiar en sí mismos como sujetos, organizar su pensamiento, comuni-

carce, acceder al conocimiento y a la representación de la realidad y, vertebrar significativamente todo su proceso de formación, se pueden reducir sucesivamente e incluso superar del todo. La mayéutica apoya no solamente el desenvolvimiento de la habilidad para el habla como tal, sino también la voluntad de hablar y de ejercitar importantes competencias básicas, como lo son: el pensamiento autónomo capaz de la diferenciación, de la crítica y la autocrítica como también de la argumentación; y el cultivo de la actitud reflexiva y expresiva. Es así que el estudiante, no se queda detenido en el discurso sin compromiso o en el intercambio de opiniones, sino que escucha atentamente las afirmaciones expresadas, las aseveraciones hechas y, va mancomunadamente “al fondo” de ellas, comenta el pro y el contra de los argumentos, a fin de ponderarlos cuidadosamente y poder llegar a juicios fundamentados (Raupach-Strey, 2002a, 2002b, 2002c).

Desde esta perspectiva, en el Método Socrático crece la libertad interna de manifestar los propios pensamientos, incluso ante un grupo desconocido y bajo condiciones que no se pueden apreciar ni evaluar previamente en todas sus dimensiones. El grupo de estudiantes adquiere herramientas de lenguaje y pensamiento para conocer con mayor precisión su contexto e integrarse críticamente en él. Es así que los estudiantes aprenden a formarse como interlocutores cada vez más competentes y creativos, a crecer como personas, profesionales y ciudadanos virtuosos. La CS es a la vez una herramienta tanto de formación como de evaluación. Por un lado, fomenta el desenvolvimiento de la independencia y autonomía de cada estudiante, así como el crecimiento de la confianza grupal en su común capacidad de comprensión y asentimiento; y por otro, permite evaluar permanentemente el progreso individual y grupal en el uso efectivo de la lengua, teniendo como criterio el grado de intersubjetividad lingüística constituida, la solidez y claridad de las ideas expresadas, y el nivel de comprensión intersubjetiva que paulatinamente va siendo alcanzando.

La CS es entonces todo un programa que incentiva la comprensión y el entendimiento mutuo de las personas que participan en la conversación, para facilitar que ellas ingresen en el proceso de pensamiento. A partir de una pregunta, sus experiencias diarias y mediante un proceso intersubjetivo de aclaración y examen crítico. Cada interlocutor obtiene un lenguaje, que por ser cada vez más seguro, claro y capaz de llevarlo al hallazgo de verdades universales -relacionadas con los motivos, causas y razones que mueven la vida humana, se diferencia del lenguaje de la vida diaria, el cual generalmente es ambiguo, oscuro, confuso y contiene verdades a medias.

Estructura comunicativa de la Conversación Socrática que incentiva el proceso de pensamiento, comprensión y entendimiento mutuo

a) ¿Qué es una CS?

La CS es un recurso que apoya el proceso de pensamiento y el lenguaje. En la CS los participantes deben obtener comprensiones propias. Cada estudiante participa en ella a partir de la habilidad de expresión y del nivel de comprensión que hasta el momento haya alcanzado en relación con la pregunta que el grupo quiere entender y responder. Por lo tanto, la meta a alcanzar es que los participantes —reflexionando— ganen comprensiones propias, y esto quiere decir:

que las encuentren en el propio espíritu. La comprensión a la que se llega en la CS es un saber de diferente naturaleza que se alcanza por mediación de las percepciones sensoriales, o el saber que me es suministrado por otro u otros (Heckmann, 1993, p. 47).

En la búsqueda de comprensiones propias, el esfuerzo por hallar la verdad se constituye en la fuerza que anima. A la verdad podemos aproximarnos a través de las nuevas interpretaciones que hagamos del mundo. Totalmente y de manera absoluta no podemos captarlas. Al proceso de conocimiento cada uno trae una perspectiva diferente. En la CS cada participante se esfuerza en examinar sus propios pensamientos relacionándolos con los de los demás y, según el caso, en corregirlos y modificarlos. Se trata por consiguiente de pensar cooperativamente en comunidad.

Quienes han participado en una CS señalan que ésta tiene efecto posterior en la vida social conjunta, pues ellos al tomar parte en las conversaciones de la vida diaria o cuando estudian un texto, lo hacen más críticamente, escuchan o leen con mayor atención, cuestionan frases, se sienten con mayor capacidad para oponerse a afirmaciones dogmáticas o a expresiones que simplemente están de moda. “La confianza en nosotros mismos crece mediante la experiencia de que a través del propio pensamiento y la propia argumentación podemos llegar a juicios bien fundamentados” (Heckman, 1993, p. 52).

b) Condiciones previas

Para participar en una CS se exige únicamente que la persona tenga una capacidad de reflexión “normal” y que esté dispuesta a utilizarla. Se exige que el/la participante intente expresar sus propias reflexiones y no se refiera a ninguna autoridad. Tampoco debe defender tesis de las cuales no está convencido. En la CS se confía que cada participante tiene razones para fundamentar lo que él somete a discusión. Sólo sobre esta base es posible que todos los participantes se tomen mutuamente en serio y puedan exigir ser tomados en serio. Mediante el intercambio de argumentos y razones se logra paulatinamente descortezar el núcleo de verdad, incluso, de concepciones que a primera vista se presentan contradictorias. En la CS no se trata de tener siempre la razón: la meta a alcanzar conjuntamente consiste en llegar a una mejor comprensión del problema en debate. Las condiciones para que tenga éxito una CS son: la ininterrumpida presencia de todos los participantes desde el comienzo hasta el final de la conversación, estar dispuesta/o a intervenir activamente en ella, expresarse bien, hablar claro, no pronunciar largos discursos, escuchar bien a los otros participantes e intentar entenderlos. Cuanto más intenso sea el entendimiento entre los participantes, mucho mejor será el resultado de la conversación.

c) El desenvolvimiento de una CS

A partir de la pregunta escogida, se busca y analiza un ejemplo que corresponda, si es posible, con alguna situación que haya sido vivenciada por uno de los participantes. Del ejemplo narrativo se hace uso con el fin de establecer unión entre lo abstracto y lo concreto, entre la identidad y la experiencia de vida. Las reglas principales de la CS son:

- Cada participante expresa únicamente sus propias reflexiones, ya que las opiniones de autoridades no valen como argumentos.

- El tema es examinado partiendo de lo concreto y avanzando paulatinamente hacia la abstracción. Por eso regularmente se examina un ejemplo concreto procedente del campo de experiencia de uno de los participantes.

- El entendimiento real entre los participantes en torno al asunto que se está examinando tiene prioridad frente a un hallazgo rápido de “resultados”.

- Se avanza paso a paso con la intervención de todos los participantes.

- De las aseveraciones, conjeturas y preguntas presentadas durante la conversación se debe examinar y fundamentar su pro y contra.

- Los participantes se esfuerzan comunitariamente en llegar a juicios, en los que todos puedan estar de acuerdo.

Cuando el grupo de conversación haya encontrado un juicio al cual todos puedan adherirse, se habrá logrado un consenso. Aunque siempre se pretende alcanzar un consenso, ningún participante, juzgando que hay rendimiento si se llega a un consenso rápido, debe renunciar a presentar sus dudas auténticas. Cada participante puede cuestionar un consenso alcanzado, si tiene una duda fundamentada. Él puede también hacer esto, aunque anteriormente haya declarado categóricamente su conformidad con un juicio. Las afirmaciones principales o bien los diferentes pasos dados en el proceso de pensamiento quedarán visibles para todos al ser consignados por escrito como “hilo de la conversación”.

El grupo se esfuerza primero en llegar a un entendimiento sobre el ejemplo concreto que ha sido escogido. Esto incluye repetidas aclaraciones acerca de la manera como se emplean expresiones y contenidos conceptuales. También son importantes los juicios que han sido dados como ejemplo. Se pasa luego a despejar los principios, las convicciones y los valores en que se basan los juicios que han sido emitidos al inicio de la conversación. Sólo después se puede entrar a indagar, en qué medida las afirmaciones enunciadas respecto del ejemplo tienen validez universal. Con tal objeto es necesario examinar otras consideraciones y argumentos formulados y, dado el caso, efectuar modificaciones necesarias.

Que una CS alcance su meta depende del trabajo conjunto del grupo, no únicamente del maestro que la orienta. Cada participante es responsable de que las reglas se cumplan, pero también de una flexibilidad suficiente y de un desenvolvimiento constructivo de la conversación.

d) Tareas de quien dirige una Conversación Socrática

El maestro que dirige una CS propone un tema con el cual él tiene que haberse ocupado detenidamente. Sin embargo, no participa aportando contenidos, sino centrándose en el desenvolvimiento de la conversación, con el fin de orientarla de tal manera que el grupo pueda llegar a una alta comprensión productiva. En especial, el orientador de una CS cuida, que:

- Los participantes no se desvíen del cauce del pensamiento.
- Los participantes se entiendan mutuamente y capten en realidad lo que los otros compañeros dicen.
- Se avance paso a paso con la intervención de todos los participantes.
- Las afirmaciones enunciadas estén fundamentadas.
- Se realice un progreso en la indagación conjunta.

- Sus intervenciones directivas sirvan a la comprensión conjunta del asunto en debate.
- Todos se esfuerzan en alcanzar un consenso.

A fin de que una conversación de este tipo tenga éxito, no se puede renunciar a que todos los participantes intervengan y trabajen en salir adelante con el problema. El maestro al no aportar directamente al desarrollo de los contenidos, puede concentrarse íntegramente a sus tareas. Intentará quitar del camino los obstáculos que impiden a los participantes avanzar en la propia comprensión. Su profundo conocimiento del tema le ayuda a que su importante contribución discursiva incentive al grupo a hacerse productivo, y a que dirija el proceso de la conversación de tal manera, que sea posible alcanzar conjuntamente un entendimiento o conocimiento más claro.

§

Bibliografía

- Adorno, T. (1971). *Erziehung zur Mündigkeit*. Frankfurt: A.M.
- Aebli, H. (1981). *Denken, das Ordnen des Tuns*. Stuttgart.
- Habermas, J. (1983). *Theorie des kommunikativen Handelns*. Frankfurt.
- Chomsky, N. (1972). *Lingüística Cartesiana*. Madrid: Editorial Gredos.
- Heckmann, G. (1993). *Das sokratische Gespräch*. Frankfurt am Main.
- Hymes, D. (1972). "Acerca de la competencia comunicativa". Trad. Juan Gómez, en: *Sociolingüística*. Pride and Colmes (eds.), pp. 269-293. También publicado en la revista *Forma y Función*, No. 9, Departamento de Lingüística, Universidad Nacional de Bogotá, (1996).
- López, A. (1997). *El poder del diálogo y del encuentro*. Madrid.
- Nelson, L. (1974). *Ausgewählte Schriften. Studienaufgabe herausgegeben und eingeleitet von Heinz-Joachim Heydorn*. Europäische, Frankfurt/Main - Köln.
- Nelson, L. (1996). *Die sokratische Methode*. Verlag Weber, Zucht & Co., Kassel.
- Raupach-Strey, G. (2002a) *Didáctica socrática*. Londres. Disertación publicada por la Editorial LIT, Münster-Hamburg.
- _____. (2002b). *El lenguaje en la Conversación Socrática*, Londres.
- _____. (2002c). *La mayéutica como apoyo al acto de habla*, Hamburgo.
- Soler, D., Burbano, C. & Leal Zabala, J. (2006). *El diálogo y la construcción del conocimiento en el aula con niños y adolescentes: Programa de formación permanente de docentes en servicio*. Girardot: PFPD.

Potenciar desde la clase el pensamiento investigativo: una actitud para la vida

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

Strengthening Investigative Thought from the Classroom: an Attitude for Life

Favoriser, de l'enseignement, l'esprit de la recherche : une attitude pour la vie

Artículo recibido el 12 de mayo de 2013 y aceptado el 21 de octubre de 2013

WILLIAM RUBIO RIAÑO

UNIVERSIDAD AGUSTINIANA

Licenciado electrónico de la Universidad Pedagógica Nacional, Especialista en Ingeniería de software de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y candidato a Doctor en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Actualmente es profesor en la Universidad Agustiniana.

Correo electrónico: william.rubio@gmail.com, williamrianoriano@gmail.com

JULIETH TATIANA RUBIO CASTELLANOS

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE BOGOTÁ

Ingeniera Industrial de la Escuela Colombiana de Ingeniería, Magister en marketing en dirección de negocios de la Escuela Europea de Dirección y Empresa-EUDE de España. Actualmente es docente de la Secretaria de Educación de Bogotá.

Correo electrónico: ingtati.trc@imail.com

Abstract

La actitud proactiva que genera cultura investigativa se centra en la potenciación del pensamiento de búsqueda como eje articulador del sistema de investigación institucional y centro del quehacer académico. El pensamiento investigativo deberá ser potenciado con la colaboración de las diferentes instancias de la comunidad universitaria, comprendiéndose la clase y su entorno como un sistema complejo. Institucionalmente debe asumirse una postura epistemológica de la concepción de problema y la resolución de problemas en una perspectiva de investigación, que entrañan su relevante importancia en la formación profesional para fortalecer la cultura investigativa a partir de las competencias investigativas. Se nombran algunas experiencias como productos significativos, que ilustran el éxito en la aplicación de esta propuesta de trabajo.

Palabras clave: investigación, metodología de investigación, pensamiento investigativo, formación profesional.

The proactive attitude that generates research culture focuses on the empowerment of that specific investigative thought as a central articulator of the institutional research system and the academic tasks center. Investigative thought should be enhanced with the help of the different instances of the university community, understanding classes and their environment as a complex system. The institution must assume an epistemological position on problem conception and troubleshooting, from a research perspective that reflects its growing importance on vocational training to strengthen the research culture from investigative competences. Finally, the article presents some research experiences as significant products that illustrate successful implementation of the work proposal.

Key words: research, research methodology, investigative thought, vocational training.

L'attitude proactive que la culture de recherche génère, se concentre sur le fait de favoriser l'esprit de la recherche comme axe articulatoire du système de recherche institutionnel ainsi que du travail académique. Celui-là est favorisé à partir de la collaboration entre les différentes parties de la communauté universitaire, en comprenant les cours et son entourage comme un système complexe. Institutionnellement, on doit assumer une posture épistémologique dans la conception de problèmes, et, dans sa solution, une perspective de recherche, car elles ont une importance très relevant dans la formation professionnelle en favorisant la culture de recherche et ses compétences respectives. On nomme quelques expériences comme produits significatives qui mettent en évidence le succès dans l'application de cette proposition de travail.

Mots clés: recherche, méthodologie de la recherche, esprit de recherche, formation professionnelle.

