

De travesías y otros puertos

La formación docente en las regiones del lenguaje

De travesías y otros puertos

La formación docente en las regiones del lenguaje

MAURICIO MÚNERA GÓMEZ
—Editor académico—

Grupo de Investigación Somos Palabra:
Formación y Contextos



De travesías y otros puertos

La formación docente en las regiones del lenguaje

© Universidad de Antioquia, Facultad de Educación,
Grupo de Investigación Somos Palabra: Formación y Contextos.

ISBN: 978-958-8790-49-7

Primera edición: marzo de 2013

RECTOR

Alberto Uribe Correa

VICERRECTORA DE EXTENSIÓN

María Helena Vivas López

DECANO FACULTAD DE EDUCACIÓN

Carlos Arturo Sandoval Casilimas

JEFA DEPARTAMENTO DE EXTENSIÓN

Marta Inés Tirado Gallego

EQUIPO DOCENTE Y ACADÉMICO

Mauricio Múnera Gómez

Érica Areiza Pérez

Gloria Zapata Marín

Pablo Andrés Osorno Osorno

Diela Bibiana Betancur Valencia

Edisson Arbey Mora

Laura María Giraldo García

EDITOR ACADÉMICO

Mauricio Múnera Gómez

CORRECCIÓN DE TEXTO

Juan Fernando Saldarriaga Restrepo

PINTURAS

Carlos Antonio Aguilar Cardozo

DIAGRAMACIÓN E IMPRESIÓN

Editorial Artes y Letras S.A.S.

Este libro es el resultado del proyecto de extensión “La formación continua del maestro de lengua y literatura: un compromiso de la relación departamento-Universidad”, inscrito en la VI Convocatoria del Banco de Proyectos y Programas de Extensión (BUPPE), 2011, de la Vicerrectoría de Extensión de la Universidad de Antioquia.

Agradecemos a la Vicerrectoría de Extensión y a la Facultad de Educación el apoyo para la financiación del proyecto y la publicación de este material.

Impreso y hecho en Colombia / Printed and made in Colombia

Prohibida la reproducción total o parcial, por cualquier medio o con cualquier propósito, sin la autorización escrita de la Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Grupo de Investigación Somos Palabra: Formación y Contextos.

El contenido de la obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos contenidos en la obra, así como por la eventual información sensible publicada en ella.

*A todos los maestros que transitan por
las regiones de la formación con el arrojo de Ulises,
el espíritu aventurero del Quijote, la inquietud decidida
de Alicia y el asombro y la sensibilidad del poeta...*

Contenido

OPORTUNO. LETRAS PARA LLEGAR AL PUERTO DEL LENGUAJE	13
LOS AUTORES	19
PARTE 1. EL PRINCIPIO DEL VIAJE...OTEANDO HORIZONTES	21
APROXIMACIONES A LOS SENTIDOS Y LAS BÚSQUEDAS DE ESTE VIAJE	
<i>Mauricio Múnera Gómez, Érica Areiza Pérez</i>	23
Aperturas.....	23
Acercamiento a la situación problema.....	24
PARTE 2. EL LENGUAJE DE LAS REGIONES EN LAS DISTINTAS REGIONES DEL LENGUAJE	31
ENTRE TENSIONES, DISCURSOS Y EXPERIENCIAS: UN ACERCAMIENTO A LA FORMACIÓN DOCENTE EN LENGUAJE EN EL SUROESTE ANTIOQUEÑO	
<i>Érica Areiza Pérez, Gloria Zapata Marín</i>	37
Del contexto geográfico y sociocultural: un acercamiento necesario.....	37
Horizontes, encuentros y desarrollos	38
Preguntas, ejes y hallazgos: los cuadros de una aproximación.....	41
Cuadro 1. Pintar primero una jaula, o los aprisionamientos del sistema	42
Cuadro 2. Pintar algo útil para el pájaro, o aquellos referentes insoslayables.....	43
Cuadro 3. Del pájaro que no canta, o la escuela que reproduce	44
Cuadro 4. Borrar uno a uno todos los barrotes, u otra cara de la escuela	45
Cuadro 5. Escribid vuestro nombre en un ángulo del cuadro: los trazos de un autorretrato	46
Conclusiones.....	47

BAJO CAUCA: UNA CANTERA DE EXPERIENCIAS	
<i>Díela Bibiana Betancur Valencia</i>	51
Contextualización	51
Entre las directrices nacionales y las particularidades regionales.....	54
De los imaginarios, discursos y prácticas	56
Entre hilos, tejidos y sentidos	61
EN EL NORTE, DIVERSOS NORTES DEL LENGUAJE	
<i>Edisson Arbey Mora, Laura María Giraldo García</i>	65
Contextualización: reconociendo horizontes.....	65
Encuentros: entre diálogos, miradas y diversas lecturas.....	66
Primera sesión: el inicio de un camino atravesado por preguntas y por voces.....	66
Segunda sesión: entre ausencias y presencias de maestros	67
Tercera sesión: lo que los otros nos cuentan	68
El lenguaje, la lectura y la escritura atravesando nuestros mismos caminos	69
Montañas que llevan voces, maestros que narran las concepciones del lenguaje	69
Experiencias de maestros: otras propuestas con nuevas apuestas	72
Conclusiones: para construir otro norte de nuestra área	75
APROXIMACIONES AL ORIENTE ANTIQUEÑO: UNA ACCIÓN DESARROLLADA DESDE LA VOZ DE LOS MAESTROS	
<i>Mauricio Múnera Gómez</i>	81
Partiendo de mi historia.....	81
Unas primeras ideas de acercamiento a la región	82
Una aproximación al desarrollo de los encuentros de formación.....	84
Análisis de los ejes.....	86
Una aproximación a la relación universidad, región y escuela	87
Una aproximación a los procesos de formación de los maestros	89
Una aproximación a los modos de concebir el área de lenguaje y las prácticas asociadas a ello	92
UNA HISTORIA DE CUERPOS DE MAESTROS EN EL MAGDALENA MEDIO... REGIÓN CORAZÓN CENTRAL SURCADA POR LA GRAN VENA DE COLOMBIA	
<i>Pablo Andrés Osorno Osorno, Mauricio Múnera Gómez, Érica Areiza Pérez</i>	99
La cartografía del cuerpo Magdalena Medio	100
Las rutas transitadas en el desarrollo de los encuentros	101

De los cuerpos presentes y otras territorialidades.....	103
A propósito de cuerpos fragmentados.....	104
Cuerpos domesticados y alienados.....	105
Los cuerpos de la esperanza, los cuerpos de la posibilidad.....	107
PARTE 3. RECORRIDOS CONCEPTUALES POR LAS REGIONES	
DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA	113
LA DIMENSIÓN SOCIOCULTURAL DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA:	
UN ABORDAJE NECESARIO PARA OTRA ESCUELA POSIBLE	
<i>Érica Areiza Pérez, Diela Bibiana Betancur Valencia</i>	<i>119</i>
Presentación.....	119
Algunos rostros de la lectura y la escritura en los escenarios escolares	120
La lectura como soporte de la libertad o como medio de opresión	122
La lectura y sus efectos subjetivos.....	124
La lectura y la escritura en clave sociocultural.....	125
Conclusión	127
LEER Y ESCRIBIR A TRAVÉS DE LA DRAMATURGIA Y DEL TEATRO: UNA TRAMA	
DE EXPERIENCIAS EN TRES ESCENARIOS	
<i>Laura María Giraldo García, José Gregorio Herrera Zapata,</i>	
<i>Pablo Andrés Osorno Osorno</i>	<i>131</i>
Prólogo.....	131
Escena I: La escuela.....	132
Escena II: La Universidad.....	134
Escena III: La comunidad	138
Epílogo.....	141
ALGUNAS RELACIONES ENTRE EVALUACIÓN, LECTURA Y ESCRITURA	
EN LA FORMACIÓN DE MAESTROS DE LENGUAJE	
<i>Mauricio Múnera Gómez</i>	<i>145</i>
Presentación.....	145
Un comentario inicial	145
Sobre la experiencia, las intencionalidades y las acciones.....	146
Vínculos entre evaluación, lectura y escritura	157
Conclusiones.....	159
LECTURA Y ESCRITURA EN LA MAESTRÍA EN REGIONES: ALGUNOS TRAZOS Y LÍNEAS	
<i>Edisson Arbey Mora, Gloria María Zapata</i>	<i>163</i>
Apuntes de una propuesta	163
El boceto general.....	164

Las regiones: un trazo y otro trazo.....	164
Región Oriente.....	164
Lectura y escritura: múltiples trazos y líneas.....	165
Los borradores para la escritura.....	166
Región Magdalena Medio.....	167
Como Pinocho: un viaje de lectura por la región y el conocimiento.....	168
Trazos finales y lecturas entre líneas	170
EPÍLOGO	
<i>Claudia Arcila Rojas</i>	173

Oportuno

Letras para llegar al puerto del lenguaje

Sacar la palabra del lugar de la palabra
y ponerla en el sitio de aquello que no habla:
los tiempos agotados,
las esperas sin nombre,
las armonías que nunca se consuman,
las vigencias desdeñadas,
las corrientes en suspenso.

Lograr que la palabra adopte
el licor olvidado
de lo que no es palabra,
sino expectante mutismo
al borde del silencio,
en el contorno de la rosa,
en el atrás sin sueño de los pájaros,
en la sombra casi hueca del hombre.

Y así sumado el mundo,
abrir el espacio novísimo
donde la palabra no sea simplemente
un signo para hablar
sino también para callar,
canal puro del ser,
forma para decir o no decir,
con el sentido a cuestas
como un dios a la espalda.

Quizá el revés de un dios,
quizá su negativo.
O tal vez su modelo.

Roberto Juarroz

Me han dado un espacio, uno compuesto de blancos y extensiones; uno que debo poblar de palabras, silencios y separaciones entre las palabras, uno que debe dejarme decir: aquello que me produjo este libro, lo que permitirá a maestros y maestras, las historias que recoge. Me han dado un espacio para compartir mis imágenes como lectora, para develar mis formas de aproximación a este libro. Me han dado un espacio para dejar un manojito de palabras sobre él, para usar unas palabras que me gustan, para desplegarlas en este escenario y proponer.

¡Me han dado un espacio! Y me lo tomo para presentar o sentir, para dar comienzo a mi lectura o finalizarla, para hablar del libro escrito por Mauricio, Érica, Pablo, Gloria, Laura, Diela, Gregorio y Edison; o para dar cuenta de los libros que imaginé, los que pensé, los que me encontré, los que desconozco.

Me han dado un espacio y quiero coparlo con estas palabras... Quizás eran necesarias otras que no poseo, no siento, no conozco; por eso, uso estas palabras que me son propias. Por ello empiezo a presentar mis ideas.

Modos de escritura

Este es un libro que recupera la idea de hablar juntos para pensar juntos, esa idea de Lev Vygotski (2007) del lenguaje como instrumento. Aquí se trata de ello, de usar las palabras en el contexto del proyecto para pensar la formación de maestros y maestras, para dar cuenta de la diversidad de aproximaciones al lenguaje, de reconocer las formas de encuentro con el lenguaje. Por ello, este libro es con otros, a partir de otros, a través de otros, sobre otros y también sobre nosotros mismos, porque como dice el poeta:

Grammatici certant

El nosotros
lo saben los gramáticos
es un curioso pronombre.
Quiere decir tú y yo
sin él
y también él y yo
sin ti
y también él y yo
contigo y contra el resto.
En todo caso excluye siempre a alguien
De esta parte nosotros
de la otra los otros que nosotros.

José Manuel Arango (2002: 30).

Así, esta producción conjunta es una manera de ir y volver, ver el afuera y reconocer la interioridad, como se presenta en los capítulos del libro, pues se da cuenta de la vivencia propia, de la mirada que se usó para reconocer el entorno,

de las ideas que permitieron el encuentro, de las letras que marcaron el camino de la reflexión. Este libro es colectivo, pertenece a tantas personas y a cada una, de maneras diversas: por la escritura, por la lectura, por las imágenes, por la vivencia de los talleres.

Las palabras que usan quienes escriben

Este libro es un acto de creación, como toda acción del lenguaje. Con veintiocho letras que poseemos, lograron producir muchas palabras; tantas, que sirven para hablar de varios universos: la formación, la práctica pedagógica, el lenguaje, el cuerpo, la dramaturgia. Y pueden decir porque hay ocurrencia; esto es, porque ocurre algo con las palabras; con sus palabras ocurre algo: una experiencia, un acontecimiento, una idea, un libro.

En su cuento "Tlön, Uqbar, Orbis Tertius", Jorge Luis Borges señala varios asuntos que quiero rescatar aquí. El primero: el descubrimiento de Uqbar lo debe el autor a "la conjunción de un espejo y de una enciclopedia" (1976: 260). Y así procedieron quienes gestan este libro: con un espejo en la mano para observar sus propias prácticas, y una enciclopedia viva: las experiencias de maestros y maestras de cada una de las zonas de Antioquia. Estos dos instrumentos permitieron, como dice Borges, que tuvieran en sus manos y sus palabras:

[...] un vasto fragmento metódico de la historia total de un planeta desconocido, con sus arquitecturas y sus barajas, con el pavor de sus mitologías y el rumor de sus lenguas, con sus emperadores y sus mares, con sus minerales y sus pájaros y sus peces, con su álgebra y su fuego, con su controversia teológica y metafísica. Todo ello articulado, coherente, sin visible propósito doctrinal o tono paródico (p. 263).

El segundo elemento hace alusión a la invención de Tlön, que fue plural, como este libro. Dice Borges:

El plural es inevitable, porque la hipótesis de un solo inventor —de un infinito Leibniz obrando en la tiniebla y en la modestia— ha sido descartada unánimemente. Se conjetura que este *brave new world* es obra de una sociedad secreta de astrónomos, de biólogos, de ingenieros, de metafísicos, de poetas, de químicos, de algebristas, de moralistas, de pintores, de geómetras... dirigidos por un oscuro hombre de genio. Abundan individuos que dominan esas disciplinas diversas, pero no los capaces de invención y menos los capaces de subordinar la invención a un riguroso plan sistemático (p. 264).

Estas travesías que aquí se nos comparte, son obra de un colectivo de creyentes (en el lenguaje, en la pedagogía), de practicantes (del saber, del oficio de maestros y maestras); de un grupo de observadores, asiduos y constantes, de las condiciones de vida y producción del saber pedagógico, del saber literario. Estas travesías fueron producto de un grupo de inventores que, al modo de Juan Luis

Vives, “reúnen hechos dispersos, desmenuzan los confusos, explican los complicados y ponen en claro los oscuros” (s. f.: 11).

El tercer elemento que retomo del cuento de Borges es que los “metafísicos de Tlön no buscan la verdad ni siquiera la verosimilitud: buscan el asombro” (1976: 266). El asombro que produce el reconocimiento de muchos territorios, de muchas formas de ser maestros y maestras (como ya dijera la Expedición Pedagógica); el que se deja leer en las acciones posibles de maestros y maestras; el que nos asiste con nuestro arribo al lenguaje. Estas travesías no quieren encontrar la verdad; solo quieren dejarnos saber que hay marcas que deja el oficio de maestros y maestras, que son huellas que se pueden leer en cada aula, en cada escuela, en cada forma que toma el lenguaje, en cada espacio que se abre a otros sistemas simbólicos.

Este libro tiene mucho de escrito que ocurre en la vida, tiene mucho de vida que recogen en las palabras: juegos, música, poesía, imágenes, cuentos infantiles, retratos y gestos. A lo largo de sus páginas nos vemos sacudidos por el encanto de Alicia, la propuesta del gato de Cheshire, la invitación de Prévert, la sabiduría de Saramago, el recuerdo infantil de Antonio Machado, la creencia de Silvio Rodríguez, la concepción de la lectura que propone Zuleta, el amor por las letra que señala Pétit y la sombra de *El árbol rojo* de Shaun Tan. Autores, autoras, que sirven para delinear territorios y aproximaciones a la vida, a la escritura, al lenguaje.

El recorrido parece una lección de geografía

El caminar es una apertura al mundo. Restituye en el hombre el feliz sentimiento de su existencia. Lo sumerge en una forma activa de meditación que requiere una sensorialidad plena. A veces, uno vuelve de la caminata transformado, más inclinado a disfrutar del tiempo que a someterse a la urgencia que prevalece en nuestras existencias contemporáneas. Caminar es vivir el cuerpo, provisional o indefinidamente. Recurrir al bosque, a las rutas o a los senderos, no nos exime de nuestra responsabilidad, cada vez mayor, con los desórdenes del mundo, pero nos permite recobrar el aliento, aguzar los sentidos, renovar la curiosidad. El caminar es a menudo un rodeo para reencontrarse con uno mismo

Breton (2011: 15)

Este es un libro que da cuenta de un viaje, de muchos viajes. Y en esa medida, es producto de las señales, marcas, caminos, sentidos y orientaciones que implica la travesía. Este libro es, además, una lección de geografía de Antioquia, un recorrido por las regiones: las geográficas, las administrativas, las del lenguaje. Y en ese viaje descubrimos, en relación con otros textos y viajes, con otras presencias

y vivencias, que eso que aparece aquí, en el entorno local, encerrado entre las montañas, tiene conexión con lo que se cuece en el mundo, con las búsquedas de otros maestros y maestras. Entonces, descubrimos que somos tan cosmopolitas como locales.

Y en tanto es viaje, es experiencia, es extrañamiento. Por eso es descubrimiento, asombro. A través del lenguaje, quienes escriben estas travesías, ejerciendo de geógrafos, nos presentan otras montañas, los mismos valles —con otros sentidos—; nos hacen atravesar los ríos, nos permiten recorrer los paisajes. Con esas letras elegidas, Mauricio, Érica, Pablo, Gloria, Laura, Diela, Gregorio y Edison, logran hacer una cartografía: de las prácticas, los sistemas simbólicos, las palabras, las aulas y las escuelas. Dan forma a un territorio nuevo, novedoso, inédito. Así podría decir que este texto es la crónica de un viaje.

Y este libro que es viaje es experiencia, esto es lo que pasa, lo que nos pasa, lo que nos cambia. Así, logran hacernos ser otros: ver, sentir, pensar de otro modo en relación con nuestro contexto, nuestro mundo, nuestro lenguaje, nuestras búsquedas. Este libro es un mapa: para ubicarnos, reconocer el lugar donde estamos, para señalar rutas, para indicar búsquedas o para marcar monumentos, sitios a los cuales volver para encontrar la palabra, la idea, la experiencia, la creación. En fin, para hallar los modos de ser maestros y maestras.

Un cierre para un nuevo inicio

Copar este espacio. Poco a poco fueron creciendo las letras y ocupando un lugar, ordenándose en frases, en párrafos, para dar cuenta de un decir que, apenas concluido, empieza a pensar, a leerse de nuevo, a buscar otras rutas, en este mapa que han dibujado con palabras sus autores, para conocer un nuevo territorio.

Hilda Mar Rodríguez Gómez
Profesora Facultad de Educación
Miembro del Grupo de Investigación Diverser

Referencias bibliográficas

- Arango, José Manuel. (2002). *Poema y voz*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Borges, Jorge Luis. (1976). "Tlön, Uqbar, Orbis Tertius". En: *Prosa* (pp. 260-273). Barcelona: Círculo de lectores.
- Breton, David Le. (2011). *Elogio del caminar*. Barcelona: Siruela.
- Juarroz, Roberto. (s. f.). "Sacar la palabra del lugar de la palabra". Recuperado el 15 de febrero de 2013, de: http://www.poeticas.com.ar/Biblioteca/Duodesima_poesia_vertical/Poemario/poemas_01_05.html, consultado.
- Vives, Juan Luis. (s. f.). *Tratado de la enseñanza*. Madrid: Ediciones de la Lectura.
- Vygotski, Lev. (2007). *Pensamiento y habla*. Buenos Aires: Colihue.

Los autores

Mauricio Múnera Gómez. Licenciado en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana, de la Universidad de San Buenaventura (Medellín) y Magíster en Educación de la Universidad de Medellín. Coordinador del Grupo de Investigación Somos Palabra: Formación y Contextos. Profesor de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, en los programas de Maestría en Educación y Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana. Integrante de la Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje.

Correo electrónico: mauricio_munera@yahoo.es

Érica Areiza Pérez. Licenciada en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana de la Universidad de Antioquia y Magíster en Literatura Colombiana de la misma universidad. Profesora de la Facultad de Educación, Universidad de Antioquia. Integrante del Grupo de Investigación Somos Palabra: Formación y Contextos. Miembro de la Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje.

Correo electrónico: ericaareiza@gmail.com

Gloria Zapata Marín. Licenciada en Español y Literatura de la Universidad de Antioquia. Magíster en Lingüística de la Universidad del Valle. Coordinadora y profesora de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana, de la Facultad de Educación, Universidad de Antioquia. Integrante del Grupo de Investigación Somos Palabra: Formación y Contextos. Miembro de la Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje.

Correo electrónico: gloria.zapata.marin@gmail.com

Pablo Andrés Osorno Osorno. Maestro en Arte dramático de la Facultad de Artes de la Universidad de Antioquia. Profesor de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana, de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Integrante del Grupo de Investigación Somos Palabra: Formación y Contextos. Miembro de la Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje.

Correo electrónico: pabloandresosorno@hotmail.com

Diela Bibiana Betancur Valencia. Licenciada en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana, de la Universidad de Antioquia y Magíster en Investigación Psicoanalítica de la misma universidad. Profesora de la Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, y de la Institución Educativa María Cano. Integrante de la Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje.

Correo electrónico: diela11@gmail.com

Edisson Arbey Mora. Candidato a magíster en Literatura Colombiana de la Universidad de Antioquia. Licenciado en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana, de la misma universidad. Miembro del Grupo de Investigación Somos Palabra: Formación y Contextos. Integrante de la Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje.

Correo electrónico: arigatotatosam@gmail.com

Laura María Giraldo García. Estudiante de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana, de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Miembro del Grupo de Investigación Somos Palabra: Formación y Contextos. Integrante de la Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje.

Correo electrónico: lauragiraldogarcia@gmail.com

José Gregorio Herrera Zapata. Maestro en Arte dramático de la Facultad de Artes de la Universidad de Antioquia. Profesor de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana, de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.

Correo electrónico: gregoriohz@hotmail.com



PARTE 1

El principio del viaje...
roteando horizontes

Aproximaciones a los sentidos y las búsquedas de este viaje

Mauricio Múnera Gómez
Érica Areiza Pérez

Aperturas

—Gatito de Cheshire —le dijo con cierta timidez, pues no estaba segura de que el nombre le gustase; pero el animal se limitó a ensanchar más su sonrisa, y entonces pensó Alicia: “bien va que esté tan contento”. Y siguió—: ¿Querrías decirme, por favor, a dónde tendré que ir desde aquí?