Introducción

Fortalecer la cultura investigativa desde la formación académica en las carreras profesionales, conlleva la responsabilidad de creación de ambientes que potencien el pensamiento investigativo en los miembros de la comunidad universitaria. La clase, los grupos y las redes de investigación serán altamente productivos en la medida que el docente y el estudiante estén formados en la cultura de la resolución de problemas desde una perspectiva de investigación: el reconocimiento del otro en todas sus dimensiones, la capacidad propositiva, capacidad creatividad para la innovación y el cambio, y la capacidad proyectiva hacia la función social. La clase, los Grupos de Investigación Formativa GIF, los grupos de investigación pura, en contacto con la empresa y el entorno, son los espacios en los que la academia creará los ambientes requeridos para la potenciación de esas características que conllevan el pensamiento investigativo y a la cultura investigativa de la comunidad universitaria.

El pensamiento, representación de vida: resolución de problemas

Se afirma en la tesis “Creación de ambientes de clase para potenciar el pensamiento investigativo” (Rubio, 2008), que para la realización de la actividad de “enseñar” en el aula de clase es significativo conocer las teorías sobre el pensamiento para coadyuvar a la potenciación del específico pensamiento de búsqueda mediante el trabajo de clase. Los estudios sobre el pensamiento, su concepto y definición, han sido múltiples desde hace cientos de años, incluidos los dos enfoques clásicos de la teoría del pensamiento, la lógica tradicional y el asociacionismo. La lógica tradicional en su búsqueda de la verdad tiene aportes significativos a la teoría del pensamiento, al centrar su trabajo en la verdad, la diferencia entre afirmación, creencia y juicio, el énfasis en la demostración y el carácter riguroso y estricto de los pasos del pensamiento (Wertheimer, 1991). Ya se notaba en el *Organon*, la concepción de lógica de Aristóteles con características similares. El Asociacionismo, por su lado, concibe el pensamiento como una cadena de elementos conductuales (cadena de ideas) basado en la repetición de elementos contiguos, como sostiene David Hume, fortalecidos entre el hábito y la experiencia pasada, es decir, la inercia más que la razón (Wertheimer, 1991, p. 20). El pensamiento es cognitivo, se infiere de la conducta y ocurre internamente (Mayer, 1986, p. 20), ya que como resolución de problemas es un proceso en el que se establecen operaciones sobre el conocimiento y es dirigido hacia la sensación y percepción de información, la memorización y el tratamiento de la misma. El pensamiento es un proceso que implica alguna manipulación de (o establece un conjunto de) operaciones sobre el conocimiento y es dirigido a la búsqueda de un resultado o una solución. El pensamiento entendido como la reestructuración de problemas y cómo se relacionan entre sí los elementos para la resolución de problemas (Humphrey, 1973) es productivo o reproductivo (Wertheimer, 1991), que llevados adecuadamente al aula de clase ayudarían al fortalecimiento del pensamiento del estudiante orientando la autonomía, ya que el primero se fundamenta en la búsqueda de soluciones nuevas y el segundo en el aprovechamiento del conocimiento previo en la resolución de problemas. Al tomar una situación problemática y reorganizar sus partes de tal forma que se llegue a resolver el problema (Teoría Gestalt), como aplicación al trabajo del aula, se obtiene una manera para que el estudiante se esfuerce por identificar elementos del problema, lo que facilita la comprensión del mismo y por tanto la mejor posibilidad de proponer solución(es) acertada(s). Aunque la preocupación más arraigada de la Gestalt es la búsqueda de soluciones nuevas, no niega la asociación con conocimientos previos, sin asumir la posición de estímulo-respuesta de los Asociacionistas, lo que permite hacer ajustes en el manejo de clase para aproximar al estudiante a fortalecer la capacidad de proponer soluciones a situaciones nuevas, es decir, no desconocer la experiencia anterior del aprendiz. De esta forma se describe en los planteamientos de los pioneros de la Gestalt, quienes desarrollaron teorías que aportaron a la psicología y la pedagogía, como la psicología de la forma (Köhler, 1998) y el pensamiento productivo (Wertheimer, 1991). En este marco y de acuerdo a la epistemología del pensamiento afirma Montserrat Conde Pastor:

el pensamiento es una actividad mental no rutinaria que requiere esfuerzo, o como lo que ocurre en la experiencia cuando un organismo se enfrenta a un problema, lo conoce y lo resuelve. Po-

dríamos también definirlo como la capacidad de anticipar las consecuencias de la conducta sin realizarla.

Las teorías del pensamiento como elemento complejo son parte de la clase y de su proyección, indispensables para la resolución de problemas, ya que son el eje de desarrollo para la formación de pensamiento de búsqueda y de aprendizaje de saberes específicos. El pensamiento conlleva la representación del mundo real, el anticipar respuestas ante una situación determinada y la resolución de problemas.

El pensamiento investigativo

Desde hace más de dos mil años se ha intentado responder preguntas sobre qué es el pensamiento, cuáles son los procesos que surgen cuando se piensa, qué es pensar bien o mal, hay diferentes pensamientos, o se puede potenciar el pensamiento en algún sentido. A pesar de los avances parece que no se ha llegado al meollo del asunto. Sin embargo, los grandes aportes han permitido establecer características del pensamiento que se pueden potenciar en busca de formar actitudes ante fenómenos de la vida. Wertheimer (1991), por ejemplo, postula el pensamiento productivo con base en los procesos de pensamiento no tenidos en cuenta por las dos teorías tradicionales y las operaciones respectivas en cada uno de ellos, como la resolución de un problema, el agrupamiento, el centramiento, la reorganización y la globalidad en lugar de la partes. Los procesos de pensamiento no son una suma de las partes como se nota en los asociacionistas y lógicos tradicionales, porque están dejando de lado la estructura general del mismo (Wertheimer, 1991, 200, 202). El pensamiento es dinámico.

Pero entonces ¿cómo caracterizar el pensamiento investigativo? La investigación es búsqueda de respuestas, es indagar sobre fenómenos, o actividades del mundo de la vida. Se trata de construir o modificar conocimiento con las respuestas, representar y renovar esas representaciones en la actividad de enseñanza, en la actividad de aprendizaje, en la actividad académica, en la actividad de vida; todo esto es aplicación propositiva de lo encontrado. De allí que se puede afirmar que las dimensiones fundamentales para realizar esas acciones, para cumplir con el criterio de investigar son la capacidad para la resolución de problemas, que implica el cuestionamiento, la autonomía, capacidad de toma de decisiones, la creatividad y la capacidad de aplicar socialmente la(s) solución(s) encontrada(a). Potenciadas estas características formarán en el estudiante un pensamiento de búsqueda, un pensamiento creativo y propositivo que le permita la toma autónoma de decisiones ante situaciones o fenómenos encontrados: búsqueda permanente de información que ayude a conjeturar sobre soluciones sostenibles y sustentables, duda crítica ante los fenómenos de su entorno y capacidad de análisis y síntesis. Todo esto constituye potenciar el pensamiento investigativo.

La resolución de problemas potencia el pensamiento investigativo

La resolución de problemas (RP) desde la perspectiva histórico-psicológica ha potenciado de alguna manera características diversas que bien servirían, racionalmente hablando, en el trabajo de clase orientado a impactar el pensamiento investigativo. La RP recogió corrientes psicológi-

cas respecto al trabajo con problemas: Conductista, basada en respuesta y mecanismo (estímulo); Gestalt, reconocimiento del resolvente; Cognitiva, procesamiento de información. Desde la perspectiva empírica la RP en ciencias y matemáticas se tienen en cuenta las variables, las estrategias de resolución, y la didáctica en la enseñanza. La RP es un instrumento de diagnóstico y de evaluación del aprendizaje. Las diferentes perspectivas coinciden en algunos aspectos sobre la RP: varias etapas (identificación, delimitación, etc. del problema); proceso de pensamiento creativo; desarrollos previos y condiciones (actitud) del resolvente; formas de memoria. La Escuela de Wurzburg (Mayer, 1986) en su búsqueda de métodos rigurosos y organización mental en la resolución de problemas, da pie al asociacionismo y la Gestalt, la primera mirando las conductas en el resolvente de problemas, la segunda enfatizando en la comprensión. La resolución de problemas es un elemento de trabajo investigativo que busca el mejoramiento del trabajo para el aprendizaje en el aula. Se ha asignado a la resolución de problemas papeles de diferente índole en concordancia con el modelo didáctico aplicado. Es así como en el modelo transmisión-recepción la resolución de problemas juega un fuerte papel en la evaluación basada en “problemas tipo” cerrados, que permiten cuantificar el resultado y su acercamiento a la “respuesta correcta”. Como medio para adquirir habilidades cognitivas (hipotético-deductivo), individualizando el trabajo, o en pequeños grupos, con carácter práctico y buscando el resultado creativamente por descubrimiento propio. El modelo constructivista tiene a su haber la utilización de la resolución de problemas conectados a la experiencia del sujeto, en búsqueda del cambio conceptual, desde las ideas previas, la explicación científica para la generación de ideas nuevas. El modelo de resolución de problemas por investigación (Gil Pérez, 1993) tiene como núcleo el problema, para un cambio conceptual de aprendizaje de procesos y actitudes.

La resolución de problemas como reestructuración y relación de sus partes (Humphrey, 1973) tiene dos miramientos, el productivo y el reproductivo, que llevados al aula de clase ayudarían al fortalecimiento del pensamiento del estudiante orientado a la autonomía, ya que el primero lo lleva a la búsqueda de soluciones nuevas y el otro le permitirá aprovechar el conocimiento previo en la resolución de problemas. La Gestalt precisa que se tome la situación problemática y se reorganice sus partes de tal forma que se llegue a resolver el problema (comprensión estructural), lo cual es aplicable al trabajo del aula como una manera para que el estudiante se esfuerce por identificar elementos del problema. Tal proceso facilita la comprensión del mismo y permite proponer soluciones acertadas. Aunque la preocupación más arraigada de la Gestalt es la búsqueda de soluciones nuevas, no niega la asociación con conocimientos previos, sin asumir la posición de estímulo-respuesta de los Asociacionistas. Se busca aproximar al estudiante a fortalecer la capacidad de proponer soluciones a situaciones nuevas, es decir, no desconocer la experiencia anterior del aprendiz. En este orden de ideas, sí es posible aprovechar el trabajo de la Gestalt en el espacio de clase, si se toma la resolución de problemas como eje de desarrollo para la formación de pensamiento de búsqueda y de aprendizaje de saberes específicos. Wallas (1966) para la RP propone cuatro elementos fundamentales: preparación (recolección de información e intentos preliminares de solución), incubación (dejar el problema de lado para realizar otras actividades o dormir), iluminación (aparece la clave para la solución, *insight*), verificación

(se comprueba la solución para estar seguros de que “funciona”). Mientras que Polya (1957) establece la comprensión del problema, la elaboración de un plan, la puesta en marcha del plan y finalmente la reflexión, la solución de problemas como “una conducta ejercida en situaciones en las que un sujeto debe conseguir una meta, haciendo uso de un principio o regla conceptual”. En términos restringidos, se entiende por solución de problemas, cualquier tarea que exija procesos de razonamiento relativamente complejos y no una mera actividad asociativa. Se considera que habitualmente cualquier persona pasa por tres fases a la hora de solucionar un problema y se la denomina: preparación, producción y enjuiciamiento.

Como estrategia, se propone la enseñanza de las ciencias mediante la RP (Gil & Martínez - Torregrosa, 1983), en la que se objeta atribuir fracasos a los estudiantes y se propone formar y evaluar a los docentes en prácticas de RP o nuevas alternativas de práctica pedagógica, con la reflexión en aspectos como: las explicaciones que ellos dan sobre la denominación de problema; las visiones simplistas sobre la naturaleza de la ciencia; el tipo de enunciados que no ayudan a la elaboración de hipótesis. En España se ha trabajado la RP como metodología investigativa en la escuela básica y media, y en la educación superior el denominado Aprendizaje Basado en Problemas. En Colombia se han formado grupos en ciencias experimentales, ingeniería y salud.

Estas metodologías acercan al estudiante al modo de obrar de los investigadores, desarrollar un modelo de pensamiento y acción para la vida ya que basa el trabajo en problemas y el estudiante es el protagonista, desde sus propios conocimientos con interacción permanente con los eventos del proceso de resolución de problemas: el trabajo de laboratorio debe cambiar sustancialmente, reemplazando la solución algorítmica por otra perspectiva, por ejemplo heurística, de búsqueda (Rubio, 2005), valorando el trabajo en grupo mediante técnicas activas.

La resolución de problemas en una perspectiva de investigación

Como metodología, la teoría resolución de problemas en una perspectiva de investigación (Jessup, col. 2006) que permite la problematización de la enseñanza y la aplicación de teorías de aprendizaje en combinación ajustable a las características de cada grupo. El acelerado y creciente avance de conocimientos y la movilidad por los medios tecnológicos hacen de la educación un reto para los docentes. Se hace necesaria la transformación de la práctica educativa para superar la transmisión de información y aproximar a procesos que permitan comprender la actividad investigativa, sus características y sus potencialidades. En la cualificación de la docencia es necesario asumir la concepción de problema como base de la RP como actividad de investigación. En la RP la concepción de problema que trae el docente y el estudiante determina el método mismo de la enseñanza, el currículo e incluso la actividad investigativa, debido a la complejidad y riqueza de esta línea (Greenfield, 1987). Cada persona tiene una visión diferente de cada situación y la cataloga como problema o no dependiendo de factores personales y de su entorno. Bien se ha venido desarrollando la idea de “umbral de problematicidad”, según el acercamiento a problema que se tenga de una situación dada (Elshout, 1985). Jessup y otros (2000) han definido problema como:

Una situación enigmática, espontánea o prevista, para la cual no se tiene una solución eficaz de manera inmediata, hecho que si bien produce incertidumbre, se convierte en una potencialidad

para resolverla, dado que moviliza a quien la enfrenta hacia la búsqueda de solución. Su carácter de problema está dado fundamentalmente por la posibilidad de resolverlo o solucionarlo según los desarrollos del resolvente, así como por el proceso que implica su resolución.

En este sentido sobresalen dos aspectos: 1) Una situación considerada problema ocurre en un contexto sociocultural e histórico en el cual se evidencia y 2) Las características de la(s) persona(s) que la enfrenta(n). Así la RP como estrategia, promueve el aprendizaje a largo plazo por la interrelación generada al confrontar situaciones alrededor del problema a solucionar y los conceptos relacionados con él. La resolución de problemas bajo los principios de potenciación de los sujetos, praxis como investigación-acción crítica y la enseñanza-aprendizaje como investigación orientada, permite acercar al estudiante a la formación de pensamiento investigativo, al partir del reconocimiento de su propia experiencia, formalizándolo en la práctica misma de la resolución de problemas; esto es la resolución de problemas como estrategia de educación en ciencias (ICFES, 2003). Entonces resumiendo, se asume la RP como

un proceso, mediante el cual, una persona que se enfrenta a un problema trata de identificarlo, de delimitarlo, de explorar posibilidades de resolverlo, de elegir las estrategias adecuadas para lograrlo a partir de sus desarrollos individuales, de llevarlas a la práctica mediante la aplicación de métodos y técnicas apropiados y de obtener cierta aproximación a la solución del mismo (Jessup & otros, 2001).