—Eso dependerá exactamente del sitio a donde quieras llegar.

—A mí, la verdad, me tiene sin cuidado dónde... —empezó Alicia.

—Siendo así, es enteramente igual que vayas a un sitio que a otro.

—Con tal que llegue a algún lugar —concluyó Alicia.

—A algún lugar es seguro que llegarás por poco que te lo propongas y siempre que te des la conveniente prisa —le aseguró el gato

Carrol (2002: 93)

Acogiendo el consejo del gato en su conversación con Alicia, nos hemos dado “la conveniente prisa” y hemos caminado hacia un lugar hecho de múltiples lugares. Nuestros pasos se encontraron en una búsqueda común, que empezó a tener asidero cuando nos detuvimos en los lenguajes de la región, en la geografía de las palabras, en el mapa de territorios dispuestos a compartir sus experiencias de formación y a dar apertura a nuevos trayectos formativos. Nuestras manos convocaron trazos cuyo aspecto multicolor dejó ver la diversidad de perspectivas, voces, acentos, olores, rostros, regiones...

Con la escucha decidida de la pequeña Momo en la historia de Michel Ende, descubrimos que, con los sonidos del río que serpentea la región del Bajo Cauca, llegaban discursos con cauces propios, con un fluir a la espera de nuevas vertientes. También el río Magdalena reveló puertas y puertos insospechados. Lo

propio hizo el Suroeste y sus “montañas y montañas detrás de montañas / detrás de montañas—”, como nos lo recuerda un poema de José Manuel Arango (2003: 285), uno de los grandes poetas colombianos contemporáneos de cuyo nacimiento fue testigo el Oriente antioqueño, la región que le sirvió de cuna en sus primeros años. Dicha región también fue la cuna de nuestras búsquedas y encuentros. Tampoco olvidamos trazar nuestro Norte, el norte de los terrenos llanos, de las cumbres y del frío que vieron nacer a Epifanio Mejía y a Porfirio Barba Jacob.

En muchos de los cielos atisbados descubrimos el aleteo de las aves migratorias y, en él, la metáfora de los pasos migratorios del maestro, del *maestro andariego*, del nómada que va de región en región, porque en esa trashumancia encuentra otros sentidos para su ser y hacer.

Ya decía el poeta Machado:

Todo pasa y todo queda,
pero lo nuestro es pasar,
pasar haciendo caminos,
caminos sobre la mar.
Caminante, son tus huellas
el camino y nada más;
caminante, no hay camino,
se hace camino al andar (2004: 91).

Que sea este el espacio para poner en escena nuestros caminos, andares y recorridos por el lenguaje de las regiones en las distintas regiones del lenguaje.

Acercamiento a la situación problema

Con la pretensión de caminar y trazar las rutas para el encuentro, la conversación y el aprendizaje de las múltiples experiencias de los maestros, decidimos, en el año 2011, apostarle a presentar el proyecto “La formación continua del maestro de lengua y literatura: un compromiso de la relación departamento-Universidad” a la VI Convocatoria del Banco de Proyectos y Programas de Extensión (BUPPE) 2011, de la Vicerrectoría de Extensión de la Universidad de Antioquia. Esta fue una decisión enmarcada en la necesidad de volver sobre los pasos de otros —propios y viajeros— que, desde tiempos memorables, habían comenzado a transitar por las regiones del departamento de Antioquia, a superar los límites de las fronteras mentales y a caminar con la conciencia de leer la palabra y de leer el mundo, como bien nos lo recuerda Paulo Freire en su texto *Cartas a quien pretende enseñar* (2001: 28).

En un primer momento del viaje —casi a punto de zarpar— nos atrevimos a sugerir una problemática: nos arriesgamos a afirmar la *inexistencia de escenarios y procesos de formación continua*¹ para los maestros de lenguaje² del departamento, espe-

¹ Entiéndase por *formación docente continua* aquel ejercicio permanente, no limitado a la mera obtención de títulos, sino orientado al desarrollo de acciones, propuestas,

cialmente en municipios no certificados. Esta fue, quizás, una de las primeras formas de encauzar el viaje; si se quiere, de encontrar razones para comenzar a navegar, a surcar las intempestivas oleadas de lo educativo, de la transformación de la formación docente (Múnera, 2011: 1).

Esta afirmación nos hizo volver a las conversaciones que tuvimos con varios maestros en anteriores viajes y reconocimiento de las regiones, quienes hablaban de no participar de escenarios alternativos u oficiales de formación en el campo del lenguaje en sus municipios y manifestaban la ausencia de estrategias y proyectos de cualificación docente en lo referido a la didáctica de la lengua, la literatura y otros sistemas de significación, en los escenarios contextuales donde se desempeñaban.

A lo anterior le sumamos otro asunto:

[...] irregularidad en el funcionamiento y en la consolidación de las mesas de trabajo en lenguaje creadas en el 2005 gracias al proyecto “Impacto de la formación de maestros en competencias en el área de lenguaje” orientado por la Universidad de Antioquia (a través de las Facultades de Comunicaciones y Educación) y que, a su vez, fue cofinanciado por la Secretaría de Educación para la Cultura de Antioquia (Múnera, 2011: 1).

Entonces, desde la Universidad y desde nuestras intuiciones, tratábamos de hallar aquellas razones y argumentos que nos llevaran a cinco regiones de Antioquia, a cinco universos polifónicos y particulares: Norte, Bajo Cauca, Oriente, Magdalena Medio y Suroeste. Y encontramos, más que aproximaciones deficitarias a la realidad —es decir, modos de nominación que descalifican y desconocen las potencialidades del ejercicio pedagógico—, posibilidades y pretextos para construir escenarios auténticos en los que la experiencia del maestro, aquello que me pasa, y que nos pasa, nos permitiera ahondar en la geografía misma del saber y en los relieves propios de la memoria, de la historia, de la palabra.

En sintonía con lo anterior, Jorge Larrosa plantea lo siguiente:

Si la experiencia es “eso que me pasa”, el sujeto de la experiencia es como un territorio de paso, como una superficie de sensibilidad en la que algo pasa y en la que “eso que me pasa”, al pasar por mí o en mí, deja una huella, una marca, un rastro, una herida (2006: 45).

Así, gracias a las intuiciones, experiencias e historias comunes, pudimos plantear unas primeras aproximaciones a lo que considerábamos eran los niveles de formación de los profesores encargados del área de lenguaje:

estrategias y programas de cualificación del ser, saber y hacer de los maestros y, desde allí, su transformación como sujetos políticos. Aquí no se habla de una idea de formación asociada al estudiar y estudiar, sino al reconocimiento de múltiples experiencias, a una práctica reflexiva que se nutre del quehacer mismo del maestro, a la participación en redes y espacios alternativos, entre otros.

² Cuando en este texto se habla de *maestros de lenguaje* se alude a maestros que estudian y hacen uso de la lengua castellana, la literatura y otros sistemas simbólicos.

1. Licenciados en Español y Literatura, o en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana.
2. Profesores no formados en el área, que contaban con la formación entregada por las Escuelas Normales Superiores (bachillerato pedagógico o formación complementaria).
3. Licenciados en otras áreas de conocimiento diferentes de las Humanidades, Lengua Castellana, que por asuntos de contratación y vinculación les correspondía orientarla.
4. Profesionales no licenciados que, formados en disciplinas y programas académicos relacionados con el lenguaje, su estudio y abordaje, se desempeñaban en las instituciones educativas y no contaban con conocimientos y claridades en el ámbito de la didáctica que los habilitara para organizar, planear y diseñar situaciones de enseñanza y aprendizaje en sintonía con las concepciones y los fundamentos del área.

Hay que recordar que antes de construir el proyecto estábamos vinculados —y aún lo estamos— a la Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje,³ y debido a la participación en el Nodo de Lenguaje de Antioquia,⁴ entre 2010 y 2011, reconocimos otros perfiles y características del quehacer de los maestros, de sus modos de enunciarse y de la particularidad de sus prácticas.

En este contexto, en la formulación de la iniciativa —valga aclarar: un proyecto de extensión preocupado por el desarrollo de procesos de formación de maestros en cinco regiones de Antioquia— reconocimos que, desde hacía varios años, no se tenía conocimiento de los procesos de formación permanente de maestros en Antioquia, y tampoco se disponía de un mapa o estrategia de organización y referenciación que precisara, desde las licenciaturas, las especializaciones y las maestrías ofertadas en las regiones, cuáles eran los espacios que aportaban al fortalecimiento de los vínculos entre pedagogía, didáctica y lenguaje. En esta línea, no había claridad y divulgación de las configuraciones didácticas elaboradas por los profesores en sintonía con los objetos de conocimiento propios de campos disciplinares como lengua, literatura, significación, y en vínculo con las concepciones, posturas y apuestas sugeridas por la misma política pública en

³ Colectivo integrado por maestros, investigadores y profesionales del área de lenguaje y afines, interesados en el estudio y la socialización de procesos académicos relacionados con la formación docente en lenguaje. Está integrado por diferentes colectivos de maestros, denominados *nodos*, que se extienden por diferentes regiones de Colombia; a su vez, está articulado a la Red Latinoamericana para la Transformación de la formación Docente en Lenguaje. Para mayor información véase *Red Lenguaje* (2011).

⁴ Colectivo adscrito a la Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje, integrado por maestros de instituciones públicas y privadas del departamento de Antioquia. Véase *Nodo de Lenguaje de Antioquia* (s. f.).

lenguaje, reunida en los *Lineamientos curriculares de lengua castellana* (Ministerio de Educación Nacional, 1998) y en los *Estándares básicos de competencias en lenguaje* (Ministerio de Educación Nacional, 2006).

En el fragor de la conversación, y mientras hacíamos los nudos para elevar velas y tener impulsos suficientes, planteamos algunas causas:

1. Desinterés de las secretarías de educación y de las entidades territoriales por el desarrollo de estrategias de formación continua de maestros de lenguaje.
2. Poca continuidad entre los procesos de formación que se orientan desde algunos programas académicos como licenciaturas, especializaciones y maestrías, y los desempeños pedagógicos posteriores a la culminación de los mencionados programas.
3. Desmotivación de los maestros para participar y vincularse con procesos de formación sobre sus áreas disciplinares y objetos de conocimiento.
4. Desconocimiento y poca apropiación de la política educativa nacional para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua y la literatura; asimismo, disparidad en la construcción y la apropiación de enfoques y modelos desde los cuales se puedan pensar propuestas para el abordaje, la problematización y la comprensión del uso del lenguaje en los escenarios escolares.
5. Desconocimiento de las redes y los colectivos de maestros como posibilidades de formación y cualificación pedagógica y disciplinar.
6. Traslados constantes de los maestros, lo que se traduce en poca continuidad de los procesos escolares que orientan.
7. Altos costos de los programas de formación avanzada, como especializaciones, maestrías y doctorados, lo que impide el acceso a estos.
8. Procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua y la literatura de carácter repetitivo, memorístico, limitados al estudio exclusivo de lo gramatical y de las demás estructuras de la lengua, distanciados de enfoques discursivos desde los cuales se vuelva la atención sobre los usos de la lengua en contextos socioculturales.
9. Desarticulación, en los ámbitos institucionales y municipales, de los procesos académicos relacionados con el estudio del lenguaje.
10. Desarticulación entre las directrices dadas por el Ministerio de Educación Nacional a propósito del área de Humanidades, Lengua Castellana, y las concepciones y los enfoques que fundamentan el hacer de los maestros, y las prácticas en las que estos participan.

Esto que llamamos *causas* amplió el espectro de la situación problema a la que nos referimos en renglones anteriores. Estas formulaciones, resultado de una necesidad de fundamentar el proyecto y de una obligación por respon-

der ante los criterios de un formato determinado, nos llevaron a preguntarnos acerca de qué tanto sabíamos y conocíamos sobre el ser y el quehacer de los maestros con los cuales construiríamos procesos y estrategias de reconocimiento y formación de su ser de maestros, de su quehacer como sujetos de saber, y se convirtieron en otras motivaciones del viaje, es decir, en aseveraciones que nos introdujeron en los intersticios de la vida institucional y comunitaria, de la cualificación docente, del tránsito que cada quien había hecho para llegar a un pueblo determinado a desempeñarse como maestro, y a fungir como actor social encargado de la enseñanza, y, si se quiere, de la transformación de los procesos asociados a esta.

En este orden de ideas, a fin de llegar “a puertos antes nunca vistos” —como nos lo propone Cavafis en su hermoso poema *Ítaca*—, puertos que se convirtieran en puntos de llegada y de encuentro, debimos determinar apuestas e intereses comunes, y fundamentar nuestras primeras decisiones, a fin de hacerlas coherentes con nuestros deseos, con nuestras palabras y con nuestras acciones. Por ello, nuestras bitácoras, los objetivos que nos llevaron a las regiones “a aprender de sus sabios” (Cavafis, 2012: 1), son:

1. Consolidar espacios de formación docente, inicial⁵ y continua, en lenguaje, por medio del trabajo en red, que permitan el encuentro y la socialización de las experiencias y los procesos pedagógicos desarrollados por los maestros en el departamento de Antioquia y, a su vez, la transformación y el mejoramiento de las prácticas pedagógicas.
2. Aportar lineamientos y propuestas para la consolidación de políticas educativas departamentales que fortalezcan los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua, la literatura y otros sistemas de significación.
3. Desarrollar jornadas de formación y de encuentro departamental que permitan la socialización de prácticas pedagógicas en los ámbitos de la lengua, la literatura y otros sistemas de significación.

Partiendo entonces de las acciones orientadoras, de las causas y de algunas problemáticas identificadas en lo referido a la formación continua del maestro de lengua y literatura, al menos de aquellos que orientaban esta área y que cumplían roles asociados a su enseñanza en las regiones antes mencionadas, asumimos que este proyecto o, mejor, este sistema de acciones articuladas en fines concretos, aportaría a intencionar y proyectar la conversación sobre las prácticas pedagógicas como alternativa para el análisis y la reflexión sobre el lenguaje en los escenarios escolares. A la vez, se consolidaría como columna vertebral de un diálogo con características históricas y epistemológicas que permitiera pensar ho-

⁵ Entiéndase por *formación docente inicial* aquella que desarrollan las Escuelas Normales Superiores a través de la Formación Complementaria (grados 12.º y 13.º) y las Facultades de Educación en sus programas de Licenciatura.

rizontes de búsqueda compartida, alrededor del lugar y el impacto del lenguaje en las configuraciones humanas y sociales que identifican patrimonio y dinamizan cultura.

Insistir en una experiencia de formación continua del maestro de lenguaje en esta perspectiva supuso, entonces, valorar y apropiarse los principios identitarios desde los cuales lo autóctono, y su complejo y diversificado acopio de imágenes y representaciones, se convierte en un insumo simbólico de valiosas referencias en los procesos de cualificación y resignificación de lo pedagógico, lingüístico y literario.

Por ello, en la relación entre departamento, Universidad, región y escuela nos abocamos al diálogo con los sujetos, a partir de sus saberes, asunto que fue asumido como hilván en la pregunta por el papel educativo dentro de los contextos, y por su aporte e impacto en medio de unas dinámicas de progreso que no están exentas de conservar y proteger la esencia cultural, como un legado construido y compartido desde las opciones y composiciones que el lenguaje permitía. Asimismo, intentamos favorecer la permeabilidad de los distintos sistemas simbólicos al escenario educativo, con prácticas y discursos pedagógicos que redundaran en el reconocimiento y la transformación de las prácticas pedagógicas del área y, por ende, en sus efectos en los intercambios discursivos vinculados a la oralidad, la lectura y la escritura, como prácticas de carácter sociocultural, a fin de revalorar nuestros hábitos y convicciones, en aras siempre de procurar la pertinencia de las acciones y actuaciones que dotan de sentido los encuentros pensados y recreados para la enseñanza.

Así las cosas, la realización de este proyecto —viaje hacia nuestras Ítacas— tuvo sentido y legitimidad porque, entre otros asuntos, nos permitió, como nos lo propusimos en los objetivos enunciados:

1. El encuentro y la conversación con maestros de diferentes niveles de desempeño y de formación, articulando escenarios tales como la formación complementaria de las Escuelas Normales Superiores, el quehacer de las licenciaturas que forman maestros en lengua, literatura y afines, y las prácticas pedagógicas propias de la escuela.
2. El diseño y desarrollo de estrategias de formación del maestro de lenguaje como aspecto fundamental para la cualificación de sus saberes pedagógico y disciplinar, y para el mejoramiento de las prácticas de enseñanza y aprendizaje que llevó a cabo en su contexto escolar.
3. La realización, la sistematización y la socialización de las prácticas y los procesos escolares como estrategias para reconocer y recuperar el saber pedagógico de los maestros.
4. La consolidación de redes y colectivos de maestros en lenguaje.

Sobre las comprensiones y aprendizajes de este proyecto —leído en clave de viaje, de ruta de formación—, queremos compartir nuestros textos, aquellas

construcciones que hablan de nuestra historia, de las peripecias del caminar y de los horizontes atisbados en el acto mismo de caminar observando, del observar para caminar.

Referencias bibliográficas

- Arango, J. M. (2003). *Poesía completa*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Carrol, L. (2002). *Alicia en el país de las maravillas*. Bogotá: Casa Editorial El Tiempo.
- Cavafis, C. (2012). *Ítaca*. Recuperado de: <http://www.pixelteca.com/rapsodas/kavafis/itaca.html>
- Freire, P. (1994). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo Veintiuno editores.
- Larrosa, J. (2006). "Sobre la experiencia". En: *Separata: "¿Y tú qué piensas?". Experiencia y aprendizaje*. *Revista Educación y Pedagogía*. Medellín: Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.
- Machado, A. (2004). *Campos de castilla*. Madrid: Espasa.
- Ministerio de Educación Nacional (1998). *Lineamientos curriculares de lengua castellana*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- . (2006). *Estándares básicos de matemática y lenguaje. Educación básica y media*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Múnera, M. (2011). "La formación continua del maestro de lengua y literatura: un compromiso de la relación departamento-Universidad". Vicerrectoría de Extensión. (Documento de trabajo).
- Nodo de Lenguaje de Antioquia* (s. f.). Recuperado de: <http://ayura.udea.edu.co/nodoantioquia/>
- Red Lenguaje* (2011). Recuperado de: <http://www.redlenguaje.com>



PARTE 2

El lenguaje de las regiones
en las distintas regiones del lenguaje

Las cinco regiones recorridas, en un gesto de apertura, nos permitieron habitarlas, escucharlas, observarlas para comprender sus dinámicas. Como no se puede entender ninguna realidad por fuera del contexto, en estas comprensiones fueron fundamentales los maestros, quienes precisamente están situados en las coordenadas espaciales y temporales de cada región. A través de sus enunciaciones, de sus comprensiones respecto al área, de sus prácticas, de sus modos de hacer en la escuela, de sus inquietudes, dilemas e invenciones, pudimos adentrarnos en sus realidades. No se trató, pues, de generalizar resultados, sino de comprender estos contextos particulares a partir de las experiencias singulares que conforman cada región.

En este orden de ideas, es importante subrayar que estas lecturas de contexto son resultado de las conversaciones sostenidas con los maestros, de sus testimonios, voces y experiencias; de ninguna manera son producto de encuestas, estadísticas, ni documentos oficiales sobre el estado de la región. De hecho, nos aproximamos a cada una de las regiones con un lente de ingenuidad, entendida esta como un proceso para conducirse a nuevas realidades, al margen de ideas preconcebidas o prejuicios. Nos dispusimos a que cada región nos enseñara sus modos de entender los procesos educativos referidos a la lengua y la literatura, y nos propusimos comprenderlos, pues es el primer eslabón ético para proponer transformaciones.

Invitamos a que la lectura de estos textos se haga en clave de región y con el ánimo de reconocer en ellos el saber del maestro, ese saber y saber-hacer que se construye en el día a día de las aulas escolares, que emerge para dar soluciones concretas a los desafíos de la cotidianidad y a las demandas sociales, que excluye una transferencia mecánica, pero que, en cambio, pone en juego toda la subjetividad del maestro.

Esperamos aportar con estos textos a una comprensión más amplia del espectro educativo, en lo que respecta a la enseñanza de la lengua y la literatura, en estas regiones del departamento.



Entre tensiones, discursos y experiencias: un acercamiento a la formación docente en lenguaje en el Suroeste antioqueño¹



Érica Areiza Pérez
Gloria Zapata Marín

Lo importante es el camino que se ha hecho, la
jornada que se anduvo

Saramago (2001: 57)

Del contexto geográfico y sociocultural: un acercamiento necesario

El Suroeste antioqueño nos enseñó su región y descubrimos los caminos que evocan el recorrido impetuoso de los antiguos colonizadores, que invitan a elevar la mirada cuando el Cerro Tusa irrumpe en la geografía con su colosal forma piramidal; percibimos los olores a café y carbón, el fluir sonoro del río Cauca, que se expande en la amplitud de su cauce, el aroma de las tierras que saludaron la infancia de Gonzalo Arango y Manuel Mejía Vallejo, los paisajes donde el verde es de todos los colores, como nos dice el poeta Aurelio Arturo en su *Morada al sur* (1992: 12).

Esta tierra escarpada y prolífica contempla una gran variedad de temperaturas y pisos térmicos, y está conformada por veinticuatro municipios: Amagá, Andes, Angelópolis, Betania, Betulia, Caicedo, Caramanta, Ciudad Bolívar, Concordia, Fredonia, Hispania, Jardín, Jericó, La Pintada, Montebello, Pueblorrico, Salgar, Santa Bárbara, Támesis, Tarso, Titiribí, Urrao, Valparaíso y Venecia. Es la zona cafetera del departamento de Antioquia, rica en yacimientos de carbón. Existen allí también vastas extensiones dedicadas al ganado de leche y carne.

¹ El presente texto de contextualización surge de las visitas realizadas al Suroeste en el desarrollo del proyecto de extensión “La formación continua del maestro de lengua y literatura: un compromiso de la relación departamento-Universidad”, del Banco de Proyectos y Programas de Extensión (BUPPE) en las siguientes fechas: 9 de marzo, 27 de abril y 13 de julio de 2012.

En los últimos años, y debido a su clima propicio y a su ubicación estratégica, se ha convertido en polo de desarrollo turístico. Su cercanía con el departamento de Chocó, el Pacífico colombiano y la salida hacia el sur del país, la hacen eje vertebral en los empalmes viales que se aguran en la región.