Potenciación del pensamiento investigativo: formación de cultura investigativa

Potenciar el pensamiento investigativo implica una formación orientada a fortalecer la capacidad de enfrentar problemas, conjeturar y proponer posibles vías de solución, para aplicar las más adecuadas y decidir sobre la mejor opción integral para el resolvente y el entorno del problema. En otras palabras es formar para la vida. Formar para la vida desde el pensamiento investigativo es trascender la clase al ámbito social, es construir cultura investigativa. La universidad en esencia es creadora y forjadora de cultura. La cultura investigativa entonces nace en la misma clase, su entorno y las proyecciones sociales que desde allí se fomenten y apliquen (Rubio, 2006).

La clase como sistema complejo y espacio para la objetivación del proceso de enseñanza

En la clase convergen la educación, la pedagogía, la didáctica, la enseñanza, el aprendizaje, la complejidad propia del accionar humano. De ahí que la clase según las posturas sociales que se acepten, se afronta bajo referentes comparativos que permiten observar la manera tradicional, rígida que conlleva un aprendizaje de contenidos en forma repetitiva y una alternativa hacia la construcción de un ambiente que, si bien riguroso, permite evaluar los elementos constitutivos de la misma en forma holística, compleja y sistémica. Se suele reducir el aula de clase a un salón, un espacio físico con asientos, mesas, escritorio y ayudas didácticas del profesor, como soporte para su discurso, muchas veces “discurso terminado”, casi olvidando la potencialidad del estudiante; se evidencia en algunas definiciones por ejemplo, una de las recogidas por el ICFES:

lugar de la actividad educativa donde el profesor directamente explica, dirige, critica o indirectamente acepta usar ideas de los estudiantes, acepta sentimientos, elogios o anima o hace preguntas (...) El estudiante se mantiene en silencio o confusión (ICFES 2003, p. 22).

Otra teniendo en cuenta la intervención del estudiante, centrada en el papel del saber específico, “el lugar donde la actividad educativa es construida conjuntamente entre el profesor y el estudiante (...) Actividad intervenida por el conocimiento” (ICFES. 2003). O, según Danilov y Skatki, “clase es la forma organizativa mediante la cual el maestro en el transcurso de un período de tiempo rigurosamente establecido y en un lugar condicionado especialmente para este fin, dirige la actividad cognoscitiva de un grupo constante de alumnos” (Varios, 1988, p. 535).

Otras apreciaciones se acercan más a la complejidad de esta actividad humana, que tiene la responsabilidad de implementar y poner en práctica la concepción del sistema educativo en la que está inmersa:

la clase es una realidad objetiva que se materializa cuando existen, como mínimo, el alumno y el maestro; sin embargo, la calidad de ésta, está en dependencia de que, a los elementos antes mencionados se añadan otros factores no menos importantes (...) La clase y los espacios docentes que ella demanda constituyen una unidad dialéctica y como tal debe ser concebida (Varios, 1988, p. 535).

Se evidencia la magnitud de la actividad clase: no está limitada al aula, salón físico, ella se lleva a cualquier espacio donde converjan coyunturalmente, el maestro quien no escoge a sus estudiantes y el estudiante, quien no escoge a sus maestros. Ellos se encuentran en la vida por la coincidencia en los saberes que unos han elaborado en su formación y que otros requieren para su formación en la proyección de vida.

La clase, en últimas, objetiva la organización de la enseñanza, que históricamente ha representado el sentir de los grupos sociales políticamente dominantes, lo que permite asegurar que la clase ha tenido un proceso evolutivo y adaptativo de acuerdo a las condiciones políticas del momento. La relación profesor-estudiante es fundamental en la enseñanza. Siempre ha existido pero en condiciones y acepciones diferentes. En ellos o a través de ellos, se vinculan los demás elementos de la clase. Con los anteriores referentes, la clase está orientada a la forma de organización de la enseñanza, su relación con el aprendizaje, en la que convergen por lo menos los elementos antes mencionados, en la cual participa un grupo de estudiantes estable en la asistencia, ya que tienen aproximadamente el mismo recorrido de formación académica, grado de escolaridad y edades (desde Comenio). Como sistema complejo, la clase permite la potenciación del pensamiento investigativo mediante la estructuración de las partes que la componen. Por ejemplo, fortalecer la didáctica aplicando métodos activos de trabajo como la problematización del contenido, el debate, la disertación académica, que motivan la participación del estudiante, lo comprometen a la búsqueda, comprensión y aprendizaje significativo de los saberes trabajados y lo ayuda a la estructuración de preguntas basadas en conocimiento.

Experiencias significativas

Algunos trabajos de la investigación realizados en la asignatura Análisis Geométrico, de primer semestre en la Escuela Colombiana de Ingeniería (2003 – 2004), que mediante la problematización de la enseñanza como estrategia que ha permitido potenciar el pensamiento crítico, propositivo, divergente en los estudiantes (Rubio &, Rubio, 2006); el trabajo en posgrado en Teleinformática de la Fundación Universitaria del Área Andina (2005), con heterogéneo grupo de profesionales al cual se aplicó la teoría de aprendizaje basado en Universales del doctor Rodolfo Llinás, para orientar el trabajo de enseñanza personalizando la aplicación de los saberes de programación de computadores; en la Universidad Nacional en el diplomado “Control Social a la Gestión Pública” (2008), se aplicó técnicas activas como el debate, el seminario alemán para potenciar la búsqueda, la expresión oral y la argumentación. De estas y otras experiencias en el marco del trabajo docente-investigativo desarrollado y teniendo en cuenta el pensamiento de búsqueda como centro de formación, se ha logrado tener éxito en cuanto al propósito de formar una actitud investigativa en los estudiantes y docentes acompañantes del proceso, entre otras. La aceptación del tema de investigación “Creación de ambientes de Investigación desde el aula de clase”, como tesis del programa de Doctorado Interinstitucional en Educación de las Universidades Distrital, Pedagógica y del Valle; creación del programa de Semillero de investigadores de la Escuela Colombiana de Ingeniería (2005); reconocimiento especial de la Asociación Colombiana de Facultades de Ingeniería (2005) y del Ministerio de Educación Nacional (2006); elección para integrar el Comité Ejecutivo del nodo Bogotá de la Redcolsi; publicaciones; invitaciones especiales para dictar conferencias y hacer ponencias en eventos locales y nacionales; la creación de la Fundación Casa de la Cultura ARCAS (2008), cuyo objeto de trabajo es la “Apropiación Social del Conocimiento”.

A manera de conclusión

La creación de la cultura investigativa en la institución educativa hace necesario que se involucre a la comunidad entera el proceso de formación y en el compromiso de estructuración de pensamiento colectivo respecto a ella. La clase como espacio de convergencia social, permite coadyuvar a la formación de pensamiento investigativo, que motive el aprender a aprender, la autonomía, el cuestionamiento, la búsqueda, la creatividad, la proposición argumentada, es decir, una actitud investigativa: una actitud de vida, mediante la problematización de la enseñanza, la resolución de problemas como metodología, y la combinación de estrategias pedagógicas para ajustar el trabajo docente y docente a la complejidad de la clase misma. Las experiencias han mostrado la posibilidad de cambio en el quehacer pedagógico que oriente el aprendizaje hacia lo reflexivo y crítico potenciando el pensamiento de búsqueda, el pensamiento investigativo como alternativa de formación para la vida.

§

Bibliografía

- ACOFI. (2005). “Creación de ambientes de investigación en el aula de clase: una experiencia en marcha”, en: *Memorias XXV encuentro*. Cartagena: Colombia.
- Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento: una perspectiva cognitiva*. Trad. Genís Sánchez Barberán. México: Paidós.
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción: fundamentos sociales*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.
- Cole, M. (1986). *Cognición y pensamiento: cómo pensamos, estudios comparados*. Trad Stella Abreu. Buenos Aires: Paidós.
- Humprey, G. (1973). *Psicología del pensamiento: teorías e investigaciones*. México: Ed. Trillas.
- ICFES. (2003). *Educación y formación del pensamiento científico*. Bogotá: ICFES.
- Jessup, M. & Pulido, R. (2003). “La Resolución de Problemas como Estrategia de Educación en Ciencias Naturales”, en: *Educación y Formación del Pensamiento Científico*. Cali: ICFES – UNIVALLE.
- Mayer, R. (1986). *Pensamiento, resolución de problemas y cognición. Cognición y desarrollo humano*. Paidós.
- Moreira, M. (2000). *Aprendizaje Significativo: teoría y práctica*. Barcelona.
- Nickerson, R., Perkins, D. & Smith, E. (2000). *Enseñar a pensar. Aspectos de la aptitud intelectual*. Buenos Aires: Paidós.
- Perales, J. (s.f.). *Resolución de problemas*. Madrid: Editorial Sintesis.
- Rubio, W. & Rubio, J. (2006). “Creación de ambientes de investigación desde el espacio de clase: camino al 2020”, en: *Memorias XXVI encuentro ACOFI*. Cartagena: Colombia.
- _____. (2006). “Creación de ambientes de investigación. Experiencia en Análisis Geométrico”, en: *Banco de experiencias significativas WEB MEN*. Bogotá: MEN.
- _____. (2007). “El profesor de ingeniería: diseñador de ambientes de investigación para el espacio de clase”, en: *Memorias ACOFI XXVII encuentro ACOFI*. Cartagena, Colombia.
- Rubio, W. (2004). “Creación de ambientes de investigación y Evaluación alternativa en el aula de clase”, en: *Memorias XXIV encuentro ACOFI*. Cartagena, Colombia.
- Wertheimer, M. (1991). *El pensamiento productivo*. Barcelona: Paidós.



NOTAS

Escribir en el posgrado: nunca es tarde para empezar a producir

Artículo recibido el 10 de mayo de 2013 y aceptado el 16 de octubre de 2013

CARLOS ANDRÉS MORALES CASTRO

DOCENTE SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL DISTRITO

Licenciado en ciencias naturales, Magister en Educación con énfasis en Gestión y Evaluación Educativa de la Universidad Externado de Colombia. Actualmente es docente de la Secretaría de Educación de Bogotá.

Correo electrónico: andres_ito_morales@yahoo.es

Introducción: una mirada a la escritura académica

Sin pretender ignorar los procesos de escritura en los primeros años escolares, se puede afirmar que escribir se debe tomar, no sólo como un canal de comunicación, sino también como un método para pensar, lo cual justificaría de una forma más contundente su connotación como herramienta puesta al servicio del ser humano, en función del desarrollo del pensamiento. De acuerdo con Sanseau (2006), “saber escribir no es sólo dominar el código gráfico, sino tener la capacidad para componer, para redactar con coherencia una determinada clase de texto escrito”.

Es así como se puede hablar de escritura académica, la cual consiste en ordenar, categorizar, contrastar, analizar, explorar, aclarar, desarrollar y reconstruir ideas, de modo que se logre producir nuevo conocimiento. Dentro de las características de esta escritura, cabe destacar que es más epistémica que comunicativa; se realiza con un objetivo; tiene un género discursivo, claramente definido; se compone de una argumentación clara y recta, en el intento de justificar ideas; no sólo busca validar información, sino justificar por qué se está contribuyendo al conocimiento y de qué manera trasciende; permite la consolidación de las diferentes disciplinas; discute el conocimiento ya establecido en el campo disciplinar; presenta una clara polifonía, en la que se debe parafrasear, resumir, citar textualmente, comentar y/o criticar otras voces (a

otros autores); formaliza la subjetividad, buscando ser lo más objetiva posible; presenta un distanciamiento entre el investigador y su investigación, con una función claramente argumentativa, de modo que se genere credibilidad; y es pública, buscando abrir puertas en la comunidad académica.

Por otro lado, diferentes autores, como Arnoux y otros (2004), hacen referencia al temor y a las dificultades que surgen en torno a la elaboración de la tesis de posgrado, enfatizando en su escritura. Esta autora evidencia cómo sólo un reducido número de estudiantes hace la tesis en su posgrado, básicamente por las dificultades con el escrito final, pues éste trae consigo complejidad tanto conceptual como discursiva, para lo cual generalmente no se está preparado. No se trata sólo de elaborar la tesis sino de reformularla para el escrito, que es el proceso en el cual se evidencia la capacidad de organización y autonomía, alcanzándose niveles de conceptualización e integración de saberes, que antes no se habían trabajado, al menos de esta manera y en aras de producir nuevo conocimiento. Una muestra de esta última situación es lo ocurrido en el pregrado, donde lo máximo que se logra (en el mejor y en la mayoría de los casos) es sólo analizar, corroborar, contrastar y/o citar a otros autores, sin llegar realmente a pasar de ser consumidor a productor de ideas. Esta situación es abordada por Carlino (2004) como el desaprovechamiento del potencial epistémico de la escritura, donde al no transformarse el conocimiento no se logra modi-

ficar lo que previamente se sabe sobre un tema, de ahí que no se realiza el proceso dialéctico entre el conocimiento y las exigencias retóricas, para producir realmente el texto académico.

Situaciones que generan dificultades en la escritura académica

Las dificultades y los temores que se presentan cuando un estudiante de posgrado se enfrenta con la necesidad de escribir, pueden tener una gran variedad de causas, que serán presentadas en tres grandes grupos: las que se fundamentan en factores externos, las que radican en situaciones personales o internas del escritor y las que se basan en aspectos propios del momento de la escritura.

En primer lugar es importante resaltar las situaciones que se basan en factores externos. Dentro de esta categoría resulta relevante empezar destacando los planteamientos “pedagógicos” que en vez de promover, lo que hacen es obstaculizar la lectura y escritura, con estrategias que, desde la infancia, se encargan de generar terror en torno a éstas haciéndolas ver como un castigo y no como una oportunidad para dejar volar la imaginación, explorar mundos y, posteriormente, producir conocimiento. Los paradigmas rígidos que fundamentan las estrategias empleadas en el aula se reflejan en clases en las cuales leer y escribir se convierten en una tortura para los estudiantes, a los cuales con frecuencia se les imponen límites, por ejemplo, a la hora de hacer escritos o de dar vía libre a su creatividad. Es así como, de acuerdo con González y Vega (2010, p. 85), “escribir se relaciona directamente con la idea de trabajar para la clase”, sin ser interiorizado como parte de la vida misma, además porque el ejemplo dado por los docentes, según estos mismos autores, hace pensar que la escritura sólo es usada por ellos para evaluar y explicar, pues rara vez (o ninguna) muestran documentos de su creación.

Los temores con respecto a la escritura pueden fundamentarse en unas malas bases desde los ini-

cios de la vida escolar en el campo de la lectoescritura. Resulta complicado que de un momento a otro, en la parte final del bachillerato y en la universidad, se le exija a los estudiantes elaborar ensayos y otros textos, cuando sólo se habían trabajado aspectos meramente gramaticales (de forma abstracta y adjudicados exclusivamente a la asignatura de Lengua Castellana) y nunca se motivó este tipo de escritura en las fases del proceso escolar, que se supone deberían estar enfocadas al desarrollo de competencias de esta índole. En este punto, se evidencian políticas educativas mal diseñadas y poco comprometidas con los procesos de lectoescritura, lo cual se refleja incluso en la educación superior, de acuerdo con lo planteado por González y Vega (2010, p. 78), quienes afirman que “si los esfuerzos para orientar, corregir y evaluar la escritura no logran conducir a los raseros que la misma universidad propone, es dable que los estudiantes prefieran atestar o reemplazar su propia elaboración con las ideas de otros”, siendo el plagio, una alternativa que suele presentarse con frecuencia, debido a las facilidades que brinda la Internet y a la angustia que surge en todo este proceso.

Dentro de este marco de los lineamientos educativos y su responsabilidad en las dificultades al momento de elaborar el trabajo de grado, cabe resaltar lo ocurrido en las universidades, principalmente en carreras de pregrado, donde suele presentarse una desarticulación entre lo que se espera de los estudiantes y la forma de poder llegar a lograrlo, de modo que, por ejemplo, existen seminarios o talleres insuficientes, que no apuntan a la cultura de la investigación o que lo hacen solamente cuando es inminente el desarrollo del trabajo, pero no durante todo el transcurso de la carrera.

En segundo lugar se presentan las situaciones que generan dificultad al momento de escribir en el posgrado y que se fundamentan en aspectos personales o internos del escritor, dentro de los que cabe destacar su disponibilidad de tiempo, llevándolo a

utilizar excusas, por pereza o temor, para no avanzar en este componente importante de la investigación, generando discontinuidad en el trabajo. En muchas ocasiones, el factor tiempo juega un papel importante, con respecto a la interacción que se debe presentar con el director de la tesis, ante lo cual se pueden sumar aspectos como la distancia geográfica o asesorías inadecuadas, que también desencadenan en la dilación o postergación del momento de empezar a escribir (Carlino, 2004). Es necesario reconocer que pensar con ayuda de la escritura suele ser un proceso lento, así que es posible que las premuras del tiempo generen más ansiedad y angustia (Carlino, 2006).

En esta categoría de causas es importante resaltar los inconvenientes económicos que pueda tener el escritor y que terminen afectando su proceso de investigación, así como las inseguridades propias de cada individuo y la falta de autoconfianza, sumadas a problemas personales y a la inexperiencia en estos campos académicos.

Finalmente, es necesario abordar el grupo que corresponde a las situaciones que se basan en aspectos propios del momento de la escritura de la tesis, donde llama la atención las consecuencias que genera, en muchos casos, el hecho de elegir de manera prematura el tema o sin la asesoría o la convicción necesarias, reflejándose en errores en el planteamiento del problema y, por consiguiente, en todo el desarrollo del trabajo.

Así mismo, se debe resaltar que se generan inconvenientes en todo este proceso, debido a las dificultades que surgen para encontrar una estructura o eje organizador; por la cantidad de convenciones gramaticales que requiere el acto de la escritura (Cassany, 1995); por no pertenecer a grupos de investigación (Carlino, 2005); por tener complicaciones de acceso a bibliografía científica; por presentar problemas con la recolección de datos; por tener aprietos a la hora de reorganizar, categorizar y distinguir los pensamientos,

no logrando justificar porque se está contribuyendo al conocimiento y de qué manera trasciende; por no tener la capacidad de renunciar a poder decirlo todo y abandonar parte de lo que se ha escrito, para darle fuerza a las ideas principales; y por todo lo que implica pasar de la escritura privada a la pública, quedando expuesto al mundo académico y con el compromiso que se genera por la validez del conocimiento producido.

De igual manera, hay inconvenientes al intentar mantener la polifonía propia de los escritos académicos, por aspectos tanto de forma como de fondo. En este caso, suele generarse inseguridad debido al temor de poner su voz al lado de la de autores con gran recorrido y experiencia en el campo específico de la investigación.

Por otro lado, en el ámbito universitario (tanto a nivel de pregrado como de posgrado), se pueden percibir ciertas dificultades con respecto a la escritura académica, cuando el autor no logra tener en cuenta la perspectiva del lector, ya que debido a la presión de escribir se ignora para quién va dirigido el escrito, que la intención realmente no es enumerar sucesos sino comunicarlos y que debe haber un claro propósito, debido a lo cual se requiere un lenguaje y un contexto compartidos (Carlino, 2004). Saber lo que el lector está esperando del texto y ponerse en su lugar, dificulta el proceso de reconstruir las ideas para que le resulten interesantes y comprensibles. En el caso puntual de la Tesis, esta situación se complica un poco más, si se tiene en cuenta que el texto no sólo va dirigido para el director y los evaluadores, sino también para otros lectores.

De acuerdo con Carlino (2004), en los estudiantes de pregrado y posgrado existe una tendencia a revisar los textos solo en forma lineal y centrándose en aspectos locales poco sustantivos, de tal forma que el escritor se niega a camb

iar su forma de pensar y ver las situaciones. Resulta siendo una postura enmarcada en paradigmas

rígidos, donde las revisiones son usadas sólo para aspectos gramaticales y de forma, desaprovechando la oportunidad para transformar y desarrollar conocimiento. Es así como el temor a la hora de pensar y escribir la tesis se ve reforzado no sólo por inseguridades y, tal vez, carencias en el tema de la escritura, sino por lo concerniente a desarrollar realmente un proceso de investigación (lo cual tampoco es correctamente incentivado ni en el bachillerato ni en el pregrado), pues requiere de una clara capacidad para identificar paradigmas (no sólo los propios del área de estudio sino los personales), de tal forma que se puedan romper y encontrar las oportunidades para producir y aportar a la academia, logrando llegar a formar parte de ella.

Además, el conflicto que se presenta entre las limitaciones del propio saber y la necesidad de lograr un texto eficaz, hace que se presente una dificultad para asumir la posición adecuada a la hora de escribir académicamente y que, en muchos casos, no se produzca conocimiento. De ahí que se presente inseguridad al pensar este reto, pues es evidente que el tema o microtema sobre el que uno va a escribir, muy seguramente, ha sido abordado en otros lugares y por otras personas, sin embargo es claro que ahí es donde entra la parte que nos hace seres únicos, de modo que esa individualidad es la que puede llevarnos a tener concepciones diferentes y a reconstruir el conocimiento (trabajado ya por otros), cumpliendo con el objetivo de la escritura académica.

¿Cómo cambiar los hábitos y la actitud frente a la escritura? ¿Cómo escribir académicamente?

Analizando la situación a fondo y desde lo que puede llegar a ser su origen, se hace inminente reformular las políticas educativas en lo que compete a la cultura de la investigación y a la enseñanza de la lectoescritura, desde los primeros años de la infancia. De igual manera, se requieren cambios en los paradigmas que rigen a los docentes, en todos

los niveles educativos, de tal forma que la lectura y escritura no sean asumidas como responsabilidad exclusiva de la asignatura Lengua Castellana y/o resulten siendo abordadas como castigos o estrategias para reprimir a los estudiantes, sino que, por el contrario, motiven e incentiven estos procesos para que sean asumidos como parte de la vida, permitiendo y facilitando el desarrollo de la creatividad, la exploración del mundo y la construcción de conocimiento. De acuerdo con Carlino (2004), se necesita repasar las condiciones pedagógicas en que se le pide escribir a los alumnos, tener en cuenta los tiempos que se dan y que suelen limitar, las herramientas que se ofrecen, la información de retorno que se provee y las condiciones brindadas para que haya reescritura y el proceso no sea solo comunicativo.

Dentro de todo este proceso de escritura en el posgrado, juega un papel importante la elección del director de la tesis, el cual debe ser guiado y capacitado por la facultad, debido a lo cual, además de mostrar interés y compromiso por la investigación a desarrollar y de ser idóneo en el tema, aporte, ayude a superar las frustraciones del escritor, sea activo y promueva las publicaciones, incluso de avances parciales, estimulando e instruyendo en aspectos tanto de forma como de fondo.

Arnoux (2004) destaca la importancia de los procesos colaborativos en la elaboración de la tesis (incluyendo la fase de pensarla y escribirla), pues ayudan a pensar en cuestiones de método y escritura, pudiendo presentarse en forma de asesoría, seminario de tesis y/o taller de escritura, entre otros (fundamentados en la función epistémica del escribir, la revisión sustantiva de los textos y el empleo temprano del papel para armar el propio pensamiento). Tales estrategias permiten la adopción de distancia crítica respecto del propio escrito, el aprovechamiento práctico de las herramientas teórico-conceptuales incorporadas y el reconocimiento de los lugares don-

de debe concentrarse la atención en el proceso de escritura. Así mismo, conllevan a definir la figura del destinatario, los rasgos del enunciador y aspectos propios del estilo que exige el género, construyéndose la representación de la investigación y de la escritura de la tesis, que sostendrá las operaciones de selección, jerarquización, ordenamiento, estructura del cuerpo del texto y definición de anexos. Este proceso colaborativo resulta bastante oportuno y pertinente, ya que puede evitar que los estudiantes caigan en fases de letargo, ocasionadas por la angustia y los bloqueos propios de esta parte de la investigación. Además, tener la posibilidad de que los textos sean leídos por otros, que hagan parte del contexto de la escritura, permite que sus impresiones reorienten el escrito, se cumpla con el propósito y, principalmente, se tenga en cuenta al lector, pues es necesario acomodar los escritos a las necesidades informativas de la audiencia.

En este punto resulta relevante resaltar las estrategias cognitivas para la escritura propuestas por Cassany, las cuales exigen conocer el tipo de texto que se desea escribir y dominar el código, para desarrollar cuatro etapas. La primera consiste en analizar el contexto, lo cual implica hacer un estudio del lector, imaginarse el problema retórico, hacer un proyecto de texto, establecer un plan y desarrollar un enunciado. Por su parte, la segunda fase se enfoca en generar ideas, utilizando herramientas como el torbellino de ideas, la escritura automática, la exploración de problemas, las palabras clave y los mapas de ideas. Entre tanto, la tercera etapa le apunta a textualizar, revelando el propósito y la estructura, marcando visualmente la prosa y concentrándose en aspectos parciales. Finalmente, la cuarta fase que recomienda este autor es la de evaluar, diagnosticar y operar, oralizando, simulando reacciones, aplicando pautas, revisando la parte gramatical (lo cual debe dejarse siempre para el final), encargándose de la legibilidad y co-

herencia, amenizando el texto para los lectores (con subtítulos, imágenes, etc.), buscando la economía del documento (haciendo elipsis, por ejemplo) y reestructurando el escrito, que es cuando se puede llegar a producir conocimiento.

Otras recomendaciones importantes al momento de escribir la tesis, hacen referencia a conocer y emplear adecuadamente normas para la elaboración y presentación de trabajos escritos, como las APA, para no incurrir en inconvenientes de forma y/o de plagio; asistir a congresos que fortalezcan los conocimientos del escritor y lo orienten en su proceso de construcción de saberes; escribir todas las ideas que surjan, pues eso ocurre en los momentos menos esperados y poco a poco van estructurando los textos; no permitir que el proceso se vuelva mecánico; ni dejarse llevar ciegamente por lo que plantean los autores consultados, pues se corre el riesgo de que el texto termine siendo una simple recopilación de información ya producida por otros. De igual manera, es importante no dejar que los textos se endurezcan y mueran en el momento en que tocan el papel o son digitados, pues estos son una oportunidad para descartar ideas y producir conocimiento, de modo que la escritura no se puede limitar a ser una herramienta para comunicar una investigación, sino que realmente debe ser parte de ella.

Conclusiones

Es indudable que la escritura permite hacer avanzar el pensamiento y es el espacio donde se exponen las dificultades de conceptualización y de puesta en discurso, conllevando a que se organicen y aclaren las ideas, para así llegar a comunicar lo que se está pensando, lo cual evidentemente representa una dificultad y se logra convertir en un motivo de angustia, pues si no se pueden expresar efectivamente las ideas es porque en realidad no hay claridad sobre éstas. Así mismo, comenzar a escribir (no sólo para la tesis) permite tener una perspectiva más amplia de lo que se desea y se puede hacer, empezando a superar te-

mores e inseguridades, pues escribir debe ser el único y el mejor remedio para vencer el miedo a escribir.

Finalmente, las oportunidades que brinda la escritura no deben verse frustradas por malas prácticas pedagógicas u otro tipo de inconvenientes, mencionados en párrafos anteriores, ya que evidentemente los temores que la rodean pueden llegar a ser superados, como muchos otros que hacen parte de los seres humanos, resultando en esa elaboración

de conocimiento (propia de los textos académicos), que es una posibilidad latente a la que todos podemos acceder (a pesar de los antecedentes), con la actitud, el interés, el compromiso, el acompañamiento y los fundamentos adecuados, pues en la academia, nunca es tarde para comenzar a producir.

§

Obras citadas

- Arnoux, E., Borsinger, A., Carlino, P., Di Stefano, M., Pereira, C., & Silvestre, A. (2004). *La intervención pedagógica en el proceso de escritura de tesis de posgrado*. Instituto de Lingüística – Universidad de Buenos Aires.
- Carlino, P. (2006). *La Escritura en la Investigación*. Universidad de San Andrés. Documento de trabajo.
- _____. (2004). *El proceso de escritura académica: Cuatro dificultades de la enseñanza universitaria*. EDUCER. Argentina: CONICET – Universidad de Buenos Aires.
- _____. (2005). *¿Por qué no se completan las tesis en los posgrados? Obstáculos percibidos por maestrandos en curso y magistri exitosos*. Argentina, CONICET – Instituto de Lingüística de la UBA.
- Cassany, D. (s.f.). “Enseñanza de la escritura: orientaciones y práctica”. Recuperado el 14 de abril de 2012 de <http://www.slideshare.net/hans1982/daniel-cassany-escritura-presentation>
- _____. (1995). “La escritura, actividad compleja”. Recuperado el 4 de abril de 2012 de http://www.bdp.org.ar/facultad/catedras/comsoc/redaccion1/unidades/2003/03/la_escritura_actividad_complej.php
- González, B. & Vega, V. (2010). *Prácticas de lectura y escritura en la universidad: El caso de cinco asignaturas de la Universidad Sergio Arboleda*. Bogotá. Universidad Sergio Arboleda.
- Sanseau, M. (2006). “La escritura en la Universidad”. Recuperado el 4 de abril de 2012 de http://www.soc.unicen.edu.ar/newsletter/nro6/nuestros_docentes/msanseau.htm

Sobre la experiencia de escritura

Artículo recibido el 29 de mayo de 2013 y aceptado el 7 de noviembre de 2013

LUIS FERNANDO PUENTES

UNIVERSIDAD DE CUNDINAMARCA

Estudiante del programa de Licenciatura en educación básica con énfasis en Humanidades: Lengua Castellana e Inglés de la Universidad de Cundinamarca. Correo electrónico: ulquiogramus@hotmail.com

En la escritura siempre existirán diversos factores normativos, que encierran todas las maneras de plasmar ideas en un papel de manera lógica y coherente. Básicamente, los tipos de estructuración que se mantienen convencionalmente vigentes funcionan como una herramienta que permite establecer una conexión entre emisor y receptor. En esencia, este tipo de soportes, sumado al simple hecho de poder transmitir por medio de caracteres convencionalmente aceptados, podría indicar a simple vista, la facilidad con la que cada individuo debería entender por medio del contexto escrito, pero la realidad se encarga de mostrar oposición a lo que debería suceder. La reflexión de esta oposición constituye la premisa que guía mi texto: la dificultad para hacer un buen uso en las habilidades escritas, cuando un individuo es capaz de transmitir información de una manera consciente y con el soporte de los elementos previamente mencionados.