Esta zona nos devuelve a la memoria la importancia que tuvieron para el departamento los procesos de asentamiento y reconocimiento de la “cultura antioqueña”. Esa identificación con lo *paisa*, fuertemente arraigada en la región, se hace visible en cada espacio entornado de los parques de las poblaciones que la conforman. Hombres que aún guardan la tradicional vestimenta paisa; el rigor religioso y el devoto respeto ante los símbolos sagrados de la religión católica; el saludo amable y atento ante el recién llegado a estas tierras; arquitecturas que recrean espacios de amplios corredores, hermosos ventanales y fragantes jardines. Así mismo, estos procesos de colonización, de arraigo, camino y fundaciones, construyeron una carga ideológica asociada al empuje, la bravía, el espíritu arriero y trabajador que, desde aquí, se irradió hacia todo el departamento.

Por otro lado, es relevante resaltar que, al igual que en otras regiones de Antioquia, la educación es un tema vital, pero débilmente abordado. Aunque se hacen ingentes esfuerzos para mejorar la calidad de la educación en la región, la realidad nos muestra deficiencias en la cobertura y gran inequidad en la educación que se presenta en las cabeceras de los municipios y las zonas rurales.

De lo anterior se enteraron nuestros pasos tras andar los caminos y escuchar las historias que se han tejido en esta parte del vasto territorio antioqueño. Aunque atentos a todos los municipios de la región, esos pasos decidieron tomar como epicentro y escenario de encuentro uno de los municipios estratégicos de la zona: Andes.

Horizontes, encuentros y desarrollos

En medio de sus textualidades, el municipio de Andes nos reveló otra franja de sustantiva importancia para la región, aquella que huele a escuela, que sabe a conocimiento, a palabras, a lenguaje, a maestros. Más de treinta docentes, provenientes de instituciones educativas de diferentes municipios de la región, se atrevieron, como Alicia, a descender por la madriguera de la inquietud para concentrarse en dicho municipio y hacer parte de un encuentro convocado por el proyecto que había direccionado nuestros pasos: “La formación continua del maestro de lengua y literatura: un compromiso de la relación departamento-Universidad”.

Cada uno de los tres encuentros desarrollados en la región trató de atender a las apuestas nodales de dicho proyecto, entre ellas, consolidar escenarios de formación docente en lenguaje, alentar procesos orientados a la transformación y la cualificación de las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la lengua y la literatura, fortalecer los vínculos entre la Universidad y la región, conformar co-

lectivos de maestros para construir redes y comunidades académicas y generar espacios de reflexión sobre el ser y el hacer del maestro. Cada una de las sesiones reclamó una metodología y unos focos de interés que se describen a continuación.

El primer encuentro se pensó en clave de un ejercicio de contextualización, donde se llevó a cabo la presentación del proyecto y se conocieron las motivaciones y expectativas de los profesores frente al mismo, así como sus comprensiones y concepciones sobre el área de lenguaje. Este encuentro combinó diferentes estrategias, entre las que se destacan la lectura de textos, un conversatorio, discusión sobre escenas de algunas películas y ejercicios de escritura.

Después de poner en común el proyecto, se compartió la versión en portugués del libro álbum *Orejas de mariposa*, de Luisa Aguilar y André Neves (2008). Mara —la protagonista del texto—, invitó a alentar la propia voz y diferentes puntos de vista con sus enunciados firmes y decididos, con sus zapatos viejos pero viajeros, con sus orejas de mariposas que pintan de colores las cosas feas, con su vestido a cuadros para jugar al ajedrez, con su pelo de estropajo como el césped recién cortado, con sus libros usados porque muchas manos los han acariciado...

Luego, fueron presentados fragmentos de las películas *La sociedad de los poetas muertos*, del director Peter Weir, y *El portero*, del director Miguel Delgado. Las escenas seleccionadas recreaban imágenes de maestros cuya actuación, discurso y saber provocaron la discusión acerca del ser y el hacer del maestro en general, y de las implicaciones de la enseñanza de la lengua y literatura en particular.

La jornada continuó con un ejercicio que invitaba a los maestros a construir un autorretrato, a través de un escrito, de una imagen o de un símbolo; allí recrearían los principales hitos de su trayecto formativo y su experiencia docente. Se trataba de una mirada al pasado, a los tramos recorridos, a los saberes configurados, al relato existencial tejido en la autobiografía magisterial. Después de las evocaciones, los sentimientos y los comentarios generados por el ejercicio, se propuso la elaboración de un esquema acerca del área de lenguaje, a fin de conocer las comprensiones que los docentes tenían sobre la misma. Tras la puesta en común de este trabajo, presentamos nuestra propia construcción, realimentamos el ejercicio y concluimos la primera sesión.

En el segundo encuentro se hizo una jornada de formación, donde se puso el acento en un ejercicio de fundamentación sobre las prácticas de lectura y escritura, a la vez que se desarrollaron diferentes propuestas de taller. Para la apertura de la sesión se propuso la lectura del siguiente poema:

Para hacer el retrato de un pájaro

A Elsa Henríquez

Pintar primero una jaula
con la puerta abierta

pintar después
algo bonito
algo simple
algo bello
algo útil
para el pájaro
apoyar después la tela contra un árbol
en un jardín
en un soto
o en un bosque
escondese tras el árbol
sin decir nada
sin moverse...
A veces el pájaro llega enseguida
pero puede tardar años
antes de decidirse
No hay que desanimarse
hay que esperar
esperar si es necesario durante años
la celeridad o la tardanza en la llegada del pájaro
no tiene nada que ver
con la calidad del cuadro
Cuando el pájaro llega
si llega
observar el más profundo silencio
esperar que el pájaro entre en la jaula
y una vez que haya entrado
cerrar suavemente la puerta con el pincel
después
borrar uno a uno todos los barrotos
cuidando de no tocar ninguna pluma del pájaro
Hacer acto seguido el retrato del árbol
escogiendo la rama más bella
para el pájaro
pintar también el verde follaje y la frescura del viento
el polvillo del sol
y el ruido de los bichos de la hierba en el calor estival
y después esperar que el pájaro se decida a cantar
Si el pájaro no canta
mala señal
señal de que el cuadro es malo
pero si canta es buena señal
señal de que podéis firmar
Entonces arrancadle delicadamente
una pluma al pájaro
y escribid vuestro nombre en un ángulo del cuadro
(Prévert, 1980: 154-155).

Con este poema aleteando en la mente y en la piel, y con un pedazo de porcelánico en las manos, los maestros apelaron a su capacidad inventiva y se dieron el permiso de modelar la figura que les sugería la lectura del texto. Se trataba, desde el momento inicial del encuentro, de invitar a otros modos de acercarse a los textos, a otras maneras de leer y escribir. Esta apuesta continuó nutriéndose con el abordaje de un capítulo del libro *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*, de Delia Lerner (2001). Para tal efecto se conformaron varios grupos, los cuales se centraron en un eje concreto del documento. En la tercera y última parte de la jornada se desarrollaron cuatro talleres sobre poesía, teatro, texto periodístico y video.

El tercer encuentro estuvo orientado a la socialización de experiencias significativas por parte de los profesores de la región. El ejercicio que detonó esta puesta en común fue la observación y la lectura de una galería de fotografías sobre la escuela. Estas imágenes estaban acompañadas de narraciones que recreaban dos miradas sobre la misma: una escuela coercitiva y descalificadora, y una escuela vista como lugar de acogida y espacio propicio para la formación. A partir de allí, los asistentes evocaron algunas de las experiencias que marcaron su vida como estudiantes, ya en la infancia o en la adolescencia, las cuales no han sido desatendidas en las reflexiones y preocupaciones propias de su labor docente. A continuación, uno de los profesores compartió sus comprensiones acerca de la evaluación por competencias. Por último, el encuentro se cerró con un banquete literario,² actividad que invitó a la degustación de diferentes textos, así como a la elaboración del propio menú literario, a propósito de las obras y autores leídos.

Preguntas, ejes y hallazgos: los cuadros de una aproximación

Tras el desarrollo de los encuentros, el análisis de los hallazgos y las experiencias e interacciones derivadas de los mismos, son tres los ejes que ocupan nuestra atención: la escuela y sus concepciones, la formación continua del maestro y las políticas educativas. A continuación se presentan las preguntas que orientaron el desarrollo de dichos ejes: ¿cuáles son las comprensiones e imágenes que tienen los docentes alrededor de la escuela y los discursos, prácticas e intencionalidades que circulan en ella? ¿Cuáles son las miradas y las posiciones sobre las políticas educativas, y cuál es su lugar en las propuestas curriculares del área de lenguaje? ¿Qué tan importante resulta para los docentes la participación en procesos de formación continua? ¿En qué medida la región contribuye a la generación de espacios orientados a este aspecto?

² El banquete literario es una estrategia donde se comparten y degustan algunos alimentos —frutas, dulces, bebidas— como pretexto para reunirse alrededor de la literatura y generar posibilidades de interpretación y diálogos a partir de los textos leídos. Se establece, entonces, una analogía entre estos y los alimentos compartidos para invitar a nutrir alma y cuerpo.

Con el ánimo de dotar de un carácter sutil, sugestivo y analógico el abordaje de los anteriores ejes e interrogantes, se ha tomado como referente clave el poema de Prévert antes citado. A propósito de la pintura que se recrea en el poema y de algunos versos que lo componen, se han construido cinco cuadros, que van pintando los sentidos, los hallazgos, las tematizaciones y las comprensiones alrededor de los ejes y las preguntas sugeridos. He aquí la galería.

Cuadro 1. Pintar primero una jaula, o los aprisionamientos del sistema

Varios trazos brotan de nuestro pincel, trazos que devienen en barrotes, barrotes que devienen en jaulas, jaulas que, por instantes, adquieren la apariencia de aulas. Son los trazos de un sistema que presiona, que acecha, que controla. Pero, como si quisieran reconocer e interpelar esos trazos-barrotes, aparecen en el cuadro unos trazos-puerta que se hacen signos para ponerse en las palabras de una maestra que dice: “el sistema nos marionetea”.

He ahí una verdad que se atreve a sugerir el modo en que muchos de los que están convocados a formar se convierten, como el Pinocho de Collodi, en marionetas de un engranaje que tiene propósitos no siempre volcados hacia la construcción y a la formación de humanidad. En la expresión de la profesora del Suroeste se desnuda un descontento, un reclamo, el deseo de escapar, como Pinocho, de un sistema-tiburón que engulle sin reparos, que encierra y coarta todo acto libertario orientado a oxigenar las prácticas de enseñanza.

La profesora hablaba de varias ataduras: mencionaba el fenómeno de “la proyectitis” en las instituciones, los formatos, las pruebas censales. No se infería de su voz una actitud pesimista; antes bien, sugería, en su postura, la invitación a volver la mirada sobre la propia práctica para transformarla —aun con las presiones que la rodean—, para crear intersticios y generar otros modos de aportar a la educación. A propósito de lo anterior, conviene remitirse a Alberto Manguel quien, en su texto “Cómo Pinocho aprendió a leer” (2003), habla del dilema en que se ve atrapado el maestro, en la medida en que, a la vez que hace parte de un sistema cuyas reglas debe acatar, está llamado a generar cambios y a formar ciudadanos críticos que pueden incomodar y resistirse a ese sistema.

Las palabras de la profesora parecen estar orientadas no tanto a la reproducción acrítica del sistema dominante, como a la posibilidad de crearle fisuras, de pasar, siguiendo a Manguel, de un vocabulario restringido, extremista y dogmático, a un vocabulario más vasto, más rico y más ambiguo que pueda “permitirnos imaginar formas de cambiar una sociedad” (2003: 63).³

³ El cine es un escenario generoso en ejemplos de maestros que le han apostado a esas nuevas formas que sugiere Manguel, pese a los barrotes con los que el sistema intenta frenarlos. He aquí algunas películas que ilustran este aspecto: *Los grandes debatientes*, *Escritores de la libertad*, *El profesor Holland*, *La sociedad de los poetas muertos*, *Los coristas*, *Rojo como el cielo*, *La sonrisa de Mona Lisa*, *Taare Zameen Par*, *La lengua de las mariposas*.

Cuadro 2. Pintar algo útil para el pájaro, o aquellos referentes insoslayables

Ahora emerge un cuadro donde se advierten movimientos, libros, leyes, lineamientos, estándares, discursos, políticas educativas. El pincel va revelando a varios formadores del área de lenguaje que se reúnen para apropiarse de las directrices que dicen cuáles deberían ser las orientaciones de su saber específico en el escenario escolar. Todos ellos, convocados alrededor de unos referentes útiles, de unos soportes que fundamentarán su quehacer cuando, de espaldas al tablero, se encuentren con los ojos de quienes asisten a una clase llamada “Lengua castellana”. Tal vez las oculta o las cifra, pero el cuadro no revela tensiones con dichos referentes; gestos de aceptación parecen dibujarse en los rostros que los acogen.

Los maestros nos sorprenden con el dominio que tienen de las discusiones sobre esas políticas. En los esquemas que construyeron para señalar sus comprensiones sobre el área, hacen su aparición palabras —tal vez cansadas y vacías— que irrumpen en la conversación. Sobre estas palabras se vuelca la atención y vemos cómo, con sinuosa cadencia, son encarnadas en expresiones como: *competencias, planes de estudios, proyectos, gestión, Proyecto Educativo Institucional*.

No obstante, una inquietud aparece en nuestra reflexión. Este dominio, este conocimiento que ahora está puesto en el escenario de la discusión, ¿de qué manera atraviesa y se entreteje en la escuela? ¿Qué tan real y cercanas están esas palabras de las apuestas que se juegan en el escenario escolar? ¿Cuáles son los procesos que, efectivamente, se dan en las aulas escolares? ¿Cómo se materializan los procesos y las líneas planteadas por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) en actos reales y cotidianos en las escuelas de la nación? ¿Qué tan útiles son esos referentes del área para los procesos de formación desarrollados en la misma?

Aquí, una fractura se deja leer en la comprensión y en la concepción sobre el área, ya sea lengua castellana o área de lenguaje, que los maestros han construido en sus espacios de formación. Algunos, al denominarla “Lengua castellana”, se enuncian desde una mirada anclada en lo político, lo administrativo, lo curricular; desde la visión que el MEN hace sobre ella. Otros, por el contrario, la denominan “área de lenguaje” y, desde allí, reclaman una mirada más amplia, integradora, transformadora.

En atención a lo anterior, nos acercamos a prudente distancia para tratar de comprender cómo, desde estos lugares diversos, los maestros y la escuela son convocados, una vez más, a pensar la experiencia educativa en el marco de los vertiginosos cambios sociales que reclaman, de ambos, acciones resignificadas, o como en el poema de Prévert, pinceladas que traigan algo útil para la transformación de la educación.

Cuadro 3. Del pájaro que no canta, o la escuela que reproduce

Una voz enfática que parece venir de un profesor traza su posición: “La escuela reproduce y adoctrina y, por lo tanto, cumple con su misión, porque para eso fue hecha”. Todo el cuadro se sacude y van apareciendo, por obra del pincel, un ojo enorme que quiere abarcarlo todo con su mirada, unos cuerpos inermes acomodados en pupitres displicentes, un espacio sin avenidas, un cúmulo de saberes atomizados, horarios sin tiempo, libros silentes y monótonos, una fábrica de humanos quizás, un lugar análogo al que evoca el poeta Antonio Machado en su texto “Recuerdo infantil”:

Una tarde parda y fría
de invierno. Los colegiales
estudian. Monotonía
de la lluvia en los cristales [...]
Y todo un coro infantil
va cantando la lección:
“mil veces ciento, cien mil;
mil veces mil, un millón” (2001: 90).

Los pájaros no cantan. Cantan los chicos la lección, en un coro huérfano de musicalidad. En sus repeticiones se repite la escuela sin sentido, que los obliga a sus cantos monótonos. ¿Aún vive esa escuela recreada en las estrofas del poema? La voz que había trazado su posición asiente de manera categórica. Esa escuela camina por ahí, no se advierte su deceso, nadie le ha guardado luto, nadie le ha hecho duelos, no ha muerto...

Esta escuela muerta en vida es un lugar de reproducciones; una escuela fragmentada y fragmentaria; espacio cercenado de ilusiones y sueños; una bóveda abierta hecha tragedia. Esta escuela vive día a día entre el deber ser y lo que puede hacer; escenario roto y maltrecho, donde voces impositivas gritan “¡Estos son los estándares, estos son los lineamientos, esto es lo que corresponde hacer!”.

Cuerpos y voces en la escuela repiten, sin descansar, las mismas imágenes angustiosas. Hay un tiempo para todo; por eso, quien no sabe reconocer y manejar el tiempo, está siempre por fuera de lo que esta escuela promulga: horas de clase, horas de descanso, horas de diversión, horas de olvido, horas de llanto, horas de “¡no entiendo nada!”, horas de “¡Profe, es que soy bruta para esto!”.

Lugares y espacios escolares ritualizan las mismas prácticas agobiantes. Filas y formaciones para que el *gran ojo* lo vea todo; decretos, actas, normas que dicen cómo debe ser esta escuela, pero que no conocen ni han pisado la puerta de entrada de la misma. Esta escuela que, como dice Daniel Pennac (2008), parece estructurada para buscar al culpable y designarlo cómodamente: ¿qué te han enseñado en primaria? ¿Qué te han enseñado en secundaria? ¿Qué te han enseñado en la universidad?

Una escuela cansada, devastada, violentada. Cuerpos depositados y almacenados; horizontes clausurados, jaulas, barrotes, tiempos predeterminados; pro-

fundos cansancios y eternas quejas. Repeticiones, porqués sin respuestas, normas sin sentido, seres invisibles que atraviesan, circundan, sufren.

Sí, esa escuela camina por ahí... no ha muerto.

Cuadro 4. Borrar uno a uno todos los barrotes, u otra cara de la escuela

Inspirado acaso por las palabras de Machado en su "Recuerdo infantil", el pincel se amaña dibujando las imágenes de la escuela que aquellos maestros vivieron en su infancia; dolor, llanto y frustración heredaron de esa experiencia. Es conmovedor el modo como los maestros se refirieron a algunos pasajes de su autobiografía escolar. Una docente recuerda la intransigencia de una de sus profesoras de infancia al ponerle una calificación de 0.0 simplemente porque no recordaba cuál era la última nota que le había puesto en el área de sociales. "Tome un cero por despistada", le dijo la profesora. Otro docente recuerda los castigos a los que los sometían en la escuela, y otra evoca la aversión que una profesora le hizo despertar por la poesía en sus años escolares. "Yo odio la poesía", reiteraba la docente al recordar lo que para ella fue una experiencia frustrante. Y ese odio se vio reflejado en uno de los talleres que desarrollamos en el segundo encuentro. Se trataba de un taller dedicado justamente a la poesía y a su lugar en los procesos de formación en el área de lenguaje. La profesora estuvo presente, pero no participó en el desarrollo de la propuesta; indiferencia y silencio fueron la constante de su estancia en el taller. No es osado pensar que sus clases están huérfanas de poesía y que sus chicos difícilmente podrán encontrarse cara a cara con un verso.

Pero muchos quieren otra cosa. Se niegan a perpetuar, a obstinarse en dar de lo recibido. Algo ha pasado en este cuadro. Es como si el cuadro anterior, el *Del pájaro que no canta, o la escuela que reproduce*, hubiera sido sacudido por unos trazos inconformes y todo lo que allí fuera recreado tomara una forma distinta. El ojo enorme se desvanece para mirar a otros, los cuerpos se levantan y se mueven a su propio ritmo, el tiempo se vuelve habitable, el espacio deja intersticios, el sentido del saber se reivindica, no hay fábricas de humanos, hay gente vestida de luto y se hace un feliz duelo, un duelo en las palabras que anuncian otra pedagogía, otros lenguajes, otro modo de ser y estar en el universo.

Fueron varios los maestros del Suroeste que, con la profesora del primer cuadro, insinuaron sus apuestas de instaurar otros lenguajes, otra pedagogía. En medio de esas insinuaciones irrumpió la experiencia de un profesor del área rural que viene alentando una propuesta de lectura con sus chicos. Destaca el interés de ellos por los libros y el modo en que los reclaman como si fueran aquella dosis de la que es imposible prescindir. También emergió la estrategia de un docente de literatura que trabaja con canciones cercanas a los jóvenes, para darle nuevos aires a sus clases.

Hay, tal vez, en esas experiencias que refieren los docentes, una actitud que riñe con el conformismo y la mirada miope de la escuela, el maestro y sus directivos recreados en este texto de Augusto Monterroso:

El grillo maestro

Allá en tiempos muy remotos, un día de los más calurosos del invierno, el Director de la Escuela entró sorpresivamente al aula en que el Grillo daba a los Grillitos su clase sobre el arte de cantar, precisamente en el momento de la exposición en que les explicaba que la voz del Grillo era la mejor y la más bella entre todas las voces, pues se producía mediante el adecuado frotamiento de las alas contra los costados, en tanto que los pájaros cantaban tan mal porque se empeñaban en hacerlo con la garganta, evidentemente el órgano del cuerpo humano menos indicado para emitir sonidos dulces y armoniosos.

Al escuchar aquello, el Director, que era un Grillo muy viejo y muy sabio, asintió varias veces con la cabeza y se retiró, satisfecho de que en la Escuela todo siguiera como en sus tiempos (1983: 58-59).

En la región identificamos docentes que quieren trascender la actitud de los grillos del relato de Monterroso, que quieren hacer de la escuela otro lugar. Es como si comulgaran con la idea de que, como sostiene Henry Giroux:

Hay que hacer un esfuerzo para analizar las escuelas como lugares que, aunque reproducen básicamente la sociedad dominante, contienen también posibilidades para ofrecerles a los estudiantes una educación que los convierta en ciudadanos activos y críticos (y no en simples trabajadores). Las escuelas han de empezar a ser vistas como lugares a la vez de instrucción y de cultura (1990: 46).

Cuadro 5. Escribid vuestro nombre en un ángulo del cuadro: los trazos de un autorretrato

El cuadro se llena de autorretratos, de espejos que devuelven a los maestros y las maestras a sus trayectos formativos recorridos, al modo en que han venido configurándose como formadores. Sus recuerdos los llevan a las Escuelas Normales, a la universidad y a otros escenarios que han propiciado espacios para la formación continua, entre ellos, las mesas de trabajo de lenguaje que operan en la región.