Al reflexionar sobre los problemas que competen, veo la necesidad de hacer relucir el término que se toma como referente. Tras una breve búsqueda encuentro las palabras del fallecido poeta inglés Lord Byron: “se escribe para vaciar la mente, de lo contrario me podría volver loco”. Posteriormente, mis ojos logran posar su atención en otra pequeña frase, la cual curiosamente resulta como elemento necesario para dar una pequeña complementación hacia el término, el cual no sonaba muy claro en mi mente cuando lo quería expresar, fue entonces cuando Franz Kafka apareció para enseñarme que la escritura “es la soledad absoluta, descender al frío entorno de uno mismo”. En aquel momento supe que la intención de escribir se da por un proceso de

retrospección, por medio del cual el autor intenta explorar los contenidos almacenados en su mente, para dar lugar a un proceso de transformación de lo individual a lo social, con el fin de ser leído. Las hipótesis que mantenía a en mi cabeza, como las palabras que encontraba mediante la búsqueda, resultaban concluyentes al querer plantearme la pregunta base: ¿por qué es difícil escribir correctamente?

En mi proceso educativo he logrado hacer varias reflexiones sobre el asunto, hipócritamente escribo este texto sin saber si realmente estoy a la altura adecuada para inferir, o al menos reconocer que tengo un nivel de escritura óptimo. Sin embargo, la certeza de poder esclarecer aun más el tópico en cuestión, parece llegar a mí en el momento de realizar la escritura.

Siguiendo el consejo de Franz Kafka, me preparo para adentrarme en un solitario viaje a mi sistema límbico, con el motivo de recordar todas las ideas que el camino tenga que ilustrar para mí, sin tiempo que perder emprendo mi rumbo. Inesperada llega a mí la primera representación.

En el umbral del sistema límbico, veo un sujeto con el cual siento la necesidad de cruzar palabra. En el transcurso de la conversación, percibo la informalidad que caracteriza aquel diálogo, entonces, distingo que aquella informalidad es un ítem que no es tomado en cuenta al momento de redactar escritos, lo cual obviamente resultaría poco conveniente en la escritura. Además, mientras repensaba la situación, me di cuenta que expresar las ideas de aquella forma desordenada, hace que se presenten los malentendidos, y las ideas globales de los temas que se toman en cuestión se desbordan más y más,

hasta dar cuenta que el final de la conversación es algo totalmente distinto a lo que se quería charlar desde un principio. Finalmente descubro que aquella figura no era una persona, sino un espejo, noto la locura que representa y la necesidad de demostrar que no tengo nada que envidiarle a un vagabundo, pero al menos siento que parte de mis pensamientos han sido vaciados (punto para Byron).

Dejando atrás la locura, me encuentro de momento inmerso en el camino del sistema límbico, el cual de repente, adopta forma de laberinto, que sumado a su contextura gruesa y su característico espesor, me transmite esa sensación de soledad de nuevo. Sentí miedo, pues ese tipo de caminos no está conformado por árboles o hermosos animales que adornen su transcurso, simplemente es desconocido para mí, fue así como otra idea surgió a partir de esa situación que me acongojaba, pensé - ¿Cómo no pude verlo antes?-, pues es común reconocer que cualquier ser humano siempre reacciona distinto a lo desconocido, y este aspecto no podría hacer mas alusión a la escritura. Resulta obvio que la escritura es un paraje por el cual no muchos transitan, así que el temor que puede resultar de lo no explorado, da idea del problema que quería averiguar.

Traté de distraerme recordando aquella extraña conversación con el espejo, pero realmente servía para nada, simplemente seguía solo, pues la manera en la que me expresaba oralmente, no servía de alguna forma como guía en el camino al desarrollo de las habilidades escritas. Por tanto, no podría ser el mapa que señalaría el camino para atravesar el recóndito camino.

Después de unos cientos de pasos por aquel trayecto tan sombrío, noté que el camino cambiaba de nuevo, su aspecto se reflejaba menos desagradable, aprovechando eso, decidí darme un merecido descanso, así que opté por acostarme en medio de éste. No encontraba una posición cómoda, di vueltas y vueltas para encontrar la posición adecuada, un poco enfadado me vi boca arriba, y en aquel

punto del trayecto, flotaba justamente la amígdala cerebral, de repente, lo primero que me vino a la cabeza, fue pensar en la evolución que había alcanzado el camino, así como el sistema que maneja la amígdala cerebral (el mando de las emociones según los recuerdos). Inmediatamente asocio todo al cambio evolutivo de las vías de comunicación, más la manera como hemos perdido el enlace para expresar, debido al apego material. Creo fuertemente que presentamos síntomas de devolución, síntomas que evidencian los errores que ostentamos para registrar por medio de lo escrito con un sentido humano, en otras palabras, ya no podemos utilizar el lenguaje escrito como tesoro cultural, debido a nuestra falencia para hacernos entender, así como para desarrollar habilidades narrativas. En consecuencia se acabaran las personas que logren apasionar al buen lector, así como esa habilidad, para involucrarse en la lectura cuando se dispone a abstraer lo registrado por el autor.

Cabe destacar, que la lectura y la escritura informal (aquella que se practica en nuestro diario vivir: internet, chat, o demás lecturas o escritos), no corresponden al carácter más relevante del ejercicio de escritura y lectura en el ámbito académico, por este motivo, el uso de estas dos difiere y se frustra cuando se debe transformar un texto de lo informal a lo formal.

Seguía arrojado en el camino, hacía esfuerzos enormes para hallar una respuesta, mi cabeza daba vueltas. Finalmente logre dar cuenta de un aspecto que me hubiese ayudado a desechar ciertas hipótesis, me pregunte si en realidad, aquel tipo de escritura informal practicada a diario en cualquier lugar era presa de las emociones. Seguido a ese pensamiento, sentí la necesidad de esclarecer el asunto, traté de separar las habilidades requeridas para escribir con ayuda de la parte emocional y para escribir en la academia. En ese preciso momento, encontré que escribir en la academia es un ejercicio de mayor complejidad, debido a que su implementación,

demanda que el escritor haga uso de las normas, un buen conocimiento de gramática, así como cúmulos de información válida para plasmar las ideas de forma coherente y significativa. La cantidad y la calidad de lo que una persona escribe puede llegar a describir precisamente lo que piensa, como también puede dar nociones de la aptitud de sus procesos creativos, como se expresa, la capacidad para fantasear, ordenar, ser original, elocuente y la genialidad en cierto grado, en otras palabras, escribir bajo estas condiciones implica abrir el alma, exponerse tal y como es hacia otra persona que está interesada en analizar lo más profundo del pensamiento del autor y así, hacer parte de éste.

Analizando todos esos factores es fácil recalcar lo difícil de la escritura y lo que le distingue en comparación con la capacidad para redactar desde lo emocional. Distintos elementos hacen que transiten por caminos diferentes de experimentación. La confianza, la expresividad y la emotividad caracterizan la escritura desde lo cotidiano, por lo cual se practica con las personas más cercanas a nosotros. Es así que se considera el uso de expresiones idiomáticas, así como diminutivos y demás formas de ideas que son recicladas constantemente, muletillas, modismos, un uso léxico limitado, entre otras cosas, que perjudican el verdadero arte de la escritura, a partir de la forma en la que cotidianamente nos expresamos.

De nuevo me concentré en la amígdala cerebral, me di cuenta de su majestuoso poder, de cómo su proceso de acción, así como su evolución a través de los años de la existencia del ser pensante, nos han convertido en organismos precedidos de emociones, y como cada aspecto se ve reflejado en cada acción que tomamos en la cotidianidad, desde lo que pensamos, hasta lo que escribimos y ejecutamos. Sin duda tenía que tomar conciencia de lo que había aprendido en ese momento, y distinguir que cuando realizo una acción en la escritura, debo separar el plano emocional del racional con el fin de no cometer los mismos errores que antes precisé. Supongo que el hecho de ser capaz de separar correctamente las aptitudes emocionales de las lógicas, ayuda a lograr que la parte sentimental

se convierta posteriormente en la musa de la parte racional. Después de todo, somos humanos y siempre estamos sintiendo.

El simple hecho de pensar en la inspiración, me animó a seguir adelante, la necesidad de encontrar una respuesta fue el estímulo que daba un soplo lleno de energía a mis oídos, haciendo que estos mismos retumbaran a la sazón de escuchar una respuesta final, y poder encontrar soluciones prontas, así como la salida.

Continué mi camino, empecé a sentirme muy confundido, el trayecto se tornaba ovalado y parecía que se repitiese metro a metro en su recorrido. Literalmente me sentía divagando, ya que no tenía un punto fijo al cual ir, estaba a la deriva y lo único que tenía, era la esperanza de que alguien o algo me guiara hacia lo que buscaba. Momentos después me sentí totalmente perdido, realmente empecé a comprender que nadie vendría a ayudarme, que cuando se emprende un viaje nunca debe ser algo inesperado, en realidad debe ser preparado. Esa noción, dio respuesta a una de las problemáticas de la escritura, pues es necesario en aquel que escribe, tener objetivos claros, que sean de soporte para desarrollar una idea y de esa manera lograr evitar la redundancia, llevada a cabo por medio de las ideas vagas que frustran el paraje, haciéndole sentir perdido y sin rumbo. Dada la reflexión de momento me enfoqué en mi cometido, y casi por arte de magia el camino por sí solo me devolvió la confianza y me mostró la siguiente parada, la glándula pituitaria.

Al encontrarme exactamente frente a ella sentí la necesidad de palparla, así que introduje mi mano en la viscosa glándula, la cual para mi sorpresa tenía una textura gelatinosa, acompañada de un agradable aroma, realmente resultó reconfortante haber realizado aquella acción. A medida que movía mi mano en la glándula, ésta se iba tornando más sólida, y tan pronto mis ojos distraídos captaron no muy lejos el hipotálamo, un núcleo sólido se activo en la glándula, y debido a su función (agente regulador de los procesos biológicos del organismo), empezó a segregar hormonas, cada vez más rápido, hasta llegar al punto

de verme envuelto en una capa maciza de aquella sustancia. Al sentirme embadurnado tuve la necesidad de ir al hipotálamo en busca de algo que me ayudara a limpiarme, sólo bastaron unos cuantos pasos, para que se activara una especie de visión en mí, que me llevaría a un pequeño viaje hacia el pasado.

Aquella visión era un poco nubosa, pero mientras más se asentaban las hormonas en mi piel, más se esclarecía, entonces una imagen del pequeño yo aparecía lentamente, estaba sentado en un pupitre, en aquel salón de viejas glorias de aquel colegio. Delante de aquel chico había una hoja sumada a unos ojos de frustración, claramente se entendía lo que estaba pasando, añadido a la situación, estaba el maestro unos metros más adelante, callado, esperando, mirando fijamente, parecía inamovible. Ante aquel cuadro me pregunté, quién podría ser el personaje principal de tal escena, primeramente tomé en cuenta a mi infante, pues era quien tenía el mando, es decir, la responsabilidad de plasmar sus ideas en el papel. Sin embargo, lo único que se hallaba plasmado eran los extremos de su boca hacia su mentón, estaba triste, aun así el lapicero era el que apuntaba hacia él. No obstante, al echar un vistazo al otro lado de la escena, pensé en el maestro, de repente me pareció absurdo que no se apiadara de aquel niño, dándole al menos una señal o algún soporte para que aquella hoja dejara de estar en blanco. Simplemente quería que él fuera la glándula pituitaria de mi joven yo, pero tras un minuto de silencio reflexionando la situación, llegué a la conclusión de que siempre estamos esperando a que alguien más solucione lo que pretendemos hacer nosotros, en este caso, concibiendo la escritura como el arte de encasillar lo pensado, resulta absurdo.

Considerando la dificultad del proceso que desenvuelve el arte de la escritura, no estaría de más que la glándula pituitaria que caracteriza el deber del maestro, sintiera la necesidad más a menudo de estimular el ejercicio, dando como resultado un mayor apego a la actividad, regulando las situaciones en las que es necesario hacer asesoría y los momentos debidos para lanzar al estudiante a aquel

abismo que reside en su mente que le vuelve un loco soñador, solitario

Terminada la fantasía del recuerdo todo se torno oscuro, sentía que recobraba el aliento, me pareció extraño que empezara a toser y a recuperar la respiración lentamente, estaba totalmente empapado, pero esta vez no se sentía el espesor de la sustancia. Era algo mucho más ligero. Al abrir los ojos me encontré en un lugar completamente distinto, se sentía muy cálido, era muy limpio, desplegaba una brisa muy suave y arrolladora. Sentía que quería dormir en cualquier rincón del lugar, además tenía un hermoso lago que brillaba al son de un destello en la parte más alta del cielo cerebral. Examinando muy bien cada detalle concluí que estaba en otro sitio, pero quede pasmado cuando percaté la ubicación de la glándula pituitaria y el hipotálamo detrás de mí. En aquel momento me percaté que el camino que se transita para llegar a la escritura era igual que ese nuevo sendero, pues el hecho de haberlo frecuentado, había cambiado mi perspectiva totalmente y se había transformado en una panacea, para el predicamento que me acongojaba al tener tantas dudas incrustadas.

Al curar al menos la mayoría de las incógnitas reconocí el camino a la salida. No muy lejos de allí estaba el lóbulo frontal, por el cual daría conclusión a mi recorrido, así que con una gigante U dibujada debajo de mi nariz fui siguiendo el sendero final. Reflexionando acerca de lo que había aprendido, concluí que entender y comunicar a través de la escritura se asemejaba mucho a mi vivencia a través del paraje, pues no es algo que se aclare de un momento para otro. Se necesita experiencia y un arduo trabajo para ir solventado cada vez más y más las ideas que se planean postular. Así es posible cambiar las concepciones que se suelen generar de las cosas en el principio y desarrollar agrado por escribir.

§

Grupo de investigación *Temas y Remas*

REISNER DE JESÚS RAVELO M.

UNIVERSIDAD DE CUNDINAMARCA

Licenciado en ciencias sociales con énfasis en desarrollo social de la universidad del magdalena, Especialista en pedagogía de la universidad pedagógica, Magister en desarrollo educativo y social de la universidad pedagógica, Actualmente es profesor del programa de Licenciatura en educación básica con énfasis en Humanidades: Lengua castellana e inglés de la Universidad de Cundinamarca.

Correo electrónico: profe.reisner@gmail.com

NANCY CASTRO LOZANO

UNIVERSIDAD DE CUNDINAMARCA

Licenciada en español y literatura de la universidad del Tolima, Especialista en pedagogía y didáctica de la universidad Católica del Oriente, Actualmente está realizando estudios de profesores español como lengua extranjera y es profesora del programa de Licenciatura en educación básica con énfasis en Humanidades: Lengua castellana e inglés de la Universidad de Cundinamarca.