Son diversas las imágenes que desfilan en esos espejos. Aparecen maestros enamorados de su profesión; otros que agotan sus expresiones en quejas y fatalismos; están quienes reclaman una presencia comprometida y continua del departamento y la Universidad; otros hablan de maestros de primaria que no cuentan con solvencia conceptual en el área de lenguaje. Quedan algunos que agotan el abordaje de la lengua en aspectos de orden normativo.

Por los resquicios de esas imágenes se cuela una voz de maestra para decir: "Los maestros nos tenemos que descuadricular". Y se hace un silencio... Ellos se miran, miran a otros, son mirados. Y en ese cruce de miradas, un desfile de preguntas aparece en el cuadro: ¿De qué hay que descuadricularse? ¿Cuáles cuadros convocar? ¿Qué barrotos borrar para que salga una nueva visión, otra expe-

riencia, una formación que se hace pájaro para alentar otros vuelos, para cantar palabras provistas de otras cadencias, para habitar otros aires, para desprender las plumas de los viejos apegos y emigrar a otras formas de conocimiento?

Crear pájaros o jaulas, cantos o ruidos, verde follaje o hierba seca, palabras libertarias o candados verbales...

Al fin, como salidos de otro cuadro, como volcados hacia la idea de descuadrarse, varios toman su pincel y le apuestan a un cuadro distinto. Es su decisión y su obra: pájaros, cantos, verde follaje, palabras libertarias, libros caminando por la vida, páginas regando humanidad y pensamiento... Cuadros que convocan otros modos de ser maestros para ser maestros de otro modo...

Entonces, maestros, ¿levantarían ustedes su pincel y escribirían sus nombres en un ángulo del cuadro?

Conclusiones

Es innegable que la tensión existente en la escuela, entre su deber ser y su hacer, no puede ser zanjada sin el compromiso de todos los actores que conviven en su cotidianidad. Dentro de esos actores, los maestros son los principales protagonistas. El ejercicio académico que este proyecto se propuso no tendría sentido sin su participación activa. Así las cosas, las discusiones, los debates y la problematización del escenario escolar fueron algunos de los logros más relevantes de este proyecto, en la medida en que propiciaron escenarios donde los maestros dialogaran con maestros sobre los lugares reales que ocupan en la escuela y sobre las posibilidades de transformación de la misma.

Una preocupación ronda a los maestros: los muchachos no leen, los muchachos no escriben. La discusión sobre el texto *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*, de Lerner (2001), posibilitó una reflexión sobre una de las tareas fundamentales que asisten a la escuela: la generación de espacios y procesos para la apropiación de la lectura y la escritura. Emerge de nuevo la tensión entre lo que aquella debe hacer y lo que hace realmente. La segmentación horaria y el saber fraccionado penetran en el debate sobre el quehacer del maestro y su propia condición de lectores y escritores. No obstante las tensiones alrededor de estos aspectos, la mayoría de los maestros de la región coincide en la idea de que la lectura y la escritura, independiente de los formatos y soportes que las visibilicen, deben ser ejercicios que traspasen el aula escolar y se instalen como prácticas que le apuestan a la formación de ciudadanos críticos, propositivos y conscientes de su ejercicio político.

La apuesta de cualificar las prácticas de enseñanza de la lengua y la literatura en la región reclama el fortalecimiento y la consolidación de espacios de formación continua. No basta con llegar a la región, desarrollar un proyecto y marcharse. Es preciso seguir alentando nuevas posibilidades de formación y transformación. Así lo expresaron los maestros cuando reclamaban más perma-

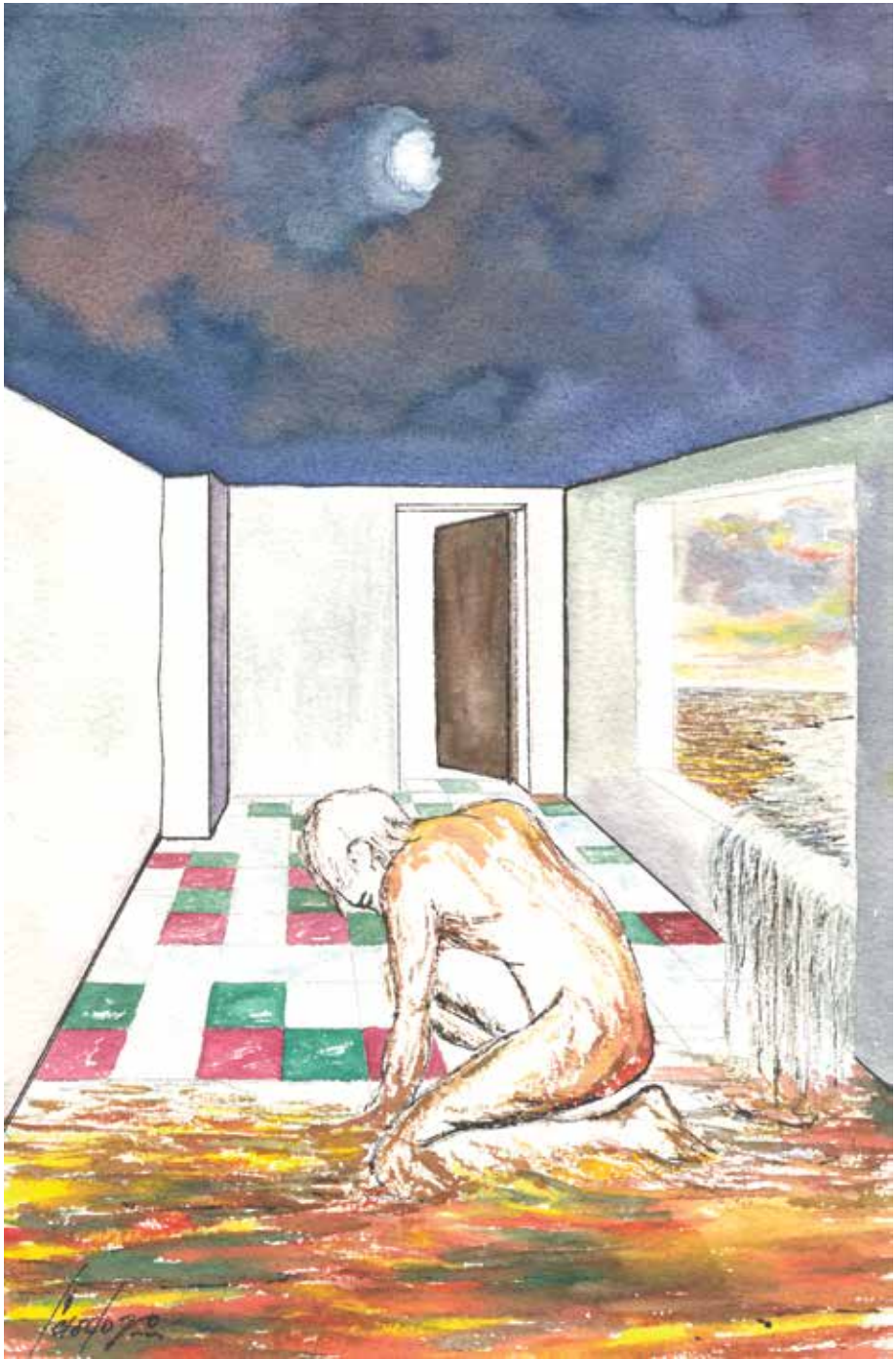
nencia y acompañamiento por parte de la Universidad de Antioquia. En atención a ello, el Grupo de Investigación Somos Palabra: Formación y Contextos, con el aval de la Facultad de Educación y en asocio con la Fundación Taller de Letras Jordi Sierra i Fabra, presentó un proyecto, en clave de diplomado, a la convocatoria de Proyectos de Extensión de la Universidad de Antioquia. La propuesta está pensada para el Suroeste y empezaría sus desarrollos en el primer semestre de 2013. El foco de atención del proyecto tiene que ver con el siguiente eje: “La formación de nuevos lectores y escritores”. Con esta apuesta se espera que los maestros de la región encuentren un espacio para fundamentar sus prácticas, para hacer visibles y enriquecer sus saberes y experiencias alrededor de la lectura y la escritura.

Referencias bibliográficas

- Aguilar, L. (Autora) y Neves, A. (Ilustrador). (2008). *Orejas de mariposa*. Sevilla: Kalandraka Ediciones Andalucía.
- Arturo, A. (1992). *Morada al Sur y otros poemas*. Bogotá: Norma.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Machado, A. (2001). *Poesías completas*. Buenos Aires: Espasa Calpe.
- Manguel, A. (2003). “Cómo Pinocho aprendió a leer”. Recuperado de: <http://www.letraslibres.com/revista/convivio/como-pinocho-aprendio-leer>
- Monterroso, A. (1983). *La oveja negra y demás fábulas*. Barcelona: Seix Barral.
- Pennac, D. (2008). *Mal de escuela*. Barcelona: Mondadori.
- Prévert, J. (1980). *Palabras*. Barcelona: Lumen.
- Saramago, J. (2001). *La caverna*. Madrid: Alfaguara.

Filmografía

- Delgado, M. (Dir.). *El portero*. México: Posa Film, 1950.
- Weir, P. (Dir.). *La sociedad de los poetas muertos*. Estados Unidos: Touschtonepictures, 1989.





Bajo Cauca: una cantera de experiencias¹

Diela Bibiana Betancur Valencia

[...] Si no creyera en lo más duro,
si no creyera en el deseo,
si no creyera en lo que creo,
si no creyera en algo puro.
Si no creyera en cada herida,
si no creyera en lo que ronde,
si no creyera en lo que esconde
hacerse hermano de la vida.
Si no creyera en quien me escucha,
si no creyera en lo que duele,
si no creyera en lo que quede,
si no creyera en lo que lucha...
¿qué cosa fuera, qué cosa fuera la maza sin cantera?

Silvio Rodríguez

Contextualización

El sol abrazador y abrasador, como si anunciara la calidez de los lugareños, se muestra ampliamente generoso desde las primeras horas de la mañana, calentando las tierras del Bajo Cauca antioqueño. También en cultura es generosa esta región, caracterizada por el mestizaje entre *paisas*, afrodescendientes, comunidades indígenas y pobladores provenientes de Córdoba, Sucre y sur de Bolívar. En

¹ El presente texto de contextualización surge de las visitas realizadas al Bajo Cauca en el desarrollo del proyecto de extensión “La formación continua del maestro de lengua y literatura: un compromiso de la relación departamento-Universidad”, del Banco de Proyectos y Programas de Extensión (BUPPE) en las siguientes fechas: 3 de febrero, 23 de marzo y 25 de mayo de 2012. Este texto fue construido con aportes de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana, de la Universidad de Antioquia, Seccional Bajo Cauca, especialmente con las contribuciones de Gina Luna y Alina Navarro.

efecto, más que paisas o costeños, ellos se nombran *chilapos*, que es la palabra que designa la amalgama cultural entre estas dos naturalezas. El acercamiento cultural es más notorio entre los habitantes del Bajo Cauca y los pobladores de los departamentos vecinos —especialmente Córdoba— que entre aquellos y los del norte antioqueño. Es por ello por lo que el folclor vallenato, los poetas y cantantes de los municipios lindantes, como Sahagún y Montelíbano, son considerados por los habitantes del Bajo Cauca como “de la región”. Esta amalgama cultural es recreada por una maestra cuando dice: “Caucasia es el municipio más costeño de Antioquia, y Montelíbano, el municipio más paisa de la Costa”.

El río Cauca, sus recursos auríferos y el clima cálido y húmedo moldean parte de la idiosincrasia de los habitantes de una de las regiones más antiguas del departamento antioqueño. Seis municipios la integran: Nechí, Tarazá, El Bagre, Cáceres, Zaragoza y Caucasia, la capital de la región.

Provenientes de los últimos cuatro municipios enunciados, maestros en ejercicio y estudiantes de la Escuela Normal Superior del Bajo Cauca y de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana, de la Universidad de Antioquia, Seccional Bajo Cauca, participaron en los tres encuentros formativos ofrecidos en el marco del proyecto “La formación continua del maestro de lengua y literatura: un compromiso de la relación departamento-Universidad”.

El primer encuentro tuvo como propósito pensar la formación, la enseñanza y el aprendizaje de la lengua y la literatura en el contexto regional. Para ello, los maestros en formación de la Licenciatura presentaron las reflexiones construidas a partir del acercamiento a la escuela desde los distintos espacios de la práctica pedagógica y, también, a partir de la lectura de textos académicos, de las experiencias propias o cercanas, y de los rostros de la vida retratados en el cine y la literatura.

Los principales tópicos alrededor de los cuales versaron las distintas presentaciones fueron la formación docente, la apatía de los niños por los procesos lectores, el lugar de la literatura en los procesos educativos, la lectura, la escritura y la oralidad. La discusión que tuvo lugar en torno a las ponencias puso en primer plano una preocupación por la lectura; de allí que, para el siguiente encuentro, se decidiera profundizar y reflexionar sobre esta práctica.

El segundo encuentro fue una jornada de formación alrededor del desarrollo temático de la lectura desde una perspectiva semiótica, abordado mediante la metodología de taller, lo que implicó la creación, la discusión y la participación activa de los asistentes.

El taller se inició con un ejercicio de sensibilización a partir de la canción *La maza*, de Silvio Rodríguez, interpretada por Mercedes Sosa y Shakira. Después de conversar sobre las comprensiones de este texto, tanto desde su componente textual —en sus niveles literal, inferencial e interpretativo—, como desde la melodía —pues la música ayuda a configurar su sentido—, se pasó a recrear el es-

tribillo de la canción, a saber, “qué cosa fuera la maza sin cantera”. Tal recreación consistió en explicarlo mediante las palabras y luego representarlo en dibujo y por medio de un material moldeable como es el porcelanicrón. A continuación se procedió a la lectura y discusión del primer capítulo del libro de Delia Lerner, *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario* (2001), texto que presenta la lectura y la escritura como prácticas socioculturales y sus implicaciones pedagógicas y didácticas. Por último, reconociendo que cada vez gana más espacio y más fuerza la imagen en los terrenos de la comunicación y en el ámbito cultural y social, se propuso un ejercicio de lectura de imágenes.

El tercer y último encuentro consistió en unas jornadas de socialización de experiencias significativas por parte de los maestros de la región. Previo a dichas exposiciones y a propósito de los modos en que es posible organizar el trabajo en el aula, se conceptualizaron dos tipos de configuraciones didácticas: la secuencia didáctica y los proyectos de aula. Posterior a ello, tuvieron lugar cada una de las siete experiencias significativas compartidas por los maestros en ejercicio y por dos maestros en formación, las cuales versaron sobre la evaluación, la literatura en el aula, el portafolio como estrategia de aprendizaje significativo, la promoción de la lectura de los grados décimo y undécimo hacia los demás grados, la narrativa latinoamericana: interpretación y producción de cuentos, y la celebración del Día del idioma por parte de toda la comunidad del municipio de El Bagre.

De estos encuentros y del acercamiento a la escuela por parte de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana, de la Universidad de Antioquia, Seccional Bajo Cauca, se alimenta este ejercicio de contextualización de la mencionada región antioqueña. En este, pues, tienen un lugar fundamental, por un lado, las voces de los maestros en ejercicio, quienes desde su experiencia presentan sus inquietudes, exponen sus concepciones sobre la enseñanza de la lengua y la literatura, y narran sus propias prácticas educativas; y por otro, las voces de los maestros en formación que, en su acercamiento a la escuela, leyeron las prácticas y los discursos de los maestros de Lenguaje.

Es importante señalar que en este texto no se pretende generalizar resultados, sino interpretar y comprender las realidades de las que tuvimos conocimiento, con sus prácticas, discursos y experiencias.

En las prácticas compartidas, en las lecturas e interpretaciones de los maestros en formación y en las enunciaciones y narraciones de los maestros en ejercicio se apreciaron tensiones y dilemas que atravesaban el oficio de enseñar lengua y literatura en el contexto del Bajo Cauca. Tensiones, por ejemplo, entre la diversidad cultural y la estandarización; entre las propuestas regionales y los mandatos estatales; entre el saber popular y las directrices legales; entre un saber-hacer artesanal y los procesos homogéneos. Dilemas entre qué, cómo y cuándo enseñar, qué leer con los estudiantes, cómo abordar las obras y los textos literarios, cómo favorecer procesos significativos en las aulas.

Estas inquietudes, propias del maestro en su ejercicio de enseñar, permitieron preguntarnos: ¿cuáles son los modos en que se configura la realidad educativa de la región desde su idiosincrasia y riqueza cultural, por un lado, y las directrices estatales, por otro? ¿Cómo responden a ellas en sus prácticas docentes? En otras palabras, ¿de qué manera sus inquietudes, sus posiciones respecto al área, su saber disciplinar y sus imaginarios en torno a la escuela, a su oficio y a los estudiantes, configuran, construyen y reconstruyen sus prácticas pedagógicas?

Entre las directrices nacionales y las particularidades regionales

En la región del Bajo Cauca, en particular en el municipio de Caucasia, se hizo manifiesta una constante tensión entre lo legal y las necesidades contextuales, casi siempre imponiéndose las políticas educativas por encima de las particularidades de la región. Es por ello por lo que la mayoría de instituciones educativas organizan la planeación del área de lenguaje teniendo como principal punto de referencia los *Estándares básicos de competencias en lenguaje* (2006), propuestos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN). Con ello, la región se priva de la discusión que puede resultar en el ejercicio de contextualizar los saberes. No deja de ser, pues, paradójico, que el Bajo Cauca, siendo una región que se caracteriza por su riqueza cultural, educativamente esté siendo pensada a espaldas de esta realidad, en aras de privilegiar procesos estandarizados.

De ello resulta que la mayoría de mallas curriculares de lengua castellana, desde Tarazá hasta El Bagre, tanto en el casco urbano como en la zona rural, contenga los mismos contenidos, iguales obras literarias, idénticas temáticas gramaticales. Podríamos decir que es logrado el objetivo con el que fueron propuestos los estándares curriculares, este es, que “los colegios ya sean urbanos o rurales, privados o públicos de todos los lugares del país ofrezcan la misma calidad de educación” (MEN, 2003: 2). En efecto, tales mallas se construyen siguiendo los *Estándares básicos de calidad*, documento en el cual, dicho sea de paso, no se define la “calidad”, y así, como lo señala Guillermo Bustamante, tal noción queda “como algo bueno por sí mismo y, en consecuencia, no necesitado de definición, ni de discusión” (2006: 45).

Las propuestas educativas en el área de lenguaje se alimentan, también, de las orientaciones presentes en los *Lineamientos curriculares de lengua castellana* (MEN, 1998). Este documento *sugiere* caminos para pensar la enseñanza de la lengua y la literatura, en tanto que los estándares *definen* lo que debe enseñarse. Ahora bien, predominó en muchos docentes del Bajo Cauca una adherencia a los segundos, los cuales les permitieron direccionar su quehacer pedagógico, al tiempo que los sumió en tensiones con su realidad cultural: “¿se debe enseñar literatura universal en el grado undécimo o es posible abordar obras más cercanas al contexto de los estudiantes, así no sean propiamente literatura?”, es la pregunta que formuló una maestra, evidenciando la tensión entre lo legal y lo legítimo.

Esta inquietud reveló cómo muchas veces los maestros se sienten en una encrucijada. Por un lado, se encuentran los intereses de los estudiantes, las demandas del mismo contexto, la experiencia de unas prácticas fructíferas y otras baldías, lo que induce a lanzar la pregunta sobre la pertinencia y la validez del abordaje en la escuela de otros textos que no hacen parte del canon literario. En el otro lado de la encrucijada se halla la política educativa nacional, con sus directrices, lo que, en ocasiones, inmoviliza para arriesgarse a otras posibilidades.

Lo anterior nos lleva a preguntarnos por la postura de los maestros respecto al área, al lugar desde el cual hablan, a sus modos de comprender el universo literario, a las perspectivas desde donde enseñan literatura, a los propósitos educativos que orientan su quehacer. Ante el interrogante de la maestra habría que considerar, como lo señala Araceli de Tezanos, que “no siempre la lógica interna de los temas a enseñar [en este caso de los textos] se adecúa a la lógica del conocer de los alumnos, de acuerdo a sus edades y etapas del desarrollo intelectual” (s. f.), y por ello, precisamente, la elección misma de una obra literaria para leer con un determinado grupo de estudiantes anuncia el éxito o el fracaso de su abordaje. No es nuestro propósito responder a esta pregunta; solo queremos indicar que el saber disciplinar, en diálogo con el saber pedagógico y didáctico, permite apuntalar una respuesta a tal inquietud (p. 23).

Como le sucede a esta maestra, les ocurre a otros. Ello nos permite decir que, en algunos maestros de la región, hay un actuar acrítico frente a las propuestas estatales, lo que diezma las facultades propositivas para saldar con otras alternativas las tensiones propias del oficio de enseñar. Esta disposición va en la línea de responder a las pruebas censales, por lo cual preparar a los estudiantes para presentar dichas evaluaciones se constituye, para muchas instituciones y educadores, en el fin último de los propósitos de enseñanza. En efecto, el Plan Educativo Municipal (PEM) de los distintos municipios de la región cifra sus resultados en términos del *ranking* obtenido en las pruebas nacionales. Quizás en los altares de las Pruebas Saber 11.º se sacrifica el saber intercultural del Bajo Cauca, produciendo la impresión de que hay una frontera que separa el universo cultural del escenario escolar.

No obstante, prácticas pedagógicas que no se registran en documentos oficiales permiten matizar tal apreciación. De las propuestas educativas de algunas instituciones hacen parte festivales de poesía, semilleros de teatro, concursos de cuentería, que en su ejercicio retoman a los autores autóctonos y propenden por la formación literaria. Un evento que ilustró la fuerza creativa del Bajo Cauca fue la celebración del Día del idioma en El Bagre. Bajo el lema “El Bagre se goza el idioma”, las maestras de Lenguaje del municipio vincularon a la comunidad, con actividades que se desarrollaron a lo largo de una semana dentro y fuera de las instituciones educativas, y con una comparsa final en la que se recrearon los personajes de las historias de Rafael Pombo. Esta iniciativa logró hacer de esta fecha no una celebración institucional, sino una propuesta que vinculó política y culturalmente a todo un municipio.

En una mirada al currículo y a todo lo que él comprende, es visible en la región del Bajo Cauca una tensión entre la autonomía institucional y las directrices legales; entre el contexto regional y las políticas estatales. Coexisten, entonces, el requerimiento de responder a las pruebas censales, al lado de propuestas locales y vitales, así como la urgencia por abordar obras clásicas, al lado de la lectura de obras y autores regionales.