Correo electrónico: kanra.70@gmail.com

El grupo de investigación TEMAS Y REMAS es creado en 2006, cuando en unión de la U. Central de Bogotá, el grupo Tecnice de la U. Pedagógica Nacional, la UNAB de Bucaramanga y bajo la dirección del Dr. Luis Facundo Maldonado, invitan a la Universidad de Cundinamarca a participar en el desarrollo de un proyecto financiado por Colciencias titulado “Simas y Coolmodes”. Los resultados de dicha investigación se publicaron algunos artículos en revistas indexadas. Entre ellos, revista Educación y educadores (2008) de la Universidad de la Sabana, con el artículo titulado: “Una experiencia de aprendizaje incorporando ambientes digitales: competencias básicas para la vida ciudadana”.

La experiencia de participar en la investigación con grupos de mayor trayectoria investigativa fue un espacio de aprendizaje y se fortaleció la capacidad investigativa del grupo TEMAS Y REMAS. En el marco de la II convocatoria interna para financiar proyectos de investigación 2012 en la UdeC participa con el proyecto de investigación titulado: “Significado y aplicación de la Evaluación de los Aprendizajes en Maestros de Educación Básica - Sector Oficial, Girardot”. El proyecto superó todas

las fases de evaluación y aprobado por los jurados externos. Actualmente está en espera del primer desembolso de los recursos para iniciar la ejecución de la investigación.

El proyecto de investigación tiene como:

Objetivo general

Describir los significados y las prácticas de la evaluación de los aprendizajes, en los maestros de educación básica del sector público oficial en el municipio de Girardot.

Objetivos específicos

1. Comprender el significado de “evaluación de los aprendizajes” construido por los maestros de educación básica del sector público oficial en el municipio de Girardot.
2. Identificar las prácticas de evaluación de los aprendizajes, aplicadas por los maestros de educación básica del sector público oficial en el municipio de Girardot.
3. Interpretar los significados y prácticas de la evaluación de los aprendizajes y su relación con la calidad de la educación, en los maestros de educación básica del sector público oficial en el municipio de Girardot.

4. Contribuir a la consecución de los objetivos planteados en la Línea de Investigación Comunicación con Sentido Pedagógico y Social, del programa de licenciatura en Educación básica con Énfasis en Humanidades Lengua Castellana e Inglés de la Universidad de Cundinamarca.

Esta investigación se hace pertinente porque en la última década la evaluación se ha constituido en un punto de reflexión para mejorar la calidad de la educación, es decir, la evaluación aportaría a mejorar la calidad de la educación si se transforman los significados y la praxis de la evaluación de los aprendizajes. Así mismo, las principales preguntas que se llevaran a cabo en esta investigación son las siguientes: ¿Cuál es el significado de la evaluación de los aprendizajes, construidos por los maestros de educación básica del sector oficial del municipio de Girardot? ¿Qué tipo de prácticas evaluativas son aplicadas por los maestros de educación básica del sector oficial del municipio en mención? ¿Cómo promueven los maestros la calidad de la educación y del aprendizaje a partir de sus significados y prácticas evaluativas? Pues finalmente todo aquello que se evalúa mejora en busca de la calidad.

Actualmente, en el marco de la III convocatoria interna para financiar proyectos de investigación, 2013, el grupo TEMAS Y REMAS en conjunto con el GRUPO UDECINO DE INVESTIGACIÓN AMBIENTAL, programa de Ingeniería Ambiental de la UdeC-Girardot, están elaborando el proyecto de investigación titulado: “Los Imaginarios Colectivos de la Paz y Sostenibilidad Ambiental en Pequeños Productores de la Zona Rural Girardot, Cundinamarca” para poder participar en dicha convocatoria.

§

I GALERÍA Y ENCUENTRO PEDAGÓGICO

Enseñanza y aprendizaje de la lengua castellana

El 13 de noviembre de 2013 se llevó a cabo en la Universidad de Cundinamarca el I Encuentro y Galería Pedagógica sobre la enseñanza y aprendizaje de la lengua castellana, el cual se desarrolló con la participación de profesores y estudiantes de la UdeC, profesores de colegios públicos y privados y el Doctor Giovanni Marcello Iafrancesco, quienes dieron a conocer sus perspectivas e ideas frente a las prácticas y teorías pedagógicas de la lengua castellana. A continuación se presentan las conclusiones a las que llegaron los participantes de las mesas de trabajo.

MESA DE TRABAJO: La evaluación en la clase de lengua castellana

MODERADORES: CARLOS EDUARDO BAQUERO

FERIA (COLEGIO FRANCISCO MANZANERA

ENRÍQUEZ)

Y GIOVANNI IAFRANCESCO

(CONFERENCISTA INVITADO)

RELATOR: MELISSA FERNANDA PÁEZ BARACALDO

(ESTUDIANTE UDEC)

1. Desde su práctica en el aula, ¿cuál es el lugar que ocupa la evaluación en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua castellana?

En la mesa de trabajo se realizó una conceptualización de lo que es la evaluación en el área de lengua castellana, dando algunas precisiones de la experiencia en el aula, encontrándose las siguientes: Es un proceso de mejora continua donde el docente evalúa los desempeños de los estudiantes, su quehacer pedagógico, el desarrollo de los contenidos para mejorar caminos donde el aprendizaje pueda ser más dinámico y significativo en el estudiante deslindando su significancia de categorización y control. Por consiguiente, la evaluación debe considerar la expresión de sentimientos y potencialidades del educando y del mediador.

La evaluación con este enfoque donde se hace permanentemente y tiene influencia sobre el currículo, ya que éste debe ser construido con lo que quieren los estudiantes y no con los objetivos del educador o de la estandarización por parte de la po-

líticas educativas. Para que funcione debe replantearse constantemente en las prácticas de aprendizaje y no sobre lo que quiere enseñar el maestro, por lo cual el docente debe ejercer su acción de mediador modificando su proceso metodológico de “planear para ellos” con el de “planear con ellos”. De esta manera, la evaluación se haría más pertinente, porque se estaría teniendo en cuenta sus potencialidades y desarrollos conceptuales, actitudinales, éticos y emocionales.

Entonces evaluar significa valorar, mejorar, transformar, reconocer, replantear. Desde una perspectiva crítica, capacidad de análisis y postura ética y moral del educando y del educador. Eliminando de las aulas el significado degradante que hoy se concibe como premio y castigo.

Finalmente, la evaluación ocupa en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lengua castellana un todo integrador que relaciona la pedagogía, la didáctica, la formación humana y el sistema volitivo del ser humano.

2. ¿Cuáles deben ser las bases preliminares para pensar la evaluación de los procesos de enseñanza aprendizaje de la lengua, desde el trabajo en el aula y los procesos de desarrollo integral del estudiante?

Una base preliminar para pensar la evaluación debe ser enfocada como humanizadora y humanizante, en la cual se tengan en cuenta, no solo la verticalidad, sino la transversalidad en los procesos de aprendizaje del estudiante. Teniendo en cuenta que

el estudiante no solo aprende una serie de disciplinas como lo son las matemáticas, lenguaje, ciencias sociales, sino que es necesaria su construcción ética y moral que son las que le van a brindar habilidades para la vida.

En esta dinámica se hacen importantes procesos como: conocer la población estudiantil que voy a atender, el contexto en el cual voy a educar, qué voy a enseñar y cómo lo voy a hacer desde las aspiraciones individualidades de los educandos. Desde este enfoque se hace indispensable que el maestro aprenda a desaprender lo aprendido, reconociendo que es un agente educativo en constante aprendizaje, es decir, el que debe aprender es el maestro para poder transmitir significados. A partir de esta discusión surgieron dos preguntas por parte de los asistentes que por cuestiones de tiempo no se alcanzaron a reflexionar sus respuestas:

¿Cómo se hace para implementar estrategias cuando en el aula hay 40 o 50 estudiantes?

¿Qué hacer cuando los maestros recién egresados se ven afectados por la exigencia de un currículo por parte de directivos de una institución educativa sin haber conocido el contexto y los estudiantes?

MESA DE TRABAJO: Didáctica de la lengua

MODERADOR: ÁNGELA RIVERA (PROFESORA UDEC)

RELATOR: ALEJANDRO BARBERI IBÁÑEZ (ESTUDIANTE UDEC)

1. ¿Desde su práctica en el aula que entiende por didáctica de la lengua en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua castellana?

Las respuestas otorgadas por los participantes a la pregunta no fueron concretas, ya que el tema se prestó para debatir temas relacionados con la didáctica de la lengua. De allí obtuvimos las siguientes conclusiones:

- El aprendizaje de la lengua materna, en este caso la lengua castellana, está fuertemente vinculado al entorno familiar, pues es allí donde el niño aprende sus primeras palabras y por consiguiente tendría que ser el lugar más propicio para generar hábitos de lectura. Sin embargo, la realidad demuestra que el proceso de aprendizaje de la lectura y escritura de la lengua castellana se le ha impuesto de manera arbitraria exclusivamente a la escuela. La labor del docente consiste en facilitar y guiar los procesos de lecto-escritura, pero éstos deben ser reforzados y acompañados por la familia, con el fin de que la apropiación de saberes se dé satisfactoriamente; y en caso de encontrar dificultades en el aprendizaje del niño, no solo la escuela es responsable de encontrar soluciones sino que la familia debe ser la primera en apoyar al estudiante.

- En la mesa de discusión se concluyó que la didáctica de la lengua son todos los procesos de enseñanza aprendizaje que conducen a una apropiación de las cuatro habilidades comunicativas. En este sentido, para que este proceso sea satisfactorio, se le debe brindar a los estudiantes espacios físicos como por ejemplo bibliotecas y aulas de lectura con material en buen estado y de temas que les pueda llamar la atención, con el fin de introducir a los estudiante de una manera amable, en un mundo muchas veces desconocido, que es el de la lectura.

2. ¿Cuáles deben ser las bases preliminares para pensar la didáctica de la lengua, desde el trabajo en el aula y los procesos de desarrollo integral del estudiante?

- Las bases preliminares en este caso están establecidas por los estándares curriculares de la lengua castellana del MEN. Las escuelas y los docentes tienen allí la ruta a seguir para obtener los “mejores resultados”. Se concluyó en el debate que los documentos con los estándares se pueden adaptar a cualquier realidad con el fin de eliminar las diferencias de los resultados en las evaluaciones de

los estudiantes. No obstante, la práctica docente demuestra que dependiendo del contexto en el cual se encuentre la escuela, los resultados serán muy distintos, por ejemplo. No es lo mismo enseñar a leer y a escribir en un colegio privado de elite que en una vereda.

Los estándares, entonces, pueden unificar la educación pero solamente en el papel, en la vida real la unificación no existe, en cambio sí existe las claras diferencias e inconsistencias.

- Otro tema que se desarrolló en la mesa y que conduce a la respuesta de esta pregunta fue la dificultad que tienen los docentes en innovar, no porque no se quiera, sino porque el sistema escolar complica los procesos de enseñanza al encargarle a los maestros funciones que no les corresponden, por ejemplo: el diligenciamiento de formatos, resolución de conflictos familiares, atención de necesidades básicas de los niños (alimentación, aseo, material de estudio, etc.)

- Se planteó además, que una de las bases preliminares para pensar la didáctica de la lengua desde el trabajo en el aula, es el reconocimiento de los pre-saberes del estudiante. Esta acción es fundamental en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua castellana, ya que así se podrá responder a un paradigma constructivista de la educación, que establece que ningún estudiante es tabula rasa, sino que por el contrario, todo lo adquirido en su entorno, previamente a la experiencia escolar, es potencial para ser explorado y aprovechado en la escuela en pro del desarrollo del conocimiento.

- Por último, el debate llevó a la inevitable conclusión de la problemática social en la cual está inmerso el sistema educativo en Colombia. Resulta muy difícil pensar nuevos procesos de la didáctica del lenguaje cuando la realidad social nos demuestra que la práctica pedagógica está conducida por leyes estatales que resultan ridículas al hablar con eufemismos como “Calidad de educación”, “Estándares curriculares”, “Pruebas SA-

BER”, etc. Si nosotros como docentes no empezamos por modificar nuestro lenguaje en el aula para combatir a ese ser-profesor creado por un lenguaje estatal, no podremos hablar de una didáctica del lenguaje. Entonces, estaríamos sumergiéndonos nuevamente en el juego sin salida de trabajar para un Estado que crea impone nuestros discursos, vive y se alimenta de nosotros pero que a cambio, no nos devuelve nada.

MESA DE TRABAJO: Enseñanza de la literatura

MODERADOR: HUMBERTO SÁNCHEZ RUEDA

(PROFESOR UDEC)

RELATOR: YESICA RODRÍGUEZ

(ESTUDIANTE UDEC)

En la Mesa de Trabajo de enseñanza de la literatura, después de una animada y polémica conversación, se reconoce que en la escuela para los docentes es muy difícil acompañar el proceso de enseñanza de la literatura para los niños, ya que existe ausencia de los padres como primeros responsables de llevar a los niños al mundo maravilloso de la literatura. Se le da más importancia a lo que proponen las políticas educativas neoliberales (Estado), que no reconocen realmente el sentido y la importancia de la literatura en los procesos educativos en los niños. Además, la literatura se toma en la escuela tan sólo como un elemento útil (función instrumental) o lo que se presenta en los libros de texto; limitando así, su verdadera función de placer, de goce, en definitiva, de experiencia de estética.

Por tanto, el docente está obligado a pensar la importancia de su rol en el proceso lector. Hay que pensar mejores estrategias que motiven al niño, donde él pueda, aparte de conocer que pasa en la realidad de una forma diferente y placentera, involucrarse y hacer parte de ella. Incluso aparte de desarrollar competencias que les sirve en su formación académica pueda vivir experiencias que lo hagan

reflexionar sobre su papel en el mundo y como se constituye el mismo. Este proceso es arduo para el docente, quien tiene que ser exigente, creativo y luchar contra los hábitos educativos tradicionales. Es un proceso enmarcado por aciertos y de desaciertos en cuanto a la afinidad de gustos lectores con los estudiantes, constituyéndose en un proceso formador para el docente, que trata todo el tiempo de incluir la literatura a su aula de clase, como también para el estudiante, que por primera vez se enfrenta a un obra que en la mayoría de veces lo atrapa y lo incita a seguir participando de este mundo de historias que lo conmueven y lo involucran.

MESA DE TRABAJO: La oralidad

MODERADOR: JAIR VERA (INSTITUCIÓN EDUCATIVA NUEVO HORIZONTE)

RELATORÍA: ZULEIMA CATHERINE SARMIENTO (ESTUDIANTE UDEC)

Los docentes de lengua castellana debemos ser seres motivadores para los comportamientos lecto-escritores activos, por tanto se le debe dar un lugar privilegiado, no sólo en el aula de clase, sino fuera de ella, partiendo de la idea de que la lectura es un trabajo de escuela, familia y sociedad. Además de ello debemos ser conscientes de la complejidad de dichas prácticas, por lo tanto es necesario que diseñemos e implementemos estrategias didácticas e impactantes que atrapen al estudiante en todas sus dimensiones. Por otra parte podemos ver que carecemos de un sistema orientador para la formación de lectores y el fortalecimiento de estos comportamientos en la escuela, ya que lo ideal sería que se realice un trabajo cooperativo con una lógica secuencial donde se reflejen los logros y las competencias que se quieren alcanzar con un objetivo en común. Así que las bases se deben fortalecer desde la edad preescolar alejándonos de las lecturas fragmentadas e involucrando a los textos completos en procesos de

lectura integral, se debe demoler la clase de lecto-escritura estigmatizada y mal estructurada donde reinen los dictados limitantes y donde se presione con ejercicios alejados de la realidad. Si somos lectores apasionados, podremos transmitir dichas sensaciones a nuestros estudiantes. Esto se verá reflejado en el conocimiento de las lecturas que traemos a colación y de otras tantas que leemos grupalmente. Además de esto hacer que se vea la lectura como una necesidad enriquecedora, mágica y de gran utilidad para nuestra vida diaria.

Ya hablando más de la comprensión lectora directamente llegamos a la conclusión de la importancia de ahondar y tener una relación más estrecha con la lectura, con el ánimo de poder respondernos y hacernos muchas preguntas frente a éste, pasando por diversos tipos de lectura en diferentes tipos de textos. De allí la importancia y relevancia que tiene la socialización de lo que los niños leen y la repercusión que este ejercicio tiene en los procesos comunicativos. Además, se debe tener en cuenta la planificación y el dinamismo como dos factores vitales en las prácticas lecto-escritoras, por lo cual es necesario darnos cuenta de que en realidad hay muchas herramientas a nuestro alcance y otras tantas que podemos crear para implementar en el aula de clase y en actividades extramurales de igual manera.

Finalmente, se reflexionó sobre la transversalidad e intertextualidad que son prácticas que llevándose a la realidad pueden ser muy enriquecedoras y fortalecedoras para nuestros objetivos, también sobre la importancia de los proyectos lectores institucionales, la necesidad de conectar los contextos de manera que retroalimenten lo aprendido y aplicable en lo experimental y, por ultimo, pero no menos importante, que veamos y vivamos la lectura con pasión, total conciencia, libertad, flexibilidad y grandes comportamientos activos que nazcan de las experiencias personales e individuales pero que se reflejen en lo colectivo.

MESA DE TRABAJO: Procesos de escritura en el aula

MODERADOR: SEBASTIÁN LEAL
(PROFESOR UDEC)

RELATOR: LUIS FERNANDO PUENTES BARACALDO
(ESTUDIANTE UDEC)

1. Desde su práctica en el aula, ¿cuál es el lugar que ocupa el desarrollo de la producción textual?

- A partir de la lectura, el estudiante está capacitado para escribir, es decir, la lectura es vista como la experiencia que le ha dado el entorno al niño, la lectura de la realidad que lo rodea, de sus sentimientos, su auto reconocimiento.

- El proceso de lectura debe establecerse como base para desarrollar la escritura, ya que a través del primero se abstrae la información del mundo, posteriormente se da el proceso de elaboración de texto.

- El garabateo es la primera expresión de la producción textual, es por esto, que es de suma importancia trabajar a partir de ella.

- Los grados iniciales son esenciales para desarrollar de manera óptima las habilidades de escritura, es decir, sientan las bases para procesos más complejos en grados superiores.

- Los grados iniciales son contundentes para el desarrollo de los procesos creativos debido a la facilidad que ofrecen los dispositivos que hacen parte de la sociedad de la información

- La educación inicial es primordial para el rendimiento en el bachillerato y es un proceso que se puede lograr correctamente cuando se concibe diferentes matices de acción para que el estudiante produzca.

Causas

- La dificultad para leer y la comprensión de esta actividad al usarse como algo decodificador, produce mala comprensión y por ende mala reconceptualización para escribir.

- La metodología de enseñanza en distintos ciclos conlleva a que no haya una articulación entre los distintos ciclos de escolarización, lo cual frustra a muchos estudiantes y los desmotiva en la producción textual y demás. La maestra argumenta que el nivel preescolar es aquel que es excluido en el sistema educativo y por ende carece de ayudas que permitan articular el proceso (políticas educativas).

Estrategias

- Olvidar el aspecto tradicional para la enseñanza. Es necesario educar cualquier núcleo de conocimiento desde procesos humanos que flexibilicen y sensibilicen al estudiante, para generar gusto. Siempre debe tenerse en cuenta la parte humana del proceso de enseñanza-aprendizaje.

2. ¿Cuáles deben ser las bases para una propuesta de formación, desde el trabajo en el aula y los proyectos de desarrollo del estudiante?

- Aprestamiento por parte del profesor en preescolar. La Motivación para enseñar cualquier aspecto esencial.

- Transversalidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje, es decir, relacionar los fines de cada núcleo con la formación en otras áreas. Por ejemplo, una articulación de la escritura en materias como matemáticas y español.

- Emociones: explorar el por qué de las acciones de los estudiantes, la forma en la que un estudiante libera lo que piensa, todo aquello que va ligado a las actitudes.

- Concepciones del maestro acerca de cuál es el significado de la escritura y la lectura (sentido).

- Es necesario tener en cuenta la parte actitudinal del maestro, en cuanto a las metodologías en la enseñanza de la escritura, y de la manera como se relaciona con sus estudiantes, ya que esto afecta procesos como la escritura, entre otros.

§

Índice de autores

Jaime Andrés Báez León

Profesional en Estudios Literarios de la Universidad Nacional de Colombia y Magíster en Literatura Hispanoamericana de la Pontificia Universidad Javeriana. Actualmente está realizando estudios de doctorado en la Universidad Libre de Berlín y es profesor del programa de Literatura de la Pontificia Universidad Javeriana.

Correo electrónico:
baez_jaime@yahoo.com

Bianca Zoraya Berdugo Solano

Licenciada en lenguas modernas: Español e Inglés de la Universidad de Cundinamarca, Magíster en Educación de la Universidad Santo Tomás y candidata a Doctora en Educación con especialidad en Mediación Pedagógica de la Universidad de la Salle de Costa Rica. Actualmente es profesora del programa de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades: Lengua Castellana e Inglés de la Universidad de Cundinamarca y de la Normal Superior María Auxiliadora de Girardot.

Correos electrónicos:
biankberdugo@gmail.com
biankb11@yahoo.com

Nancy Castro Lozano

Licenciada en español y literatura de la Universidad del Tolima, Especialista en pedagogía y didáctica de la Universidad Católica del Oriente. Actualmente está realizando estudios de maestría en enseñanza del español como lengua extranjera y es profesora del programa de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades: Lengua Castellana e Inglés de la Universidad de Cundinamarca.

Correo electrónico:
kanra.70@gmail.com

Pablo García Arias

Psicólogo y Magíster en Literatura de la Pontificia Universidad Javeriana, Doctor en Filosofía y Letras de la Universidad Católica de Argentina. Actualmente es profesor del programa de psicología de la Pontificia Universidad Javeriana.

Correo electrónico:
pablogarciaarias@gmail.com

Mario F. Henao

Profesional en Estudios Literarios de la Universidad Nacional de Colombia, Magíster en Estudios de Cine y Teatro Latinoamericano y Argentino. También es actor de teatro experimental y su última participación fue en la obra “Mi única fe” presentada en 2013 en Buenos Aires, Madrid y Barcelona.

Correo electrónico:
mariofhenao@gmail.com

Marco Aurelio Martínez Corredor

Licenciado en Ciencias Sociales con énfasis en Historia y Geografía de la Universidad Nacional de Colombia y Especialista en Participación Comunitaria de la Universidad del Tolima. Actualmente es profesor del programa de Licenciatura en educación básica con énfasis en Humanidades: Lengua castellana e inglés de la Universidad de Cundinamarca.

Correo electrónico:
marcoareliomar@yahoo.es

Carlos Andrés Morales Castro

Licenciado en Ciencias Naturales, Magíster en Educación con énfasis en Gestión y Evaluación Educativa de la Universidad Externado de Colombia. Actualmente es docente de la Secretaría de Educación de Bogotá

Correo electrónico:
andres_ito_morales@yahoo.es

Luis Fernando Puentes

Estudiante del programa de Licenciatura en educación básica con énfasis en Humanidades: Lengua Castellana e Inglés de la Universidad de Cundinamarca.

Correo electrónico:
ulquiiorramus@hotmail.com

Reisner de Jesús Ravelo M.

Licenciado en Ciencias Sociales con énfasis en desarrollo social de la Universidad del Magdalena, Especialista en Pedagogía de la Universidad Pedagógica, Magíster en desarrollo educativo y social de la Universidad Pedagógica. Actualmente es profesor del programa de Licenciatura en educación básica con énfasis en Humanidades: Lengua castellana e inglés de la Universidad de Cundinamarca.

Correo electrónico:
profe.reisner@gmail.com

Ángela Sofía Rivera

Licenciada en Lenguas Modernas: Español e Inglés de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Magister en Literatura de la Pontificia Universidad Javeriana, candidata a Doctora en Filosofía y Letras de la Pontificia Universidad Católica Argentina. Actualmente es docente de Literatura del programa de licenciatura en Educación Artística de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Correo electrónico:
sofiangelus@gmail.com

Julieth Tatiana Rubio Castellanos

Ingeniera Industrial de la Escuela Colombiana de Ingeniería, Magíster en marketing en dirección de negocios de la Escuela Europea de Dirección y Empresa-EUDE de España. Actualmente es docente de la Secretaria de Educación de Bogotá.

Correo electrónico:
ingtati.trc@imail.com

William Rubio Riaño

Licenciado electrónico de la Universidad Pedagógica Nacional, Especialista en Ingeniería de software de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y candidato a Doctor en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Actualmente es profesor la Universidad Agustiniana.

Correos electrónicos:
william.rubio@gmail.com
williamrianoriano@gmail.com

Humberto Sánchez Rueda

Profesional en Estudios Literarios de la Universidad Nacional de Colombia y Magíster en Educación con énfasis en la enseñanza de la lectoescritura y matemáticas de la Universidad Externado de Colombia. Actualmente es profesor del programa de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades: Lengua Castellana e Inglés de la Universidad de Cundinamarca.

Correos electrónicos:

hsanchezr@mail.unicundi.edu.co

ticomythos@hotmail.com

David Leopoldo Soler

Profesional en pedagogía y administración educativa de la Universidad Nacional de Colombia, Diplomado en Pedagogía y Doctor en Filosofía de la educación de la Universidad de Hanford (Alemania). Actualmente es profesor del programa de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades: Lengua Castellana e Inglés de la Universidad de Cundinamarca.

Correo electrónico:

solerlemus@gmail.com

Carlos Andrés Ulloa Rivero

Filósofo de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá y Magíster en Filosofía de la Universidad Poitiers de Francia. Actualmente es profesor del programa de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades: Lengua Castellana e Inglés de la Universidad de Cundinamarca.

Correo electrónico:

zatar1987@gmail.com

Elsa Ibeth Valbuena Valbuena

Licenciada en lingüística y literatura. Especialista en lenguaje y pedagogía de proyectos. Estudiante de la Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Docente de Lengua Castellana de la Institución Educativa Departamental Serrezuela. Integrante del grupo de investigación Lenguaje, Sentido y Contexto.

Correo electrónico:

ibethval@yahoo.com

Nidia Omaira Valbuena Valbuena

Licenciada en lingüística y literatura. Especialista en lenguaje y pedagogía de proyectos. Estudiante de Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Docente de Lengua Castellana en la Universidad del Tolima. Integrante del grupo de investigación Lenguaje, Sentido y Contexto.

Correo electrónico:

nvalbuenita@yahoo.com

Carlos E. Valenzuela Echeverri

Licenciado en Psicología y Pedagogía, Especialista en Comunicación-Educación y Magister en Estudios Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional. Actualmente es profesor del programa de Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional.

Correo electrónico:

duardoco@yahoo.com

Sinopsis de trabajos de grado 2013

“Learn by reading and understand by creating through the ‘interactive book’, a strategy to encourage comprehensive and pleasant reading”, 2013

MÉNDEZ, LORENA VIVIAN Y

MUÑOZ, LORENA CRISTINA

DIRECTORA: KARENT ANGELICA DÍAZ

Two specific factors that intervene in the learning of a Foreign Language according to Herzberg (1968) are the Intrinsic factor, where the learner intention for acquiring knowledge is evidenced; and the extrinsic one, which consists of the strategies used by the teacher for addressing and encouraging the student’s learning. Once there is a balance between both factors, the Speaking, Listening, Writing, and Reading skills are developed. The articulation of these four abilities produces whole language learning, providing the learner with the lexical, syntactic, pragmatic, and morphologic necessary elements for being competent in this language. When one of these skills is not developed at the same level than the others, a fragmentation in knowledge and Foreign Language practice is produced.

In the pedagogical practice, reading has been found with less development in comparison with the other communicative abilities; for that reason, this project was initiated with exhaustive observations, polls, and interviews at an educative institution in Girardot city,

where the problematic mentioned was evidenced. This phase of the research project is compiled in the chapter named General Antecedents of this document.

Subsequently, it was determined why and for what reason to carry out an investigative process; the answers to these questions are detailed in this paper’s chapter named Approach to the Problem. The obtained information was contrasted with different theoretical supports in the section denominated Theoretical Frame; and based on this triangulation, an action plan began to be designed for offering a solution to the problem found. This proposal gave origin to the chapter under the name Methodological Design, which explains in detail the process followed regarding hand-on work. Finally, the research results are presented in the Conclusions and Recommendations segment. Each instrument applied during the project can be found in the Annexes section, which is chronologically organized according to the moment of application.

It is expected that the information presented in these pages helps to recognize the importance of promoting the Foreign Language reading in a comprehensive and pleasant manner.

“La producción de textos orales en estudiantes de grado cuarto de primaria de la institución educativa nuevo horizonte, sede Atanasio Girardot”, 2013

VERA, LUIS ALBERTO

DIRECTOR: HUMBERTO SÁNCHEZ RUEDA

Este trabajo investigativo reflexiona sobre la situación actual de la oralidad dentro del aula. Se considera que la oralidad es un eje fundamental en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua debido a que crea las relaciones sociales que permiten a las personas acceder a la cultura (Gutiérrez, Nuñez, Ong, Rodríguez). Sin embargo, en las prácticas académicas de lenguaje no existe una reflexión sistemática y progresiva de la oralidad que reconozca su importancia en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua. Con base en esto, se plantea una propuesta investigativa que tenga como punto de partida la oralidad en el grado cuarto de primaria de la Institución Educativa Nuevo Horizonte, para la producción de textos orales teniendo en cuenta tres ejes: la organización de ideas, el reconocimiento del contexto y el manejo de la entonación. De este modo, se propone el trabajo de la oralidad como un elemento fundamental en la enseñanza y aprendizaje de la lengua en básica primaria.