Ahora bien, en medio de estas tensiones, ¿cómo se configuran las prácticas de los maestros? ¿Cuáles son los imaginarios, que circulan entre los docentes, acerca de la escuela, su oficio y los estudiantes? ¿De qué modo estos imaginarios establecen realidades?

De los imaginarios, discursos y prácticas

Las representaciones que tienen los maestros sobre sí mismos, sus estudiantes y la escuela condicionan los modos de relacionarse con el entorno educativo. En efecto, las realidades educativas de la región del Bajo Cauca se estructuran también a partir de los imaginarios de docentes, estudiantes y maestros en formación. En este orden de ideas, tienen un lugar importante tanto lo general como lo singular. Lo primero se manifiesta desde el sentido común que refuerza las funciones de la escuela y el maestro; lo segundo, desde las enunciaciones de maestros en ejercicio y en formación que pueden, o no, distanciarse de las del sentido común.

Uno de los enunciados que acompaña al ejercicio del ser maestro de lenguaje, que puede inscribirse dentro de una deontología implícita o, más aún, como un principio ético, tiene que ver con las prácticas mismas de los maestros como lectores y productores de texto, con el vínculo íntimo que establece cada ser enseñante con el saber y el conocimiento. Dice Araceli de Tezanos, siguiendo a Heinrich Roth, que “el maestro debe desarrollar una relación personal con la cultura, más allá de los libros de texto que no alcanzan nunca la profundidad que se requiere” (s. f.: 19), lo que le permitirá “buscar las cualidades formativas del objeto a enseñar, es decir, su capacidad para atraer intereses vitales, capturar emociones y sentimientos y crear necesidades intelectuales” (p. 19). En esta línea de sentido, un maestro formula que “a mí me debe gustar leer, me debe gustar incluirme en el proceso para que él [el estudiante] me vea y quiera seguirme”.

En estos enunciados es claro cómo el vínculo que establece un docente con su objeto de conocimiento incide en la manera en que configura el objeto de enseñanza —lo que Yves Chevallard (1997) llama la *transposición didáctica*—, y, a su vez, cómo ello incide en el aprendizaje. En este orden de ideas, otro maestro enuncia: “porque los jóvenes no son tontos... sospechan de la hipocresía de sus maestros cuando les hablan de la lectura y les citan siempre los mismos libros”.

En otras palabras, el vínculo que establece un maestro con el saber pasa por su deseo de saber, por su posición y pasión respecto a este. A ello se refiere un maestro en formación cuando interrogó si la literatura se puede enseñar o no,

para lo que aludió a una frase que Jorge Luis Borges dijo en uno de sus cursos de literatura inglesa: “creo que uno sólo puede enseñar el amor a algo. Yo he enseñado, no literatura inglesa, sino el amor a esa literatura”. Así, más allá de la discusión acerca de si es posible o no enseñar literatura —pues, en efecto, la literatura es un saber enseñable, que tiene una didáctica que, incluso, se diferencia de la didáctica de la lengua—, esto pone en escena otra dimensión del ser enseñante: su pasión por el saber.

Siguiendo este eje, en algunos maestros de la región se pueden identificar distintas relaciones con el saber que, por supuesto, tienen implicaciones didácticas y pedagógicas. La lectura que hicieron los estudiantes de la Licenciatura sobre sus maestros acompañantes en el desarrollo de sus prácticas pedagógicas da cuenta de esta relación. Así, un maestro en formación dice del docente acompañante que:

[...] cuenta con un saber que ya está empezando a envejecer, porque no lee literatura, ni pertenece a grupos de discusión, ni investigación, que permitan renovar su conocimiento. De ahí que lo asemeje a un árbol: de corteza dura y en sus ramas hojas escasas, amarillentas, marchitas [...] un árbol al que le hace falta abono de literatura para que florezcan sus saberes y sus clases otoñales.

Quizás sea por ello que este maestro en formación perciba sus “clases repetitivas, de métodos obsoletos y con un sabor a letras rancias”. En esta misma línea de sentido va la lectura que hace otro estudiante respecto a su maestro acompañante: “sus ojos redondos, que con el pasar de los años se han ido cerrando un poco, le impide algunas veces dejar el conductismo con el que lleva a cabo algunas de sus clases”.

Estas interpretaciones que hacen los maestros en formación problematizan un comportamiento que consiste en cristalizar los saberes y en no renovar el propio bagaje cultural, conceptual, disciplinar, pedagógico y didáctico. En efecto, una de las preguntas que se formularon los estudiantes de la Licenciatura se construyó alrededor de la “importancia de que el maestro sienta la literatura, un sentir que pasa por el cuerpo”. Sin lugar a dudas, la pregunta sobre por qué a los estudiantes no les gusta leer pasa por el vínculo íntimo que un maestro de lenguaje establezca con la literatura en particular y con el saber en general.

Sin embargo, sería un juicio temerario generalizar conclusiones partiendo de tales casos, porque también en el Bajo Cauca encontramos docentes lectores y productores de textos; maestros que son apasionados por la literatura. De ahí que la lectura del contexto educativo le permitiera a otro maestro en formación decir sobre su profesor acompañante: “la apariencia de sus labios hidratados y sus mejillas ruborizadas son un signo de la familiarización con la cultura letrada y de la buena nutrición que ha tenido con diversas obras literarias”. De igual manera, se encuentran docentes con “ansias de poesía”, hasta el punto de emprender un semillero en su institución educativa, pues a su modo de entender, “un mundo

sin poesía sería un caos"; o docentes para quienes la lectura de Gabriel García Márquez ha sembrado en ellos a un personaje macondiano que aflora en sus clases; o maestros que se sirven de la lúdica y procesos artísticos para cultivar saberes en sus estudiantes. "También les enseña ese cuento del teatro y la danza", dice una nota publicada en un espacio virtual del periódico *El Colombiano* llamada "Masón quiere dejar una buena huella" (s. f.), dedicada a un maestro de la región: Dagoberto Masón Meléndez. Así, mientras que algunos docentes no logran separarse de métodos "obsoletos", otros recurren a procesos formativos dinámicos y renovados.

Al lado de los métodos se problematizaron, además, las obras literarias mismas que se leían en las aulas escolares. Si bien es cierto que la tendencia es a la escogencia de obras clásicas, también hay una fuerte inclinación por reconocer y abordar el saber cultural y regional. En esta línea de sentido, cuentistas y cuenteros, poetas y cantautores de la región, como Naudín Gracián Petro, Facundo Sembrado de Olvidos, Josefa Nieblas Ortega, Reinaldo Ruiz, entre otros, son igualmente objeto de análisis en las aulas escolares. De este modo, se va perfilando una geografía disciplinar que va ubicando en dos aristas la literatura: por un lado, las obras clásicas que trascienden épocas y espacios; y por otro, textos culturales y regionales que ubican sus coordenadas de tiempo y espacio entre la contemporaneidad y el territorio antioqueño y cordobés.

Sin embargo, surgió una tercera arista en relación con la lectura, que tiene que ver con los *libros de superación personal*. En la cotidianidad escolar, el currículo se encuentra agujereado de preguntas que van desde el qué leer hasta el cómo hacerlo: ¿los clásicos o la literatura juvenil? ¿Obras cumbres de la literatura o textos cercanos a la realidad regional? ¿Lo universal o lo local? ¿Lo que plantea *Estándares* o lo que el contexto demanda? ¿Obras de mediana complejidad o libros de autoayuda que se "digieren" fácil? En otras palabras, ¿*El Quijote*, *Rosario Tijeras* o *Volar sobre el pantano*? Estos cuestionamientos permiten interrogar los modos de comprensión de los docentes, en este caso, acerca de la literatura misma, sobre su experiencia lectora y sobre su saber didáctico; en palabras de Araceli de Tezanos, del qué, el cómo y el cuándo enseñar (s. f.).

Responder a estas preguntas sobre el contenido, la metodología y la temporalidad, hace parte de la transposición didáctica que implica modificar los objetos de conocimiento para hacerlos objetos de enseñanza, y esto, sin lugar a dudas, es una función del maestro. Ahora bien, ¿qué sucede cuando el docente no tiene una apropiación conceptual y disciplinaria del saber que se propone enseñar? ¿Ello en qué lógicas deriva y qué efectos pedagógicos y didácticos produce? Así como encontramos maestros con muchas claridades respecto al área, también percibimos, en algunos, confusiones en el plano disciplinar. Una de estas confusiones se reveló en la concepción misma de la literatura. Cuando se piensa que este arte sólo se circunscribe a las obras clásicas, se está desconociendo un cúmulo de obras contemporáneas, de mucha riqueza literaria, para el trabajo en

las aulas de clase. Una concepción estrecha lleva a ignorar una variedad de textos que serían potentes para abordar en el escenario escolar.

Otra de las concepciones imprecisas con respecto a la literatura tuvo que ver con considerar que sólo la novela representa este arte y marginar de ella a la poesía, al cuento, a las obras teatrales. En este sentido, simultáneo a concepciones que estiman la poesía como un arte sublime que sensibiliza y conmueve, emergieron también posiciones que la circunscribieron a la declamación y a los aspectos fonéticos, que la limitaron a un ámbito patriótico y religioso, sacrificando en los altares de la forma y la moralidad, el contenido, el sentido, el universo signifiante y estético que ella soporta.

Ahora bien, en la lectura que los mismos maestros hicieron de su ejercicio, se pudo reconocer una tensión entre las teorías didácticas y la realidad escolar. Así, para unos, las teorías didácticas no tendrían asidero en el escenario educativo real, pues, en palabras de un profesor, "en el aula eso es un caos". En quienes abanderaron este pensamiento se pudo inferir una desvinculación del quehacer del maestro de los saberes didácticos y pedagógicos que, a juicio de Araceli de Tezanos (s. f.), aporta a la identidad de la profesión docente. Al mismo tiempo, esta postura dejó ver un divorcio entre la didáctica y la escuela, lo que quizás tenga efectos en prácticas pedagógicas sin fundamentación teórica, sin una posición epistemológica y disciplinar que orientara las mismas prácticas en función de unos principios y unos propósitos educativos claros, porque, en efecto, la didáctica no solo se ocupa del qué, el cómo y el cuándo enseñar, sino también del para qué.

A esta mirada se le opuso otra que es vital reconocer. Algunos maestros de la región veían en las teorías didácticas, pedagógicas y disciplinares fundamentos que cuestionaban, alimentaban y resignificaban las propias prácticas docentes, al tiempo que les permitían orientarlas de otros modos. Esta posición se expresó, también, en la demanda que hicieron los profesores por espacios de formación que les posibilitaran, en palabras de una docente, "aprender formas diferentes de enseñar... porque de pronto nos limitamos a esa práctica de exponer y exponer", esto es, espacios que les permitieran resignificar sus prácticas, fundamentarlas, cualificarlas.

En cuanto a los procesos del área de lenguaje, es importante también pasar revista por algunas concepciones que dinamizan las prácticas institucionales. ¿Cómo se entienden la lectura, la escritura, la oralidad, la argumentación? La lectura, por ejemplo, es un eje de preocupación para esta región, inquietud que se traduce en fomentar hábitos y jalonar la comprensión lectora. En este sentido, el interés se cifra en que los estudiantes lean bien y lean mucho, y no emerge la pregunta por lo que posibilita subjetiva, cultural y políticamente el saber que se apropia y se construye mediante el encuentro personal con los textos. En ocasiones se cae en un proceso laberíntico, en el que los fines se confunden con los medios; es decir, las preguntas se formulan alrededor del qué y el cómo leer,

cuestiones, por lo demás, fundamentales, pero se relega el interrogante esencial del para qué leer.

En cuanto a la escritura, valga considerar un documento institucional,² referenciado por una maestra en formación, que expone un somero diagnóstico en el que se concluye que “los estudiantes de sexto grado presentan problemas de escritura”. Ahora bien, lo que se problematiza en este informe son los criterios a partir de los cuales se llega a este juicio, pues no trascienden de los aspectos formales. Así, los criterios para llegar a tal conclusión son que los estudiantes “desconocen que hay letras descendentes, ascendentes y normales; no conservan la espacialidad entre una palabra y la otra al momento de escribir frases u oraciones; no tienen en cuenta el uso de las mayúsculas”. En este diagnóstico, entonces, emergió una concepción de la escritura que no tiene en cuenta los aspectos de significación que ella representa, que desconoce que escribir es representar el mundo, que los seres humanos escribimos para informar, para denunciar, para establecer una relación distinta con nosotros mismos, para protestar, para recrear la realidad, para convencer sobre la validez de un argumento (Lerner, 2001: 26), entre otras finalidades.

Por otro lado, no hay que desconocer que las condiciones climáticas de la región y, en particular, de algunos municipios como Caucasia, tienen incidencia en las prácticas educativas. Con una temperatura promedio de 28 °C y a una altura de 50 msnm, Caucasia respira y transpira un clima tórrido, bajo cuyo resplandeciente sol se consumen energías y se tuesta la piel. En efecto, el acalorado clima ha llevado a que sus aulas escolares estén provistas de ventiladores. Ello puede contrarrestar un poco el sofoco matinal y vespertino, pero, simultáneamente, aumenta el nivel de ruido, por lo que es preciso elevar el volumen de la voz, so riesgo de no ser escuchados. A veces al zumbido de esta avispa eléctrica se le suman los murmullos escolares que hacen que la ola de ruido crezca hasta el punto de ahogar cualquier intercambio discursivo. Estas condiciones dificultan, por ejemplo, el ejercicio de lectura oral por parte de los estudiantes, pues su voz es “pulverizada” por “el molino de viento” que posa sobre sus cabezas. De allí que se privilegie la lectura por pequeños grupos o la lectura individual. Así, las condiciones climáticas favorecen unas prácticas en tanto que perjudican otras. No obstante, si bien ellas predisponen, no son un determinante en el logro o naufragio de propuestas educativas en el área de lenguaje, es decir de la lengua, la literatura y otros sistemas de significación.

Ante prácticas que vinculan unidireccionalmente la literatura con la comprensión lectora, que restringen el género poético a contextos patrióticos y religiosos, emergen posturas que rescatan la dimensión estética y creadora de la palabra hecha arte y que desde la estética de la recepción deparan un lugar importante

² Por cuestiones de privacidad, se omite el nombre de la institución educativa de la cual es extraída esta referencia.

al estudiante como productor de sentido en su encuentro con la literatura para, en palabras de un maestro en formación, “hacer de la lectura una práctica de deleite y no un instrumento lapidario”. Una de estas experiencias significativas involucró de manera directa a estudiantes de décimo y undécimo, pues participaban como animadores y promotores de lectura en su misma institución. Los estudiantes formaban grupos de trabajo y desarrollaban un proyecto de lectura para llevar a cabo con uno de los grupos de su institución educativa, poniendo en práctica diversas actividades —lúdicas, artísticas, culturales—. A su vez, los estudiantes que son objeto de esta propuesta, de los grados preescolares a noveno, elaboraban un trabajo creativo a partir del acompañamiento realizado por los estudiantes de los grados superiores, que luego era socializado a toda la comunidad educativa.

Entre hilos, tejidos y sentidos

Este ejercicio de contextualización no pretendió generalizar sentidos; al contrario, estuvo siempre en la búsqueda de reconocer las distintas perspectivas y los diversos saberes y discursos que coexisten en la región del Bajo Cauca: experiencias de piedra y de maza. Esta es una región dispuesta, es una cantera para seguir pensando la formación de maestros de Lenguaje, especialmente en tres ejes: la lectura y la escritura como prácticas socioculturales, las configuraciones didácticas y la enseñanza de la literatura. Se convoca, pues, a vivir más la experiencia y menos las recetas, más los interrogantes y menos las fórmulas.

Las preguntas del para qué leer y para qué escribir han sido relegadas en la escuela, quizás por considerarse obvias, tal vez por pensar que es suficiente leer para aprender a leer y escribir para aprender a escribir, como bien lo señala Lerner (2001: 29). Concebir la lectura y la escritura como prácticas socioculturales implica volver la mirada sobre los propósitos por los cuales los seres humanos apelamos a ellas. En este orden de ideas, la región debería resignificar estos procesos en función de lo que posibilitan social, cultural, subjetiva, ética y políticamente, para orientar en esta dirección las prácticas escolares de lectura y escritura.

Asimismo, queda en los maestros de la región la pregunta por otros modos en los que es posible organizar los procesos de enseñanza, por explorar otras posibilidades en el terreno didáctico, precisamente, para entender que la didáctica tiene mucho que decir y que aportar en la comprensión y los direccionamientos de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se hace necesario seguir conceptualizando y acompañando propuestas en torno a distintas modalidades de organización del trabajo escolar, a saber, el taller, las secuencias didácticas, los proyectos de aula, los proyectos de lengua, las actividades, etc.

Por último, valga resaltar que los maestros en ejercicio expresan su expectativa de que las nuevas generaciones de maestros se formen en escenarios que no han sido tratados por el currículo. Esto permite enunciar la necesidad sentida de

los maestros de dar apertura a nuevas perspectivas que resignifiquen el área de lenguaje, oxigenen las prácticas pedagógicas y, en última instancia, orienten los procesos formativos en consonancia con las necesidades y los retos sociales.

Referencias bibliográficas

- Bustamante Zamudio, G. (2006). "Sobre los estándares para la educación en Colombia". *Pedagogía y Saberes*, Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Educación, (24), 43-57.
- Chevallard, Y. (1997). *La transposición didáctica*. Buenos Aires: Aique.
- El Colombiano*. (s. f.). "Por los municipios. Masón quiere dejar una buena huella". Recuperado de: http://www.elcolombiano.com/BancoConocimiento/M/marcha_la_constituyente_de_yolombo/marcha_la_constituyente_de_yolombo.asp
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos curriculares para lengua castellana*. Bogotá: Magisterio.
- . (2003). *Estándares básicos de matemática y lenguaje. Educación básica y media*. Recuperado de: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-70799_archivo.pdf
- Tezanos, A. de. (s. f.). "Dilemas actuales del oficio del maestro: qué cuándo y cómo enseñar". Recuperado de: <http://es.scribd.com/doc/88742745/Dilemas-Actuales-Del-Oficio-de-Maestro>



En el Norte, diversos nortes del lenguaje¹



Edisson Arbey Mora
Laura María Giraldo García

Contextualización: reconociendo horizontes

Referenciar el Norte del departamento de Antioquia no es solo mencionar a sus diecisiete municipios (Angostura, Belmira, Briceño, Campamento, Carolina del Príncipe, Donmatías, Entreríos, Gómez Plata, Guadalupe, Ituango, San Andrés de Cuerquia, San José de la Montaña, San Pedro de los Milagros, Santa Rosa de Osos, Toledo, Valdivia y Yarumal), o decir que tiene una economía basada, principalmente, en la producción lechera y, en menor medida, en la ganadería y en cultivos de subsistencia para la misma región —y algunos para exportación—, como el café, la papa, el maíz, la caña y el tomate de árbol (Instituto de Estudios Regionales —INER—, 2007). Mirar a la región Norte del departamento también implica alzar la vista para poder contemplar un paisaje poblado de montañas, recorrer la Troncal Norte —o vía a la costa, como es más conocida— y sortear una carretera curvilínea para estar en presencia de climas generalmente fríos, pero envueltos en la calidez de sus habitantes; asimismo, sortear mañanas frías y llenas de neblina para poder contemplar la geografía que configura ese norte, que no es solo un punto de referencia en un mapa, sino toda una amalgama de dinámicas sociales y culturales.

Es en esta región donde empezamos nuestro recorrido o, más bien, nuestra búsqueda de experiencias, saberes y encuentros con el lenguaje, con los maestros... Más específicamente, nuestro recorrido empezó en Yarumal, un municipio caracterizado por sus empinadas lomas —la Falda del bobo, por ejemplo—, y un frío de 14° C aproximadamente, y también por ser la cuna de grandes próceres para el

¹ El presente texto de contextualización surge de las visitas realizadas al Norte en el desarrollo del proyecto de extensión “La formación continua del maestro de lengua y literatura: un compromiso de la relación departamento-Universidad”, del Banco de Proyectos y Programas de Extensión (BUPPE) en las siguientes fechas: 24 de febrero, 20 de abril y 19 de julio del 2012.

país y el departamento, como el beato Marianito, Francisco Antonio Canó y Epifanio Mejía, además de ser la tierra de “la pandeyuca”, como es conocido este alimento en la región.

En medio de esta tierra montañera, plagada de artistas y poetas, asistimos al encuentro con maestros de Lengua castellana. Nuestro deseo inicial era encontrar, en el Norte, el norte de las configuraciones didácticas que los maestros realizaban en su quehacer diario. Para ello llevamos a cabo tres sesiones, en las que pudimos establecer diálogos entre su formación y su quehacer pedagógico, tal y como se proponía en el marco del proyecto BUPPE: “La formación continua del maestro de lengua y literatura: un compromiso de la relación departamento-Universidad”.

Encuentros: entre diálogos, miradas y diversas lecturas

Primera sesión: el inicio de un camino atravesado por preguntas y por voces

Con el frío y las ganas calentando nuestros cuerpos, asistimos a la primera sesión el día 24 de febrero del año 2012. Maestros del área de lenguaje, pertenecientes a instituciones educativas de los municipios de Yarumal² y Campamento, y con desempeños en los diferentes niveles y grados escolares —primaria y secundaria—, nos esperaban en las afueras de la Ciudadela Cultural Horizontes para dar inicio a este camino de formación docente. Es de anotar que, además de profesores del área mencionada, también asistieron maestros de otras áreas del saber que orientan aquella en sus instituciones educativas.

Para iniciar, abrimos un espacio de la jornada que nos permitiera identificarnos, conocer los nombres y el lugar que ocupábamos como maestros, bien fuera en formación o en ejercicio. De esta manera, y con la voz de Mercedes Sosa y *La maza*,³ dimos apertura a una prometedora jornada.

Con *La maza* pretendíamos propiciar un momento que le permitiera a los maestros encontrarse con otros sistemas de significación y que pudieran desplegar múltiples lecturas desde lo simbólico y lo literario, a partir de actividades orientadas hacia ello. Con esta canción, además de leer, escuchar y cantar, nos aventuramos a ser parte de sus líneas, versos y estrofas, incluyendo otras palabras y nuevos sentidos.

Posterior a esto, dimos paso a un ejercicio que tenía como propósito central el abordaje de los lineamientos curriculares propuestos por el Ministerio de Edu-

² Institución Educativa de María y sedes anexas, Escuela Normal Superior La Merced, Colegio Católico la Inmaculada, y centros educativos rurales de las veredas y corregimientos anexas, como Llanos de Cuivá, Briceño y Cedeño.