“El rol de una caja de herramientas lúdica para el desarrollo de la oralidad en inglés de los niños de sexto grado del colegio Manuel Elkin Patarroyo”, 2013

FONTALVO, MADELEINE Y

ZAMORA, ADDIANA LUCIA

DIRECTORA: CLAUDIA MARCELA JIMÉNEZ

El presente trabajo investigativo describe como el juego con objetivos pedagógicos contribuye al desarrollo de la oralidad en inglés. La propuesta didáctica trabaja a partir de cuatro momentos:

calentamiento, actividad introductoria, procedimiento, cierre y evaluación; en donde se trabajan situaciones y tareas comunicativas que llevan a que el estudiante a que emita textos orales. La investigación permite evidenciar que el juego no es una simple herramienta de diversión, sino también constituye una excelente estrategia educativa, en este caso una estrategia que promueve la oralidad en inglés.

“Analysis of a possible way to improve the listening skills in the students of San Isidoro institution (classroom group 702) while watching videos through the multimedia tool ‘Teacher Tube’ in learning English as a Foreign Language (EFL)”, 2013

CRIOLO, YULY ANDREA

DIRECTORA: ÁNGELA RIVERA

Due to the importance of new technologies and the necessity we found during the research project to implement different resources other than those that normally are used—blackboard, notebook, and pencil—in the teaching and learning process of a foreign language (English, in this case), we exposed the multimedia tool “Teacher Tube” and its academic videos as a resource for improving listening skills in the students of the classroom group 702 of the San Isidoro Institution, located in the town of Espinal-Tolima.

Through the data collection, we presented a tutorial guide of the web site “Teacher Tube” where we evidence as a first step the students’ acceptance and their interest for using that new technology; to subsequently develop a class proposal with exercises that can be applied in their classes, taking into account the sequential order in the development of the listening skills process (before, while and post, according to the theory proposed by Wilson J. J).

Finally, once we carried out the proposal and its implementation, we confirmed that the tool does contribute to improve listening skills and it enhances the motivation in the students towards the process of learning a foreign language: English.

“Fortalecimiento de las habilidades productivas del inglés (*speaking - writing*) como lengua extranjera en los estudiantes del grado 6°B de la Institución Educativa Francisco Manzanera Henríquez, mediante el diseño de una estrategia pedagógica cuya herramienta principal es el software educativo titulado ‘English on Board’”, 2013

RÍOS, CAROLINA Y PINZÓN, FABIÁN E.

DIRECTORA: LIDA RINCÓN MÉNDEZ

El contenido del presente trabajo parte de una investigación que se enfoca en fortalecer las habilidades productivas del inglés *speaking-writing* como lengua extranjera en los estudiantes del grado 6°B de la Institución Educativa Francisco Manzanera Henríquez, mediante el diseño de una estrategia pedagógica cuya herramienta principal es el software educativo titulado English on Board, que sirva de apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje de manera dinámica, innovadora y llamativa y que a su vez responda a las necesidades e intereses de los estudiantes.

“Fortalecer la habilidad de los estudiantes del grado 801 del colegio Luis duque Peña, para crear textos coherentes y cohesivos por medio de una propuesta pedagógica enfocada a la realización de un periódico mural”, 2013

FLÓREZ, EDWIN

DIRECTORA: ÁNGELA SOFÍA RIVERA

Este trabajo ofrece una propuesta pedagógica alternativa para tratar los problemas de coherencia y cohesión presentes en las producciones escritas de los estudiantes del colegio Luis Antonio Duque Peña. La propuesta consiste en la utilización del periódico mural como herramienta pedagógica en la formación de escritores competentes en relación a la coherencia y cohesión de los textos. Dentro de esta investigación se articulan teoría lingüística y periodística con la praxis del profesional de la educación. Todo, bajo un enfoque cualitativo etnográfico, con el fin de lograr un alto grado de fiabilidad de los datos recogidos y de las respectivas conclusiones.

“Incentivar la participación de padres de familia analfabetas en el proceso enseñanza-aprendizaje de lectura y escritura de sus hijos: estudiantes de la institución educativa rural Luis Antonio Duque Peña sede Berlín-Girardot”, 2013

ARCE, VIVIANA ZAMIRA Y

REYES, EDWARD CONSTANTINO

DIRECTOR: DAVID LEOPOLDO SOLER LEMUS

Esta investigación centra su atención en el desarrollo de diferentes estrategias que permitan a padres analfabetas participar en el proceso enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura de sus hijos, estudiantes de la Institución Educativa Luis Antonio Duque Peña Sede Berlín. Mediante un análisis Cuantitativo- cualitativo se evidenció que el 13% de la población total de la Sede es analfabeta, es decir 2 de 15 padres de familia presentan esta situación. Mediante distintas observaciones se pudo apreciar que padres que no saben leer ni escribir no colaboran como es debido en las actividades educativas de sus hijos, dicha

condición hace que la persona se sienta excluida e intimidada a la hora de relacionarse con los demás, de hecho en los dos casos de analfabetismos se evidenció el rechazo que los estudiantes tienen sobre sus padres en algunas situaciones. No obstante, y siguiendo a P. Freire, esta característica no debe ser tratada como una “hierba dañina que debe ser erradicada”, pues aunque es una problemática social, no necesariamente debe ser un impedimento para que padres participen en el proceso educativo y en específico en el aprendizaje de la lectura y la escritura de sus hijos. Por lo tanto, se analiza los diferentes grados de participación que puede tener la familia y las experiencias en la realización de tareas escolares entre padres analfabetas e hijos. Para lo anterior se proponen y desarrollan una serie de actividades, las cuales requieren de la participación del padre, con esto se busca promover la integración del adulto en el aprendizaje de su hijo.

“Fortaleciendo la identidad del adolescente a través de la estimulación y desarrollo de la competencia comunicativa (producción oral)”, 2013

BOHÓRQUEZ, MARIEL LIZETH Y
TRIANA, DANIA YULIETH

DIRECTOR: JOSÉ URIEL LEAL ZABALA

Con el presente proyecto y las actividades propuestas se pretende fortalecer la identidad a partir del desarrollo de la Competencia Comunicativa (Producción Oral) en una lengua. La presente investigación se enfoca en una metodología cualitativa que consiste en la descripción detallada de situaciones, interacciones y comportamientos que son observables, que permite examinar al objeto de estudio con más subjetividad; y una metodología cuantitativa que analiza los datos

de las encuestas de manera numérica. La metodología está centrada en la creatividad (Títeres) y actividades que permiten ampliar en los estudiantes la capacidad de análisis, producción del discurso y la argumentación para alcanzar los niveles de autonomía y de libertad en la construcción de textos orales y escritos, para que el estudiante sea más analítico, crítico y desarrolle una convivencia desde el respeto a las diferencias; como sujetos dialógicos con capacidad de apertura al diálogo.

“Elaboración de una cartilla pedagógica basada en los cuentos *Caperucita roja, El sastrecillo valiente, Blancanieves y los siete enanitos, Hansel y Gretel, La casita de chocolate, y La cenicienta de los hermanos Grimm, con el fin de fortalecer la comprensión textual, en los estudiantes del grado cuarto (4°) del colegio Andrés Bello de la ciudad de Girardot, Cundinamarca”, 2013*

REYES, NIDIA CAROLINA Y RUIZ, SARA LIZETH
DIRECTORA: NANCY CASTRO

La necesidad de orientar mediante libros de apoyo, una cartilla pedagógica que fortalezca la comprensión textual en los estudiantes, y que estos tengan la capacidad de producir escrita y oralmente a partir de la lectura de un libro o texto, es el punto de partida que se pretende fortalecer, manejando la comprensión textual como punto central, encaminada a un aprendizaje significativo que es tan importante a la hora de leer, pues allí radica el éxito o fracaso de este ejercicio, para que sea realizado a conciencia y se lleven a cabo los procesos de codificación de la información presentada, arrojando de cierta manera los resultados esperados. Ya que la comprensión textual no solo se basa en la producción escrita; sino que también integra

la producción oral, funciona como una herramienta para expresar ideas con su debida organización, experimentando así un aprendizaje significativo, que ayuda al estudiante a fortalecer sus capacidades cognitivas, ya que este es capaz de generar apreciaciones sobre la lectura de manera coherente y conforme a los planteamientos del texto.

Estos resultados se evidencian satisfactoriamente cuando se ha desarrollado una cultura lectora dentro y fuera de los salones de clase, dando como resultado buenos procesos de comprensión, por decirlo de otra manera cuando se ha incentivado el gusto por la lectura y se realiza constantemente se obtiene un adecuado proceso escolar, pero en ocasiones se encuentran falencias en dichas características y es ahí es donde como futuros docentes se deben incorporar medios que contribuyan al fortalecimiento de una comprensión textual, utilizando como herramienta, estrategias didácticas tales como materiales interactivos que llame la atención de los estudiantes, utilizándolas y haciéndolas parte del proceso de enseñanza.

“Creación de un espacio lúdico que contribuya a animar el gusto lector en los estudiantes de grado 4° del colegio Liceo Pedagógico Puerto Peñalisa del municipio de Ricaurte durante el año 2013”

LAGUNA, LIZETH PAOLA Y

ORJUELA, LIZETH VANESSA

DIRECTOR: SEBASTIÁN CAMILO LEAL DAZA

Esta investigación es la creación de un espacio lúdico que contribuya a animar el gusto lector en los estudiantes de grado 4° del Colegio Liceo Pedagógico Puerto Peñalisa ubicado en el municipio de Ricaurte, departamento de Cundinamarca.

Esta indagación presenta análisis de algunos datos y el proceso que se llevó a cabo con los estudiantes de grado 4°. Esta investigación es de tipo cualitativo, entendido éste como el análisis e interpretación del comportamiento de los estudiantes. Este es un espacio alterno fuera del salón; debido a que es un lugar al aire libre pero este espacio está dentro del colegio.

El querer explorar la realidad del educando en su medio y el dar respuesta al por qué a estos no les gusta leer. De igual forma, este proyecto es de tipo descriptivo pues dentro de esta se detallan las situaciones, actitudes y actividades que se realizaron con el grupo de estudio; por medio de la observación, encuestas y entrevistas para exponerlas en el presente trabajo.

A partir de esto, se logró involucrar a los estudiantes dentro del proceso que se llevó a cabo a la hora de crear ese espacio lúdico para la lectura, logrando así en ellos, los cambios de enseñanza aprendizaje a los que estaban acostumbrados en cuanto a la lectura, debido a que ellos no leían de una manera frecuente eso hizo que los estudiantes cambiaran sus costumbres ya que al final de esta investigación se logró en el niño un cambio de rutina en su proceso lector, por tal motivo se creó ese espacio lúdico en donde el educando puede desarrollar su creatividad, su imaginación y fortalecer la lectura a través de talleres donde éste sea el eje principal del proceso.

§

Convocatoria y normas de presentación



*caminos*educativos No. 3

Convocatoria

La revista *caminoseducativos* es una publicación anual del programa de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades: Lengua Castellana e Inglés de la Universidad de Cundinamarca sobre la reflexión de las temáticas, problemas y experiencias de la educación, desde diversos campos.

Deseamos invitar a todos los investigadores a participar en la realización de nuestro tercer número.

Se reciben textos inéditos escritos en español, inglés y francés, así como traducciones de textos destacados en el campo de la pedagogía y la educación, los cuales deben ser enviados antes de 15 de septiembre de 2014, a la dirección digital:

revistacaminoseducativos@gmail.com

caminoseducativos@mail.unicundi.edu.co

Los trabajos deben cumplir los siguientes requisitos:

1. La extensión máxima del trabajo debe ser de 20 cuartillas, formato Word, letra Times New Roman 12 puntos, interlineado doble (excluyendo cuadros, ilustraciones y esquemas). Se reciben artículos de investigación, reflexión y revisión; reportes de caso; traducciones y reseñas críticas.

2. El trabajo debe tener las siguientes secciones: datos personales del autor (nombre y apellidos, seudónimo si lo considera necesario, filiación institucional, dirección de correo electrónico, teléfono), título en inglés y español, resumen en inglés y español no mayor de 150 palabras, palabras clave en los dos idiomas (se sugiere consultar para su selección, el Thesaurus de la Unesco o de la MLA), texto del artículo, agradecimientos si los hay, bibliografía e ilustraciones si las hay.

3. Las notas deben ponerse al final del escrito, sin olvidar su respectiva numeración en el cuerpo del texto. La revista Caminos Educativos para las referencias bibliográficas utiliza los manuales de la American Psychological Association (APA), por lo cual se sugiere adoptar este estilo.

Los artículos serán leídos y revisados por el comité editorial de la revista y también serán sometidos para su evaluación a lectores con nivel en formación en maestría y doctorado. En su momento se informará a los autores acerca de los conceptos del comité, publicación y realización de ajustes si es necesario.

Política de revisión

El proceso comienza en el Comité editorial con la revisión de la pertinencia temática. Si el documento se adecúa a los lineamientos de la revista, se envía a evaluación por pares. Este proceso tiene tres momentos:

1. Los documentos seleccionados se enviarán a dos evaluadores para su revisión doblemente ciega.
2. Si existe conflicto en la evaluación, se designará un tercer evaluador.
3. Los evaluadores cuentan con 20 días hábiles para emitir su concepto: aceptado, aceptado con modificaciones o rechazado.
4. El comité editorial se encarga de informar al autor(es) el concepto de los evaluadores, realización de ajustes si es necesario y publicación.

Directrices de revisión

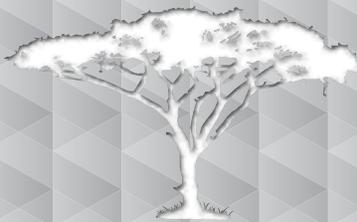
Los artículos presentados deben presentar coherencia conceptual, profundidad en el tratamiento de un problema epistemológico, estar escritos en un estilo claro, preciso y estructurado según el tipo de texto. Los artículos presentados deben ser originales y/o estar asociados a investigaciones en curso o terminadas.

Se sugiere que los artículos presentados utilicen el modelo IMRC (introducción, metodología, resultados, conclusión) para su presentación, seguido de reconocimientos, bibliografía y anexos si los considera necesarios. La redacción del documento debe seguir las normas APA.

Mayor información

Revista pedagógica *Caminos Educativos*
revistacaminoseducativos@gmail.com
caminoeducativos@mail.unicundi.edu.co

Secretaría programa de Licenciatura en Educación Básica con
Énfasis en Humanidades: Lengua Castellana e Inglés
Tel 836 0666 - 831 2561 Ext. 18-29
Cra. 19 No. 24-209 Barrio Gaitán
Universidad de Cundinamarca
Facultad de Educación
Seccional Girardot (Colombia)





Licenciatura en Educación
Básica con Énfasis en
Humanidades: Lengua
Castellana e Inglés



SISTEMA GESTIÓN DE LA CALIDAD
CONSTRUCCIÓN Y CONSOLIDACIÓN ENTRE TODOS

Institución de Educación Superior Sujeta a Inspección y Vigilancia por el Ministerio de Educación Nacional

La revista *camino* **educativos** es una publicación anual del programa de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades: Lengua Castellana e Inglés de la Universidad de Cundinamarca sobre la reflexión de las temáticas, problemas y experiencias de la educación, desde diversos campos.

ISSN 2256-4527



9 772256 452001

www.unicundi.edu.co
unicundi@mail.unicundi.edu.co
Línea Gratuita 018000 976000



Construyendo la excelencia