³ Canción escrita por el cantautor cubano Silvio Rodríguez, interpretada por la argentina Mercedes Sosa.

cación Nacional (MEN) y, dentro de ellos, cada uno de los “Ejes desde los cuales pensar propuestas curriculares” (1998: 29). Para esta discusión se tomó como estrategia un trabajo a partir de varios libros-álbum,⁴ sus concepciones y sentidos, entre los cuales cabe destacar: *Orejas de mariposa* (Aguilar y Neves, 2011), *Las pinturas de Willy* (Brown, 2000), *El árbol rojo* (Tan, 2006), entre otros.

Así, los ejes propuestos por los *Lineamientos curriculares* (MEN, 1998: 29) —“Un eje referido a los procesos de construcción de sistemas de significación” (p. 30), “Un eje referido a interpretación y producción de textos” (p. 36), “Un eje referido a los procesos culturales y estéticos asociados al lenguaje” (p. 53), “Un eje referido a los principios de interacción y a los procesos culturales implicados en la ética de la comunicación” (p. 57) y, por último, “Un eje referido al desarrollo de los procesos de pensamiento” (p. 62)— fueron abordados tomando como punto de partida los textos mencionados y siguiendo la pregunta: ¿cómo relacionar cada eje con un trabajo didáctico orientado al abordaje de libros-álbum en el aula de clases? Una vez finalizado el momento de la discusión entre los subgrupos, los maestros pasaron a contarnos sus hallazgos e ideas sobre esta posible relación y fue así como, además de sus palabras, los personajes de las historias también nos acompañaron.

Las respuestas de los maestros a este ejercicio, aspecto al que volveremos más adelante, nos fueron dando pistas para conocer sus concepciones acerca del área de lenguaje, la lectura y la escritura. Esta parte de la jornada se convirtió, también, en un reto para nosotros, pues requeríamos aguzar cada uno de nuestros sentidos para realizar la lectura de las prácticas, las ideas y los quehaceres que tejían los maestros de la región.

Segunda sesión: entre ausencias y presencias de maestros

Siguiendo con los caminos que nos llevarían de nuevo a Yarumal y a la Ciudadela Horizontes, partimos en la mañana del 20 de abril hacia una jornada de formación que tendría como punto central la lectura y la escritura como prácticas socioculturales, además de diversas reflexiones que convocaban al encuentro con diferentes tipos de textos y sistemas de significación, como el video, el teatro, la poesía y el texto periodístico; es decir, con otros modos de leer y con la relación que se teje entre la lectura y la escritura como prácticas sociales, en fin, con los múltiples textos que nos circundan como habitantes de escenarios académicos, familiares, escolares o sociales.

Sin embargo, esta jornada estuvo habitada por la ausencia de los maestros de la región, quienes se encontraban reunidos alrededor de los movimientos profesoraes y estatales (Asociación de Institutores de Antioquia —ADIDA—, Federación Colombiana de Educadores —Fecode— y Unión Sindical de Directivos

⁴ Entiéndase aquí como aquel libro en cuyo contenido hay una relación constante entre imágenes y texto.

Docentes del Departamento de Antioquia —USDIDEA—), los cuales habían convocado, para este día, a profesores, delegados, pensionados retirados y comunidades educativas, a dialogar en torno a problemáticas propias de las condiciones laborales, tanto locales como nacionales, de la educación en el país. Tales tópicos apuntaban hacia: un referendo que garantizara la calidad de la educación pública y su financiación por parte del Estado; un estatuto único que dignificara la profesión docente; un incremento salarial para el año 2012; la discusión sobre el aumento de la jornada laboral y escolar sin tener garantías materiales para su aplicación; el nombramiento de los maestros faltantes en las instituciones educativas, entre otros asuntos.

De esta manera, y ante la ausencia de los maestros que se encontraban presentes en ese otro espacio destinado para pensar la educación desde otras lógicas, nos dimos a la tarea de visitar la Institución Educativa (IE) de María, del municipio de Yarumal, y a la cual pertenecía gran parte de los maestros que estuvieron transitando por los caminos del proyecto BUPPE.

Nos encontramos, entonces, con una muestra de periódicos murales realizados por los estudiantes de los últimos grados, elaborados con el fin de participar en el concurso que premiaría el mejor periódico; hallamos trabajos con noticias que se relacionaban con la actualidad del país, con la “farándula” nacional e internacional, con acontecimientos locales y escolares. En estos textos prevalecía el diseño sobre el contenido y los aspectos de carácter textual, reflexivo y argumentativo propios de un periódico. Esto fue, sin duda, un insumo más para seguir construyendo alrededor de lo que pasaba con los nortes del lenguaje en el Norte antioqueño.

Tercera sesión: lo que los otros nos cuentan

En la mañana del 19 de julio realizamos el tercer y último encuentro en la región del Norte. En la Ciudadela Cultural Horizontes y en medio de los sonidos propios de una institución educativa que, para ese día, celebraba el Día de la Independencia de Colombia, nos dispusimos a reencontrarnos con los maestros y con la temática que llevábamos propuesta para el encuentro anterior. Pero antes compartimos con ellos algunas reflexiones alrededor del ser del maestro, a través de experiencias narradas por maestros en formación de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana, de la Universidad de Antioquia, a propósito de propuestas visuales y textos escritos que elaboraron algunos de ellos. Luego de esto, dimos paso a la lectura de un texto de Delia Lerner, con lo que nos introdujimos en la teorización, la problematización y la comprensión de la lectura y la escritura como prácticas socioculturales. Fue ésta una manera de acercar a los docentes a ciertos postulados teóricos y críticos acerca de estas prácticas y, al mismo tiempo, se logró propiciar un espacio que permitiera volver las miradas sobre la relación que establecían con la lectura y la escritura en sus vidas y en sus dinámicas escolares.

Por último, dos maestros pertenecientes a la IE de María compartieron con nosotros las experiencias que construyeron y vivieron a partir de proyectos adelantados en su institución, y que tenían como objetos principales el diálogo con la lectura y la escritura, asunto que retomaremos en apartados posteriores. Esto nos permitió seguir encontrando miradas y posturas respecto al área y en relación con el quehacer pedagógico en los ejercicios escolares.

El lenguaje, la lectura y la escritura atravesando nuestros mismos caminos

Presentamos, a continuación, varios de los hallazgos y análisis que cobraron vida tras el camino recorrido en los anteriores encuentros. Para ello se tuvieron en cuenta la concepción que tenían los maestros respecto al área de lenguaje y las percepciones alrededor de las prácticas de lectura y escritura que tenían lugar en sus interacciones escolares. Cabe anotar que estos temas fueron centro de discusión y reflexión por parte de los maestros durante los encuentros en la región; por ello consideramos de gran relevancia su inclusión en este texto. Asimismo, exponemos, a modo de diálogo con las voces de los maestros, algunas apuestas conceptuales que tuvieron lugar al momento de abordar estos mismos ejes temáticos.

Montañas que llevan voces, maestros que narran las concepciones del lenguaje

Las concepciones acerca del lenguaje en esta región del Norte se hicieron explícitas por medio de la narración de las experiencias por los maestros, las cuales hacían parte de sus ejercicios de enseñanza en los distintos grados de escolaridad. En la socialización de la actividad de los libros-álbum se evidenció que algunos maestros reducían la facultad del lenguaje únicamente a la escritura, pues las propuestas sugeridas estaban orientadas a propiciar ejercicios escriturales a partir de la imagen, por ejemplo. Algunos proponían, incluso, que otras expresiones artísticas como la pintura o la música tendrían que abordarse desde otros saberes y, por ende, desde otras áreas, planteando este último aspecto más como una imposibilidad que como un trabajo articulado entre diversas áreas del saber. En este sentido, entre los profesores se hizo evidente el poco acercamiento a otros sistemas de significación en la configuración de situaciones didácticas, privilegiando el proceso escritural como función que, según muchos, debería primar en el quehacer educativo y formativo al que asistían los estudiantes.

Es importante anotar que el lenguaje, desde la dimensión de área de lengua castellana, adquiere mayor sentido cuando se piensa, por ejemplo, en clave de un enfoque de la significación, como se expone en los *Lineamientos curriculares de lengua castellana* (MEN, 1998) y que, siguiendo al profesor Luis Ángel Baena, hace alusión a:

[...] aquella dimensión que tiene que ver con los diferentes caminos a través de los cuales los humanos llenamos de significado y de sentido a los signos, es decir, diferentes procesos de construcción de sentidos y significados; esta dimensión tiene que ver con las formas como establecemos interacciones con otros humanos y también con procesos a través de los cuales nos vinculamos a la cultura y sus saberes (citado en MEN, 1998: 26).

En concordancia con lo anterior, es posible pensar de manera más amplia el área de lenguaje desde una concepción que permita el diálogo con otros sistemas de significación, con la oralidad como posibilidad de argumentación, expresión, conversación en el aula y en la vida cotidiana; el lenguaje como el encuentro con otros mundos, otras voces, otras formas de ser y estar, para llegar al encuentro con múltiples posibilidades de significación. Hacemos explícitos estos aspectos en este texto, no solo porque son ejes, conceptos o prácticas que se hallan en el aula; también porque hacen parte de la cotidianidad del ser humano y de su interacción con sus pares y con el mundo.

Aquí cabe mencionar la noción que tenían los docentes sobre la lectura en cuanto a un único modo de leer que se reducía al texto escrito. Aunque aquí hay que aclarar que aun el texto escrito implica unas lógicas que deben ir más allá de un ejercicio gramatical:

Leer es trabajar, quiere decir ante todo que no hay un tal código común al que hayan sido “traducidas” las significaciones que luego vamos a descifrar. El texto produce su propio código por las relaciones que establece entre sus signos; genera, por decirlo así, un lenguaje interior en relación de afinidad, contradicción y diferencia con otros “lenguajes”, el trabajo consiste pues en determinar el valor que el texto asigna a cada uno de sus términos, valor que puede estar en contradicción con el que posee el mismo término en otros textos (Zuleta, 1982: 4).

Siguiendo esta misma línea, algunos de los ejercicios de planeación de los maestros estaban ligados más al desarrollo de actividades inconexas, muchas veces vinculados a aspectos que tenían que ver con lo que los estudiantes “traían” de la casa a la escuela, lo que estuviera de moda según algún programa de televisión, película, cantante, etc. Desde estos asuntos, los profesores proponían vincular contenidos del área que hicieran “más agradables” su enseñanza, como ocurrió en el primer y tercer encuentros, donde los profesores mencionaban hacer uso de las nuevas tecnologías y del internet, con el fin de facilitar el ejercicio de la escritura para los alumnos, a partir de lo que les es “más cercano y de dominio de ellos”. En este sentido, los maestros manifestaban que debían actualizarse y conocer las “nuevas formas de leer y escribir que tiene el internet”.

Asimismo, desde las concepciones de lo que implica la lectura y la escritura, y lo que se debe enseñar en el área de lengua castellana, algunos indicaban que estas prácticas tenían que ver con aspectos como que los estudiantes aprendieran a leer de corrido, o que leyeran “correctamente”, es decir, sin equivocarse

en la pronunciación de las palabras o en confundir letras. Se evidencia aquí otra mirada al área que se relacionaba con el ejercicio gramatical y de decodificación. Sin embargo, algunos señalaban que uno de los asuntos más importantes en el ejercicio del lenguaje tenía que ver con conseguir que los estudiantes pudieran interpretar un texto y, a partir de allí, generar todo un proceso de búsqueda de significados, pese a que, en los ejercicios planteados para el desarrollo de las sesiones, los maestros, en algunos momentos, privilegiaron las interpretaciones *a priori*, sin un ejercicio de reflexión inicial y de apropiación del texto y de su reconocimiento. Aquí es importante anotar este aspecto contradictorio, pues los profesores dan lugar a la interpretación textual como el punto máximo al que deben acceder los estudiantes en el ejercicio de la lectura, pero en el desarrollo de sus sesiones de clase le dan más relevancia a aspectos de índole gramatical y ortográfica.

Por otro lado, una de las preocupaciones en los encuentros con los docentes fue la constante reflexión sobre la relación que tienen los maestros de Lengua castellana con la lectura y la escritura, es decir, qué tanto leen y escriben, y qué leen y qué escriben, y cómo ello se vuelve un modelo a seguir, o cómo los maestros reflejan o llevan esta relación personal de la lectura y la escritura para la formación de lectores críticos desde los ejercicios de enseñanza y aprendizaje en la escuela. Este aspecto evidenció una preocupación de los asistentes no solo por resaltar el cómo deben enseñar a leer y a escribir a sus estudiantes, sino en cómo ellos, desde sus experiencias de sujetos lectores, influían y aportaban en dicho proceso, y cómo esto les permitía generar otra relación con la lectura y la escritura. Sin embargo, debido a los desarrollos de los encuentros y a las reflexiones suscitadas, pudimos reconocer que todos tenemos un camino largo por recorrer en esta idea de ser más lectores, "sobre todo, de textos literarios". A este respecto dice Michèle Petit:

Para transmitir amor por la lectura, y en particular por la lectura literaria, es preciso haberlo experimentado. En nuestros ámbitos familiarizados con los libros, podríamos suponer que ese gusto es algo natural. Sin embargo, entre los bibliotecarios, los docentes y los investigadores, o en el medio editorial, muchos son los que no leen, o que se limitan a un marco profesional estrecho, o a un determinado género de obras. Y en estos ambientes, entre quienes aman la lectura, hay algunos que se ocultan, por temor al qué dirán (2011: 65).

Como se muestra, esta relación un tanto contradictoria que se establece con la lectura (y que también se aplica para la escritura) no es asunto ajeno a la escuela, pero sí un interrogante que no solo debe plantearse el maestro para sí, sino preguntarse, además, qué efectos genera en sí mismo y en el otro. En este sentido, Petit es asertiva al ir un poco más allá y preguntarse no solo por la esencia del texto mismo y lo que él revela, sino también por lo que genera en nuestra esencia como sujetos:

Y así cada uno, docente, estudiante, bibliotecario o investigador, puede interrogarse un poco más con respecto a su propia relación con la lengua y la literatura. Sobre su propia capacidad para vivir las ambigüedades y la polisemia de la lengua, sin dejarse perturbar por ellas. Sobre su propia capacidad para ser alterado por lo que surge, de modo imprevisto, a la vuelta de una frase (p. 65).

Si bien estos maestros llevan “largo tiempo” en la enseñanza de la Lengua castellana, parte de esta limitante de la poca constancia de lectura era reconocida por ellos mismos, ya que algunos ponían de manifiesto el aspecto de su formación profesional, pues muchos eran egresados de Escuelas Normales Superiores, de la formación complementaria, o licenciados en Educación Básica o en otras áreas del conocimiento y no específicamente del lenguaje. Este aspecto es comprensible no solo en términos de las cargas académicas que deben cubrir en las instituciones educativas en las que laboran, sino que también obedece a las condiciones particulares de estas mismas, sobre todo en los centros educativos del área rural.

Experiencias de maestros: otras propuestas con nuevas apuestas

En medio de los intercambios de voces y de miradas acerca de los sentidos del área de lenguaje, y de la lectura y la escritura, dos maestros pertenecientes a la IE de María presentaron algunas de las experiencias que se han estado gestando en la institución con el ánimo de promover y dinamizar las relaciones con prácticas de lectura y escritura. Así, el proyecto Biblioteca Club, realizado con los grados de secundaria, tuvo entre sus principales objetivos generar vínculos y afectos por el libro y la biblioteca a través de encuentros con la lectura y la escritura. Con diez minutos de lectura en las clases de Lengua castellana, con la implementación e institucionalización de un volante que “posibilite el intercambio de saberes, experiencias y realidades que circundan a la institución educativa”, según las palabras del profesor que adelantaba el proyecto, y por medio de un sitio web en el cual eran publicadas las creaciones literarias de los estudiantes,⁵ el proyecto, y en sí mismas, la lectura y la escritura, se iban posicionando en la comunidad educativa, además de ver en aquel la posibilidad de mejorar los usos gramaticales y ortográficos de la lengua escrita, los cuales se presentaron, desde la mirada del maestro, en función de nuestro diario vivir.

Se ve expresado aquí que uno de los intereses del proyecto apunta a que los estudiantes vuelvan a los textos que leen y escriben, haciendo un ejercicio de relectura, como una posibilidad de encuentro íntimo con estas prácticas, que se vea atravesado por la experiencia, y que disminuya, de forma constante, una presión que antes tenía que ser impuesta.

⁵ Véase Hincapié Ruiz (s. f.).

Cabe recordar las palabras que Jorge Larrosa nos ha sabido brindar acerca de la experiencia de la lectura, de eso que nos pasa (por nuestro cuerpo, por nuestros sentidos) al momento de leer. Una experiencia que no está sujeta a las demandas estatales y que, quizá, cuenta con un único evaluador: el lector en sí mismo. Una experiencia que sólo puede ser llevada a cabo a través de ese encuentro íntimo entre lector y texto; una experiencia que, en últimas, y aquí con palabras del autor:

[...] es una relación en la que algo tiene lugar en mí. En este caso, que mi relación con el texto, es decir, mi lectura, es de condición reflexiva, vuelta para adentro, subjetiva, que me implica en lo que soy, que tiene una dimensión transformadora, que me hace otro de lo que soy. Por eso, después de la lectura, yo ya no soy el mismo que era, ya no puedo mirarme impávido al espejo (2006: 49).

Por otro lado, es importante resaltar el lugar que tuvieron la lectura y la escritura como prácticas sociales en el marco del proyecto Biblioteca Club. Esto se aprecia al volver la mirada sobre el volante institucional que se encargaba de hacer circular las voces de quienes participaban del proyecto entre toda la comunidad educativa, permitiendo que esas experiencias que surgían a partir del encuentro con la lectura y la escritura, tanto de manera individual como grupal, no se quedaran aisladas en un microespacio de la institución, sino que, por el contrario, y así como la pintura del pájaro de Jacques Prévert (1980), se borrarán con cuidado los barrotes de aquella construcción y se gestará el encuentro con otros ojos y con la construcción de nuevos sentidos.

Ocurre lo mismo con el espacio virtual que se destina para la publicación de textos literarios escritos por los estudiantes y para temas de interés general en cuanto a la lectura, la escritura, el lenguaje y la literatura. Aquí, además de traspasar las fronteras de la institución, se están extendiendo esas voces a otros lugares fuera de ella y se está brindando la posibilidad de conocer de cerca un poco más de la IE de María.

Así, a partir de la anterior experiencia, se nos abre una mirada alrededor de la lectura y la escritura como prácticas sociales, pues en ella se resalta la importancia de llevar la lectura y la escritura a espacios que atraviesan los muros del aula de clase y que se circunscriben en esos escenarios de la vida cotidiana que no son exclusivos de la escuela, como las dinámicas que se presentan en el periódico escolar y en las publicaciones en medios virtuales. Al respecto tenemos en cuenta algunos planteamientos de Delia Lerner (2001) al momento de entender estas prácticas como condiciones que hacen parte del mundo en que habitamos y que, como ciudadanos inmersos en una cultura escrita, estamos de frente a dichas prácticas para encontrarnos con el otro y con nosotros mismos. De esta manera, la diversidad de textos que circulan por el mundo escolar y por mundo de la vida tienen total relevancia al momento de hacer vivas y vitales aquellas prácticas en el entorno que nos rodea. Respecto a esto, la autora nos dice:

Lo necesario es hacer de la escuela un ámbito donde lectura y escritura sean prácticas vivas y vitales, donde leer y escribir sean instrumentos poderosos que permitan repensar el mundo y reorganizar el propio pensamiento, donde interpretar y producir textos sean derechos que es legítimo ejercer y responsabilidades que es necesario asumir (p. 26).

Así mismo, Lerner nos habla de comunidades de lectores y de escritores que puedan relacionarse con la cultura escrita, con los múltiples textos que en ella existen y con la importancia que tienen estas prácticas en cuanto a los vínculos que es posible crear entre la vida personal y la vida social, tomando a la escuela y a la formación académica como parte de ambas.

[...] lo necesario es preservar en la escuela el sentido que la lectura y la escritura tienen como prácticas sociales para lograr que los alumnos se apropien de ellas y puedan incorporarse a la comunidad de lectores y escritores, para que lleguen a ser ciudadanos de la cultura escrita (p. 27).

Y que sea con Delia Lerner con quien demos paso a la segunda socialización de experiencias que tuvo lugar durante el tercer encuentro del proyecto BUPPE en la región del Norte antioqueño. Otro de los docentes que formaba parte de la mencionada institución nos dio a conocer bajo qué perspectiva orientaba su proyecto, un proyecto que también se había visto atravesado por el uso de diversos tipos de textos que comenzaban a ser parte del habitar cotidiano de la sociedad y de la escuela.

Este trabajo consistió en materializar, por medio de algún formato físico o virtual, como videos, *blog*, presentaciones o revistas, el proyecto de vida de los estudiantes de los últimos grados de la institución, un proyecto de vida que partió de una pregunta por el ser y que se enmarca en descripciones corporales y sentimentales de los estudiantes.

Para esto, el docente que lideró este proyecto retomó los postulados del autor Teun van Dijk en cuanto a su teoría de las estructuras textuales. Estas parten de unas superestructuras (que se basan en la forma y en los elementos que debe tener determinado tipo de texto) con las cuales se llega a las macroestructuras (que centran su interés en las nociones y los tópicos principales de los textos, conservando cierto orden en la organización de los párrafos y en la conexión entre una idea y otra, esto último nombrado por Van Dijk como las subestructuras). También, al momento de su exposición, el maestro hizo énfasis en el uso de aspectos metacognitivos para abordar los textos con estudiantes de grados superiores.

Si se pretende abordar la tipología textual en el aula de clase, es menester profundizar en el tema, tener en cuenta que con ello se hace necesaria una articulación sólida y rigurosa entre forma y contenido, y desde ahí entender, volviendo a las ideas de Lerner, que existen ciertos tipos de textos escritos que hacen parte de la sociedad y con los cuales los estudiantes, al pertenecer a ella, tienen una constante relación. Es de rescatar en el proyecto, sin embargo, la propuesta de *discurso* de Van Dijk (1997), entendido como una posibilidad de producción comunicati-

va, no solo escrita, sino también oral y visual, y no solo en términos estructurales, sino igualmente sus implicaciones y construcciones en términos ideológicos y culturales. En este sentido, el mismo autor propone, además, que dicha noción de *discurso*, al ser mucho más amplia, se hace manifiesta desde varios procesos comunicativos, pasando por los más cotidianos hasta los más elaborados académicamente. Así, pues, el proyecto antes mencionado presupuso rescatar esta idea de discurso, por ejemplo, en los formatos que se les pedía a los estudiantes a la hora de presentar el producto final de su proyecto de vida. Sin embargo, dejó por fuera otros aspectos esenciales propuestos por Van Dijk (1997), como lo son las implicaciones sociales e ideológicas que traen consigo el orden discursivo desde su producción, reconocimiento y comprensión.

Por otro lado, es de notar que las apuestas de ambos proyectos apuntaban hacia diferentes temáticas y situaciones, permitiendo una riqueza entre las diversas formas de abordar el área de lenguaje dentro de un mismo espacio escolar. Es de anotar también que si bien algunos docentes pertenecen a las sedes anexas de la IE de María, muchos desconocen los proyectos y las propuestas que gestan sus propios colegios respecto al área y al trabajo institucional.

Este desconocimiento de los proyectos en las diferentes instituciones educativas evidencia una desarticulación del trabajo en el área de lengua castellana, no solo a nivel institucional, sino también interinstitucional y regional, a pesar de que los mismos maestros señalaban que ha existido una mesa de trabajo del área. Este aspecto contiene un matiz interesante, ya que si bien los maestros manifiestan el reunirse por áreas de trabajo en las instituciones educativas, al menos las municipales, el carácter de dichos encuentros va más encaminado a mirar y fijar directrices oficiales de desempeño para el área, que a proponer otros posibles abordajes de contenidos y metodologías que enriquezcan su quehacer docente en las instituciones, en los municipios y en la región. Además, dichos direccionamientos deben ir más allá de reconocer lo que hace el otro; debe preguntarse, también, por cómo construir un trabajo conjunto y mancomunado.

Conclusiones: para construir otro norte de nuestra área

Luego de trasegar por los caminos, las carreteras y las montañas del Norte antioqueño, es importante retomar ciertos aspectos que fueron relevantes tanto en las experiencias vividas en el transcurso del proyecto, como en el presente texto. Pues más que llegar a conclusiones cerradas alrededor de las nociones sobre el *área de lenguaje*, la *lectura* y la *escritura*, se trata de continuar pensando, dialogando y construyendo, de manera conjunta, esos otros nortes. En este sentido, es menester anotar que los aspectos aquí tratados acerca de la enseñanza de la Lengua castellana corresponden sólo a un pequeño grupo de maestros de la región y que no hacen parte de una totalidad; por ende, más que tomar estos aspectos como una generalización en el Norte antioqueño, ellos permiten y abren la posibilidad

para seguir reflexionando y construyendo horizontes del ejercicio docente en la misma región.

De esta manera, prevalece aquí la idea de la formación continua del maestro de lengua y literatura a partir de la búsqueda de postulados teóricos y críticos alrededor del área de lenguaje, la lectura y la escritura. Esto, con el fin de que las construcciones que los maestros realizan, a partir de los proyectos que desarrollan en sus instituciones educativas y desde su propia formación académica, se dinamicen de manera constante y se expandan a otras posibilidades.

Del mismo modo, es menester tener en cuenta las relaciones que se establecen entre los maestros, su quehacer docente y el conocimiento de las políticas educativas nacionales; la manera en que son leídas y abordadas, y la posibilidad de propiciar reflexiones y posturas críticas respecto a ellas, pues en este norte del Norte antioqueño fue posible vislumbrar poca lectura y, por ende, poca crítica, de las políticas, dejándolas reducidas a una mirada de obligatoriedad frente a lo que "hay que hacer" en el aula de clase.

Otro aspecto importante para resaltar es la marcada desarticulación que existe entre los profesores para trabajar el área en sus instituciones. Esto impide que se dé apertura a los diálogos necesarios acerca de la enseñanza del lenguaje, a las discusiones sobre las diversas propuestas y los diversos ejercicios que se desprenden de ella, aspectos a los cuales estamos llamados como maestros del área. En esta línea, queda por indagar cuáles han sido las dinámicas organizativas (fuera de la sindical) que han tenido los maestros en los municipios y en la región, y cuáles han sido los impactos en el quehacer del área, así como cuáles han sido las formas de trabajo dentro de estos colectivos; o si, por el contrario, ha habido ausencia de organización dentro de los docentes y a qué se debe dicha ausencia.

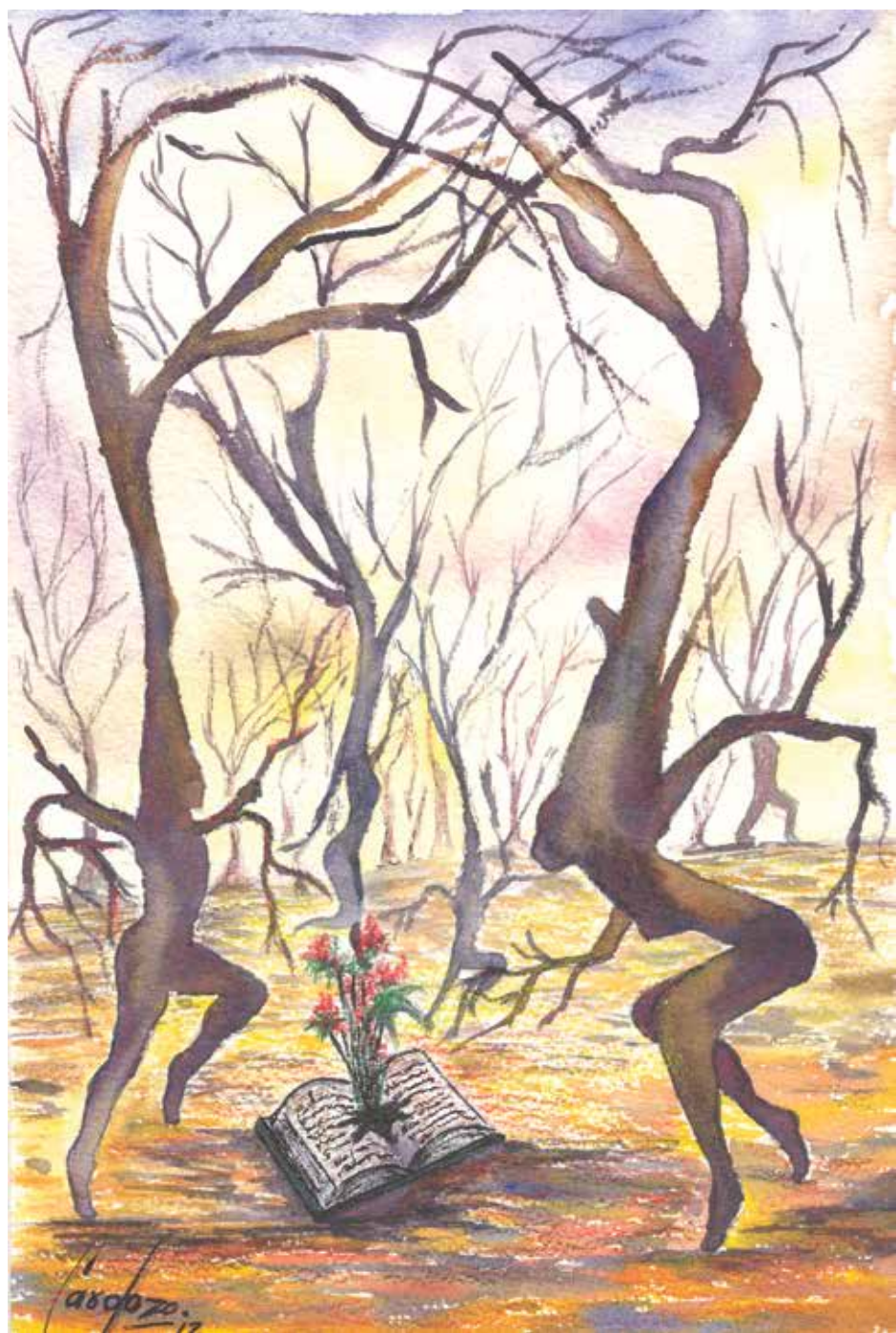
Es necesario anotar la reflexión y la preocupación que los profesores se plantearon acerca de su relación con la lectura, y que devino, asimismo, en la reflexión sobre su quehacer en el aula, preocupación que los llevó a indagar en los encuentros que se presentaron para poder, según ellos, "tener la posibilidad de actualizar sus conocimientos". Lo anterior develó, además, la falta de estos espacios de formación continua que son reclamados por ellos mismos, no solo con el fin de subir en un escalafón docente, sino también de cualificar su labor educativa y así impactar de modo más positivo las comunidades en las que se desenvuelven.

Como ya se dijo, quedan en el tintero otros aspectos por indagar en este trasegar por la región del Norte antioqueño, pues se hace necesario mirar de manera más detallada, por ejemplo, cuál es el desempeño puntual de los docentes en sus aulas, qué otros proyectos soportan su quehacer, cuál es el impacto más directo que tienen sus prácticas en los estudiantes, fuera de lo que muestran o presentan las estadísticas de las pruebas estatales. Asimismo, se requiere mirar qué impactos sobre el quehacer docente han tenido las organizaciones sindicales

y los colectivos de maestros en la región y en los municipios que la conforman. Queda, pues, mucho por trasegar en el Norte.

Referencias bibliográficas

- Aguilar, L. (Autora) y Neves, A. (Ilustrador). (2008). *Orejas de mariposa*. Sevilla: Kalandraka Ediciones Andalucía.
- Brown, A. (2000). *Las pinturas de Willy*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Hincapié Ruiz, H. A. (s. f.). "Lengua castellana". Recuperado de: <http://docentehomer.blogspot.com/>
- Instituto de Estudios Regionales (INER). (2007). *Norte. Desarrollo regional: una tarea común universidad-región*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Larrosa, J. (2003). "Sobre la experiencia". En: *Separata: "¿Y tú qué piensas?". Experiencia y aprendizaje. Revista Educación y Pedagogía*. Medellín: Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1998). *Lineamientos curriculares de lengua castellana*. Recuperado de: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf8.pdf
- Petit, M. (2001). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Tan, S. (2006). *El árbol rojo*. Granada: Barbara Fiore.
- Van Dijk, T. (1997). "Discurso, cognición y sociedad". *Signos. Teoría y práctica de la educación*, (22), 66-74.
- Zuleta, E. (1982). *Sobre la lectura*. Recuperado de: http://www.ram-wan.net/restrepo/metodologia/zuleta_sobre%20la%20lectura.pdf



189070.17

Aproximaciones al Oriente antioqueño: una acción desarrollada desde la voz de los maestros¹



Mauricio Múnera Gómez

Este texto tiene como propósito volver la atención sobre el desarrollo de los procesos educativos en el área de lenguaje desde la voz, experiencia e interacción de diferentes maestros del Oriente de Antioquia, y desde los análisis suscitados en el ejercicio de indagación e interpretación del proyecto de extensión “La formación continua del maestro de lengua y literatura: un compromiso de la relación departamento-Universidad”, llevado a cabo con ellos. En la primera parte presento algunos vínculos entre mi historia personal y la llegada a esta región; en la segunda incluyo algunos datos generales de este escenario regional, con el fin de comprender las lógicas de las conversaciones sostenidas con los maestros y con otros actores culturales; en la tercera y cuarta partes explicito algunas particularidades del desarrollo del proyecto, orientado al reconocimiento de la formación continua como un compromiso de nuestra acción intercultural en las regiones.

Cabe mencionar que las palabras de Paulo Freire, de su texto *Cartas a quien pretende enseñar* (1994), se consolidan en esta construcción en bitácoras de viaje, como orientadoras de las reflexiones y aproximaciones generadas con el ejercicio de encuentro con los maestros, y con esta especial práctica de lectura y escritura enmarcada en la experiencia.

Partiendo de mi historia...

Crecer en medio de maestros y de personas que querían o creían serlo, generó en mí la necesidad y el deseo de verme como maestro. A la edad de siete años,

¹ El presente texto de contextualización surge de las visitas realizadas al Oriente en el desarrollo del proyecto de extensión “La formación continua del maestro de lengua y literatura: un compromiso de la relación departamento-Universidad”, del Banco de Proyectos y Programas de Extensión (BUPPE) en las siguientes fechas: 10 de febrero, 13 de abril y 1.º de junio de 2012.

pasando por uno de los salones de mi escuela, donde cursaría años después los grados cuarto y quinto, decidí que quería ser maestro, y maestro de español.

Así comenzó esta historia: el tránsito de un “Milagro de abril” convertido en maestro. El contacto con los bibliobancos, mi deseo de permanecer entre los libros, la lectura cotidiana de los textos del rincón de los niños en la biblioteca de la Casa de la Cultura, el disfrute con el conocimiento de las estructuras y categorías gramaticales de la lengua, la lectura de los pasajes de la Biblia en la misa de los domingos, la escritura de oraciones al lado de una velita y la composición permanente de cuentos y cartas para personas de mi pueblo me acercó a las letras, al mundo del saber desde la lengua y la literatura, y me hizo reiterar, a eso de los diez u once años, que quería ser maestro.

Posteriormente, el ingreso a la Escuela Normal Superior Señor de los Milagros, a la modalidad pedagógica, al Ciclo Complementario y con este a la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana, me hizo mantenerme en mi deseo, en mi interés y en aquello que se convertiría en parte de mi realidad. Y transité por varios procesos de formación inicial de mi ser de maestro —en la Normal y en la Universidad—, procesos que fueron llevados a cabo al lado de otros maestros y compañeros, quienes me ayudaron, acompañaron y enseñaron a caminar. Y como maestro en formación soñaba con ser el mejor del mundo, con ganarme el “Premio Compartir al Maestro” y con ser reconocido por mi acción, por mi fuerza, por mi convicción respecto a lo que hacía y a lo que iba a hacer.

De este modo, soñando, transitando y anhelando, llegué a la Universidad de Antioquia, luego de cinco años de desempeñarme como profesor en un colegio del departamento, y en cuatro instituciones educativas del Oriente y Noroccidente de Medellín. Llegar a la Universidad fue un “acontecimiento” que, como lo señala Skliar (2006), transforma la vida y no la deja volver a ser la misma. Al estar allí dejé de participar como maestro en formación inicial para, desde mi realidad, acompañar los pasos de otros que soñaban con “ser maestros”. En uno de esos movimientos inesperados, mi acción tomó forma y lugar en el Oriente, en la Seccional del Carmen de Viboral de la Universidad, y allí comencé mi encuentro con maestros en formación inicial, con maestros en ejercicio y con compañeros y amigos que seguíamos en procesos de formación continua, permanente, en clave de toda una vida. Sobre este último encuentro, sobre algunas particularidades de la conversación y sobre los ensueños del caminar es que les quiero compartir.

Unas primeras ideas de acercamiento a la región

Las relaciones entre nosotros y el mundo pueden ser percibidas críticamente, ingenua o mágicamente, pero hay en nosotros una conciencia de estas relaciones en un nivel que no existe entre ningún otro ser vivo con el mundo

Freire (1994: 113)

Pensar y hablar sobre el Oriente antioqueño, una de las nueve organizaciones políticas y geográficas del departamento,² nos obliga al reconocimiento de una región diversa, próspera y rica en manifestaciones culturales, en formas de vida. Una región conformada por veintitrés municipios, con lógicas y dinámicas diferentes, y con apuestas de reconocimiento cultural, desarrollo y transformación social. Una región que se erige como escenario privilegiado de la esperanza, de los sueños y de las transformaciones.

Asimismo, devolver la atención al Oriente pone de presente la identificación y la caracterización de cuatro subregiones —integradas por municipios que comparten ciertas características en lo geográfico y en lo socioeconómico— de importante valor cultural, educativo, político, social y económico:

- Altiplano y sus municipios: Rionegro, Marinilla, El Carmen de Viboral, El Retiro, El Santuario, Guarne, La Ceja, La Unión y San Vicente.
- Embalses y sus municipios: El Peñol, Guatapé, San Carlos, San Rafael, Granada, Concepción y Alejandría.
- Páramo y sus municipios: Sonsón, Abejorral, Argelia y Nariño. Región también conocida como el “Oriente lejano”.
- Bosques y sus municipios: San Luis, Cocorná y San Francisco.

Esta es una primera vía de aproximación a esta región de riquezas hídricas y de embalses, de amplísimos bosques y de relaciones sagradas con los cultivos del agro. Un escenario regional que comporta, para las administraciones nacionales y departamentales, una serie de expectativas y proyectos asociados al desarrollo, al progreso, al cambio. Así mismo, un interés por llevar a cabo proyectos educativos que transformen las condiciones de vida, que conecten la escuela con el desarrollo, con el mundo concreto y con las características físico-naturales del espacio.

Esta es una zona que, en los últimos años, ha adelantado un proceso de transformación como producto de acciones concretas de comercio, urbanización, oferta de servicios, creación de empresas, turismo y recreo. También ha sido un escenario privilegiado para el flujo de personas de todo el país que arriban allí, a los principales centros poblacionales, con la idea de tener un mejor trabajo o un ingreso estable para el mantenimiento de sus familias.

Entonces, como lo señala el epígrafe presentado en las primeras líneas, reconocer las características del entorno físico, del mundo concreto, se hace un imperativo a la hora de hablar de lo educativo, al momento de pensar la escuela, el maestro y los estudiantes, pues esta es una particularidad de nosotros los

² Antioquia se encuentra dividido geográfica y políticamente en las siguientes regiones: Norte, Bajo Cauca, Magdalena Medio, Oriente, Suroeste, Nordeste, Valle de Aburrá, Occidente y Urabá.

hombres, como seres del lenguaje, como tejedores de cultura. Esta es una ruta de acceso a la comprensión de las características y los desarrollos de los procesos escolares desde el área de lenguaje.

Una aproximación al desarrollo de los encuentros de formación

Por eso no veo otra salida que no sea la unidad en la diversidad de intereses no antagónicos de los educadores y de las educadoras en defensa de sus derechos. Derecho a su libertad docente, derecho a hablar, derecho a mejores condiciones de trabajo pedagógico, derecho a un tiempo libre remunerado para dedicarse a su permanente capacitación, derecho a ser coherente, derecho a criticar a las autoridades sin miedo de ser castigados —a lo que corresponde el deber de responsabilizarse por la veracidad de sus críticas—, derecho a tener el deber de ser serios, coherentes, a no mentir para sobrevivir

Freire (1994: 70-71)

Quizás las palabras de Freire —enunciadas hace más de quince años— nos aproximen a lo que el proyecto “La formación continua de maestros de lengua y literatura: un compromiso de la relación departamento-Universidad” se planteó al proponer algunos escenarios de encuentro y conversación con los maestros del área de lenguaje. Se trataba, sin lugar a dudas, de volver la mirada sobre aquello que nos hacía ser maestros, aquellas condiciones y determinantes que nos permitían enunciarlos en escenarios diversos, desde preguntas por un saber acerca de la lengua, la literatura y los modos de significar; preguntas que se orientaban por unas intencionalidades formativas propias del tiempo histórico y de las marcas culturales que a todos nos acogían; preguntas cuya pretensión era develar las características y los modos de configuración de las prácticas de enseñanza y de aprendizaje; en últimas, preguntas que nos obligaban a pensar en cómo nuestro hacer incidía en la comprensión y la apropiación de la cultura, y en los diálogos que entablábamos entre esta y los procesos de interacción escolar.

Se trataba de llevar a cabo encuentros que nos permitieran hablar de nuestros derechos, de aquellos mismos que se erigían al lado de nuestros deberes: derecho a encontrarnos; derecho a participar desde las experiencias de vida, sociales y escolares; derecho a exponer los modos de propiciar interacciones en el aula; derecho a ser reconocidos como sujetos políticos y de saber; derecho a presentar y a dialogar sobre las realidades propias de las escuelas; derecho a compartir nuestra experiencia y memoria literarias, entre otros. Deberes asociados con el reconocimiento de prácticas significativas que merecían reflexión, divulgación, fortalecimiento y transformación; deberes vinculados con la necesidad de ser críticos y propositivos, con la obligatoriedad de saber escuchar y, así, con la alterancia de la palabra propia con la palabra de los demás; deberes emparentados

con la toma de decisiones serias y transformadoras. En fin: derechos y deberes que construían y legitimaban el quehacer pedagógico.

Por ello, nos acogimos a varias estrategias y modos de interacción. En el primer encuentro de formación apelamos a la estrategia de un trabajo analógico. Por un lado, la figura y la semblanza del árbol fue el asunto en el que detuvimos la atención para, a partir de un reconocimiento de raíces, clases de tallos, calidad de hojas y diversidad de frutos, aproximarnos a diferentes miradas sobre el área de lenguaje, las problemáticas propias de esta y los intereses que movilizaban a los maestros a congregarse para conversar. A través de esta analogía, estos sujetos entregaron sus propios testimonios y permitieron conocer particularidades del territorio y de las conformaciones política, social y cultural que incidían, de manera directa, en los procesos escolares desde las políticas educativas, la construcción del currículo, las prácticas de lectura y escritura, y sus procesos de formación.

También, a partir de la elaboración del “Árbol de problemas”, luego nombrado “Árbol de acciones y soluciones”, fue posible conocer los municipios donde los maestros laboraban: Rionegro, La Ceja, El Peñol, El Santuario, La Unión, Sonsón, El Carmen de Viboral, Guarne; sus formaciones profesionales: licenciados en Español y Literatura, y licenciados en Humanidades, Lengua Castellana; sus niveles de desempeño: primaria y secundaria; y sus intereses más sobresalientes: jornadas de capacitación sobre las competencias, la lectura, la escritura y la literatura.

En el segundo encuentro de formación realizamos una discusión a propósito del carácter sociocultural de la lectura y la escritura, de sus implicaciones históricas y de sus posibilidades discursivas. Este encuentro permitió identificar algunos imaginarios de los maestros alrededor de la lectura y la escritura, centrados, principalmente, en la necesidad de favorecer acciones normativas y de corrección que permitieran “hablar, leer y escribir correctamente”. A partir de esta identificación y de varios ejercicios de lectura y escritura vinculados con la música y con el modelado, además del abordaje del texto de Delia Lerner, *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario* (2001), avanzamos en un reconocimiento de demandas y llamados que se le hacían al maestro para articular las dimensiones didáctica y social de estas prácticas.

En el tercer y último encuentro llevamos a cabo la socialización y discusión de experiencias pedagógicas entre maestros en formación y en ejercicio, esto con la idea de cumplir con las intencionalidades expuestas por el proyecto en el manifiesto explícito de abordar la relación entre el departamento, la Universidad y la región. Debido a esta posibilidad, reconocimos realidades escolares diversas de los municipios en los que laboraban los profesores integrantes del grupo; también, las demandas y obligaciones que recaían sobre sus desempeños según las determinaciones nacionales, departamentales y municipales, y las condiciones de la política educativa nacional del área; y conocimos, especialmente, los

modos de hacer y de interactuar en lo referido a los procesos de expresión, comunicación y significación desde la lengua, la literatura y otros códigos y sistemas humanos.

En los ejercicios de socialización de los maestros se hizo evidente una preocupación por construir propuestas de evaluación que respondieran a la competencia comunicativa y a las competencias presentadas por los *Lineamientos curriculares de lengua castellana* elaborados por el Ministerio de Educación Nacional (1998). Igualmente, hubo un sentido interés por abordar los procesos de comunicación, ciudadanía y democracia desde ejercicios contundentes de conversación, lectura y escritura, a partir de asuntos de violencia escolar y de dificultades en las interacciones de los estudiantes. Además, entre los maestros en formación se hicieron explícitas preguntas situadas en las relaciones de poder y autoridad, construidas a partir de los intercambios lingüísticos y semióticos de directivos, maestros y estudiantes.

Análisis de los ejes

Andemos un poco más y veamos cómo nos movemos en el contexto concreto de nuestro trabajo, en el que las relaciones entre la práctica y el saber de la práctica son indicotomizables

Freire (1994: 115-116)

Reconociendo entonces que, entre la práctica, es decir, los modos de hacer, y entre el saber sobre estos se tejen relaciones indisolubles, en este momento del texto centramos la atención en algunas preguntas, problematizaciones, conversaciones y análisis generados con los maestros y con el Grupo de Investigación Somos Palabra: Formación y Contextos, según el recuento de las jornadas de formación.

Como bien lo precisa el objetivo general de este proyecto de extensión universitaria, todas las acciones desarrolladas se intencionaron a

[...] consolidar espacios de formación docente, inicial y continua, en lenguaje, por medio del trabajo en red, que permitan el encuentro y socialización de las experiencias y procesos pedagógicos desarrollados por los maestros en el Departamento de Antioquia y, a su vez, la transformación y el mejoramiento de las prácticas pedagógicas (Múnera, 2011: 2).

No obstante, antes de hablar de “transformación”, “mejoramiento” o “continuidad”, “fortalecimiento de prácticas escolares”, es menester clarificar las características de los procesos que adelantaban los maestros en las instituciones educativas, las preguntas centrales que orientaban su ejercicio cotidiano y cómo estas se vinculaban con las condiciones sociales, culturales, históricas, pedagógicas y didácticas. Inclusive, cuáles eran los elementos vitales que, desde sus proyectos de vida, permitían un acercamiento a estos asuntos.

Una aproximación a la relación universidad, región y escuela

Un primer elemento que favorece el acercamiento a los procesos pedagógicos y didácticos de la región está determinado por la imbricación de tres caminos y modos de caminar: el de los maestros en ejercicio del área de lenguaje que, con sus dos, siete, quince, veinte y hasta más años de experiencia, continuaban con su proyección; el de varios maestros en formación que estaban construyendo sus propias imágenes y concepciones a propósito del oficio de enseñar lengua y literatura; y el de los maestros de la Universidad que, casi como foráneos, aparecimos en un territorio para hablar sobre formación y lenguaje, y sobre la necesidad de reconocer y transformar las prácticas pedagógicas. Entonces, podríamos denominar este primer elemento la *relación universidad-región-escuela*.

A propósito de este, preguntas de diferente orden adquirieron relevancia para llevar a cabo los análisis entre los asistentes acerca de la configuración del trabajo didáctico, y para la comprensión del ejercicio pedagógico como derivación de múltiples situaciones, concepciones y realidades. Menciono aquí algunas de aquellas: ¿qué incidencia tiene la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana, de la Universidad de Antioquia, en las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la lengua y la literatura en la región? ¿De qué manera se vincula la Universidad con los procesos de formación en este escenario regional? ¿De qué modo los programas regionales que se ofertan en la Seccional de la Universidad de Antioquia de El Carmen de Viboral responden a las necesidades contextuales? ¿Cómo se vinculan los maestros e integrantes de las comunidades a los procesos de formación inicial y continua que se llevan a cabo en la región? ¿Cuáles son los colectivos y grupos de trabajo que, desde una organización en red, piensan, construyen y transforman los procesos de formación?

Estas formulaciones permitieron entrever que no se trataba de asumir el ejercicio docente aislado de unos determinantes políticos, culturales y de formación. Dicho de otro modo, el oficio del maestro de lenguaje tiene raigambre en asuntos de identidad profesional construidos en diversos niveles, momentos y acciones de formación, así como en condicionantes de la organización social. En este orden de ideas y de acuerdo con las conversaciones sostenidas con los maestros en los encuentros, la Universidad de Antioquia adquiere significativa importancia, porque se ubica en el corazón de la región para acompañar la consolidación de culturas académicas sintonizadas con las dinámicas contextuales. Por esta razón, tanto los gobiernos locales y departamentales, así como diferentes actores sociales, asumen que este escenario de educación superior tiene incidencia en la configuración de sus comunidades y en la determinación de condiciones de desarrollo, avance y transformación.

En esta línea, el *Plan de Regionalización de la Universidad de Antioquia*, en su presentación, expone lo siguiente:

La Universidad debe responder a las actuales dinámicas del desarrollo regional con eficiencia y eficacia en la misión de hacer de la educación superior un factor efectivo en la articulación a los procesos de desarrollo,

de garantizar la circulación y generación de conocimiento socialmente útil, y de participar en la formación de capacidades para que los actores regionales construyan sus propios proyectos colectivos de desarrollo (Instituto de Estudios Regionales —INER—, 2002: 9).

Es conveniente aclarar que no todos los participantes eran egresados de la Universidad de Antioquia. De hecho, muchos maestros provenían de variadas instituciones de educación superior en los ámbitos regional y nacional: Universidad de San Buenaventura, Universidad Pontificia Bolivariana, Universidad del Atlántico, Universidad Pedagógica Nacional, Universidad Pontificia Javeriana, Universidad Católica del Oriente y del Norte. No obstante, más allá del escenario de formación, aquí estamos reconociendo el compromiso que la Universidad de Antioquia y, específicamente, sus programas de formación de maestros —licenciaturas, maestrías y doctorados— deberían asumir con acciones de participación, empoderamiento y emancipación, que redunden en la equidad y en la construcción de proyectos educativos comprometidos con “las prioridades regionales” y con las particularidades de las apuestas educativas, valga decir, pedagógicas, didácticas y disciplinares.

Por ello, responder las preguntas formuladas anteriormente no fue la tarea inmediata que desarrollamos en los encuentros, pues entendimos que el tiempo y las condiciones del proyecto no permitían abordarlas en su totalidad; además, estas no fueron el objetivo del trabajo, aun cuando hicieron parte de sus rutas y búsquedas. No obstante, reconocemos como tarea imperiosa la obligatoriedad de tejer vínculos más contundentes que acerquen la Universidad a los contextos de los municipios que integran la región, así como lo señala una de las premisas del compromiso misional: “Una universidad investigadora, innovadora y humanista al servicio de las regiones y del país” (Universidad de Antioquia, 2006).

No se trata de asumir que la formación continua de los maestros es una responsabilidad excluyente de la Universidad de Antioquia; simplemente reconocemos que, por sus determinaciones teleológicas, orientadas a la presencia regional para impactar las dinámicas contextuales, es significativo que esta pueda volver sobre procesos de identidad profesional de los maestros para apoyar su configuración permanente y aportar a la construcción de planes y proyectos educativos en clave de los diálogos entre lo local y lo global. A la par, en este contexto es también importante señalar que el departamento —representado por la Gobernación y sus diferentes secretarías—, así como los municipios —a través de las administraciones locales— deberían preguntarse y ocuparse de estas articulaciones, no solo de contratar y ubicar a los maestros, sino, además, de apoyar sus posibilidades formativas y las articulaciones entre los distintos niveles de educación: básica, media y superior.

De la misma manera, la escuela, como escenario discursivo, simbólico y de múltiples relaciones entre sujetos, saberes y prácticas, ha de pensar cómo sus intencionalidades y búsquedas se articulan con las de instituciones y prácticas que también acogen procesos formativos. Es decir, no se puede seguir pensando

llanamente en la escuela como lugar físico, ubicado en lo alto de la montaña, en el valle o cerca al río de la vereda, o centralizada en el parque principal del municipio, donde se congregan niños, jóvenes y mayores diariamente con la idea de enseñar y aprender.

Al respecto, Humberto Quiceno, volviendo sobre las conceptualizaciones de Michel Foucault acerca de la escuela, afirma lo siguiente:

Para un investigador, la escuela es una realidad compleja y múltiple de representaciones; para un espectador, para cualquier lector desprevenido y hasta para el educador o maestro, ella es una sola, una misma cosa, el lugar espacial y la representación acogedora de los niños, para hacer de ellos, seres perfectos y virtuosos. Esa imagen única de la escuela, un mismo espacio para una misma función, es producida como efecto de poder que distorsiona lo que de verdad es la escuela, un objeto complejo y diverso, usado con fines que se nos ocultan a la mirada y a la interpretación (2009: 16).

La pretensión no es la de homogeneizar y estandarizar una idea sobre la escuela; de lo que se trata aquí es de revisar las relaciones que tienen lugar en este escenario: relaciones que permiten pensar la formación, los encuentros, las conversaciones, los saberes; relaciones que se fundamentan en dimensiones históricas, sociales y culturales que hacen que ella no siempre sea la misma, aun cuando algunas demandas y concepciones de los sujetos y de las instituciones pretendan que haga lo mismo, que no sea diferente.

Para cerrar esta primera parte es conveniente aclarar que hablamos de estos vínculos entre universidad, región y escuela como posibilidades de comprensión de lo pedagógico y como construcción variopinta, no como acción homogeneizante y avasalladora. Porque "la escuela de múltiples espacios es una escuela articulada a la sociedad, al Estado, a la ciencia y a la cultura" (Quiceno, 2009: 22).

Por eso, no se busca privilegiar la posición de la Universidad como verdad de fe que excluye y desconoce el saber de otros; tampoco de hacer de lo regional asumido como parroquialidad el estandarte para la reproducción y, mucho menos, de asumir la escuela, en medio de su singularidad, como espacio único de formación. Se trata, en últimas, de volver a una mirada de integración de sujetos, discursos y prácticas, en la idea de construir escenarios y realidades que transformen la vida, que la hagan distinta, que le den sentido, y esto desde la escuela, desde la región, desde la universidad.

Una aproximación a los procesos de formación de los maestros

Un segundo elemento de esta lectura de la región del Oriente antioqueño responde a los procesos de formación inicial y continua de los maestros. Hablamos de *formación docente*, entendiéndola como un conjunto de acciones permanentes e intencionadas desde miradas y realidades distintas, y a partir de marcos de fundamentación sólidos que enfatizan en los conocimientos discipli-

nares; en los saberes pedagógicos: corrientes, conceptualizaciones y desarrollos; en la consolidación de la didáctica como campo discursivo preocupado por la enseñanza, así como en las demandas y exigencias hechas a la escuela y al maestro en concordancia con el devenir del mundo.

Esta idea de formación está conectada con las experiencias y con los anhelos de los maestros; por lo tanto, estos dotan de sentido y pertinencia las acciones que llevan a cabo los sujetos en instituciones públicas y privadas, y en espacios alternativos como redes y colectivos, a fin de aportar a la edificación de nuevas realidades. Por eso, hacemos distinción entre los procesos de *formación inicial* y los procesos de *formación continua o permanente*. Los primeros son orientados por las Escuelas Normales Superiores —para el caso del Oriente antioqueño, las de Rionegro, Sonsón, Marinilla, Abejorral, a través de la formación complementaria—³ y por las universidades, por medio de las facultades de educación —para el caso, la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana, de la Universidad de Antioquia—. Los segundos son pensados desde el trabajo colaborativo entre pares según los intereses y búsquedas compartidos, el desarrollo de ejercicios de investigación situados en realidades concretas y la conformación de grupos y colectivos en los que se lleven a cabo acciones de reflexión sobre la práctica pedagógica. En estos últimos, el carácter permanente está determinado por la existencia de escenarios que los propios maestros construyen, que se extienden en el tiempo y en el espacio como redes de aprendizaje, y que no dependen de una administración local, departamental o institucional, sino de los intereses y las búsquedas de los mencionados actores sociales.

Sin embargo, debido al proyecto llevado a cabo en el Oriente, encontramos una idea arraigada de formación asociada a la actualización en el saber y en los procesos, es decir, pensada solo desde la capacitación, desde la entrega de elementos por parte de un externo que tiene un determinado nivel de erudición, a través de encuentros o cursos.

En este contexto, Verónica Sánchez y Fabio Jurado reconocen que:

Respecto a la formación continua, o permanente, hallamos también diversas modalidades. De un lado, la práctica es entendida como el desempeño del maestro en el aula según unos métodos impartidos previamente, a través de cursos de “capacitación” que tradicionalmente habilitan a los docentes para el desarrollo de los programas curriculares; se considera que, en la medida en que se apliquen dichos métodos y se desarrollen puntualmente junto con los programas, el maestro fortalecerá su práctica y se hará cada vez más diestro para enseñar [...] El procedimiento de este

¹⁸ Entiéndase por *formación complementaria* aquellos niveles posteriores que ofrecen las Escuelas Normales Superiores a los estudiantes para continuar o comenzar el abordaje de elementos pedagógicos y didácticos que los preparen para el desempeño en el nivel de la básica primaria o en comunidades rurales.

tipo de "formación continua" es la magistralidad: un "experto" se dirige, durante varios días, a un auditorio masivo de maestros, para demostrar las bondades de un determinado método (2001: 163).

No es un asunto deficitario el que los maestros se interesen por la "actualización" por la vía que corresponde a la "capacitación"; lo que se hace problemático es que estos espacios no propicien el ejercicio reflexivo sobre la práctica, ni el análisis entre pares sobre las diferentes situaciones de interacción entre maestros, estudiantes, contextos y saber. Lo que se privilegia es la presencia y la permanencia de un "foráneo" que, supuestamente, "sabe más", la reunión con él en un espacio en el que, a través de la magistralidad, se presenta el "deber ser" del trabajo en el área y los nuevos enfoques o paradigmas de los campos de la pedagogía y la didáctica que las comunidades educativas "deben" apropiarse.

Y aunque este planteamiento fue hecho a partir del desarrollo de una mesa latinoamericana preocupada por los procesos de formación docente en lenguaje en 2001, podríamos señalar que, doce años después, al intercambiar con los maestros de esta región del Oriente y conocer sus experiencias y expectativas, la situación sigue siendo similar o más dramática. Es decir, sigue pensándose de manera conductista, instrumental y tecnológica el ejercicio de formación permanente del maestro mediante cursos, diplomados o seminarios; inclusive, el paso por los años de formación de pregrado en la Universidad. Y se cree que con este trabajo de capacitación, que adelanta un externo, la calidad de la educación va a mejorar, los niveles de desempeño en las evaluaciones masivas van a ser otros —de nivel superior— y la realidad educativa inevitablemente será otra.

No se trata, pues, de soslayar o denigrar de los escenarios de capacitación, sino de reclamar acciones y espacios de formación comprometidos con las realidades múltiples en las que viven y conviven los maestros, en las que construyen saber pedagógico y en las que se preguntan por su ser, saber y hacer. Al respecto, Rosa María Torres señala:

[...] ¿qué sabemos sobre qué sabe y qué necesita saber un docente? [...] El saber docente es un saber devaluado, negado, condenado. Los docentes no saben, lo que saben está obsoleto o está mal. [...] El saber pedagógico que tiene todo docente por el propio oficio docente, porque enfrenta las luchas cotidianas de la enseñanza, es una clave, una herramienta y un espacio fundamental de aprendizaje docente que no hemos sabido recuperar ni valorar (2000: 380).

En relación con estas ideas, a partir del ejercicio de conversación y encuentro con los maestros, se pudo identificar una inexistente oferta de espacios y escenarios de formación continua en los ámbitos de lo local y lo regional, asunto que inquietaba por la responsabilidad social de los programas de los cuales egresaban los maestros en lo atinente al acompañamiento después de la obtención de un título profesional; por la corresponsabilidad entre la gobernación, las alcaldías, las instituciones y los maestros en lo referido a la construcción de propuestas y

rutas de formación continua y de carácter transversal que articularan diferentes áreas y procesos escolares asociados al lenguaje; y por la comprensión del carácter inacabado y permanente de la formación, es decir, una acción extendida en el tiempo y orientada por intencionalidades claras y articuladas.

En ejemplos de este reclamo de corresponsabilidad y de la obligatoriedad de resignificar las intencionalidades y estrategias de formación docente se constituyen las siguientes voces de los maestros participantes del proyecto de extensión: “muchos espacios, pero los directivos no permiten hacer uso de ellos”; “los colegios no atienden estratégicamente la formación del maestro, se limitan a la capacitación”; “convertir en cotidianos los encuentros de maestros, que generen crítica y construyan propuestas orientadoras; esto generará un efecto ‘bola de nieve’ respecto del lenguaje y sus connotaciones”; “los profes no viven en constante avance y nuevos conocimientos”; “motivarse a buscar alternativas para su formación, reflexionar cotidianamente su práctica pedagógica, conocer y saber sobre teorías del desarrollo”.

Una aproximación a los modos de concebir el área de lenguaje y las prácticas asociadas a ello

Un tercer y último elemento de este encuentro, de necesaria mención, estuvo asociado a los modos de comprender el área, a las prácticas que de ellos se desprendían, a los discursos que las habitaban y, por supuesto, a los sujetos que orientaban y participaban de los intercambios escolares. Así, según los maestros asistentes a las jornadas de formación y de socialización de experiencias, en la región predominaba una mirada técnica de la enseñanza y aprendizaje de la lengua y la literatura, asociada a la corrección y a la determinación normativa y preceptiva de las producciones lingüísticas de los estudiantes, una idea “purista” frente al uso y a la adecuación; asimismo, procesos de enseñanza de carácter memorístico y repetitivo generadores de apatía y desmotivación en los estudiantes; y exigencias de la política pública que desconocían particularidades contextuales, y desarticulaciones entre el interés y el hacer de los maestros. En síntesis, podríamos hablar de una mirada deficitaria sobre el quehacer del maestro del lenguaje, de su formación y de la incidencia de determinaciones externas en los procesos escolares.

A continuación se recuperan algunos de los testimonios de los maestros sobre diferentes ejes y elementos orientadores del área:

- En cuanto a la política pública —mirada centrada en los *Estándares básicos de competencias en lenguaje*—:
 - Los estándares limitan el papel del maestro de lengua y literatura en contextos determinados, sin tener la posibilidad de encontrar problemáticas reales propias de los estudiantes y, desde allí, dejando de lado una verdadera enseñanza del lenguaje.

- La estandarización de contenidos en el área de lenguaje proviene de los afanes educativos por lograr una calidad de la educación y por considerar que lo mismo debe ser enseñado a todos.
- En lo referido a los maestros, a su quehacer, a su saber pedagógico:
 - Los docentes de español continúan centrados en un enfoque por contenidos.
 - Los maestros solo se limitan a un material teórico y tradicionalista (fotocopias, textos y talleres) y los estudiantes se limitan a resolverlos y desarrollarlos, dejando a un lado lo práctico y lo didáctico como medio flexible y facilitador de la enseñanza y el aprendizaje.
 - Falta de interés por parte de los educadores de buscar espacios para articular el saber y clases monótonas que no llaman la atención.
 - Los maestros de esta área son muy ligados a la importancia de la teoría y dejan a un lado lo didáctico y significativo de la enseñanza.
- En cuanto a factores externos al aula de clases y al hacer de los maestros:
 - El facilismo al que los estudiantes actualmente están acostumbrados, pues la sociedad actual los motiva a que todo debe ser rápido.
 - Cultura pobre en espíritu (tenemos muchas tradiciones, pero todo es muy repetitivo); poco hay de nuevas propuestas culturales.
 - El entorno económico aprovecha esta situación para explotar a las personas que tienen poco pensamiento crítico, por no saber leer muy bien el contexto.

Este interés por el área y por el reconocimiento de enfoques, estilos, prácticas y énfasis de los maestros nos sitúa, sin lugar a dudas, en una pregunta por los vínculos entre lo pedagógico y lo didáctico, entre las intencionalidades y los principios ideológicos que sustentan la existencia y las relaciones entre la escuela, el maestro, el estudiante y el saber, y por las interacciones que se dan a propósito de las prácticas de enseñanza desde saberes culturales y disciplinares. De lo que se trata es de reconocer que hablar del área de lenguaje —como se ha hecho en este texto—, o del área de Humanidades, de Lengua Castellana o de Español y Literatura —como fue recurrente en las nominaciones de los maestros— no puede reducirse al hecho de hacer mención de un plan de área o la justificación de que la Ley 115 de 1994 expone la existencia de una asignatura determinada que aborda los procesos de comunicación (Ministerio de Educación Nacional, 2007: 28).

Hablar de esta área en particular, de constitución variopinta y compleja, nos obliga a pensar en situaciones concretas de enseñanza que respondan a modos de leer la cultura, a vínculos entre la escuela y la vida, a objetos de enseñanza que se abordan en el aula y fuera de ella por comunidades de lectores y escritores, a toma de decisiones respecto a los modos de hacer y actuar, en fin, a articulaciones, rupturas y tensiones entre el maestro, los estudiantes, las culturas de las que

estos provienen, el saber y las formas de interacción, encuentro y disenso. Por esta razón, anteriormente se expusieron testimonios de diversa índole que nos permitirían reconocer su constitución variada como escenario privilegiado para pensar procesos de formación avocados al lenguaje, la significación, la comunicación y la expresión.

En este sentido, Mauricio Pérez y Gloria Rincón, al abordar las situaciones de enseñanza como interés propio de la didáctica, plantean lo siguiente:

[...] una forma de organizar la enseñanza está situada en un lugar, un contexto socio-político dado, un tiempo, y es el resultante de la relación que el docente establece con, y de la posición que toma frente a, diversos campos: disciplinar, epistemológico, político, ético, institucional. De otro lado, esa forma de organizar la enseñanza se configura en función de las fuerzas que en ella convergen: las políticas educativas, las prácticas de resistencia, las diversas posiciones sobre los saberes, los sentidos que se otorgan al acto de enseñar, etcétera (2009: 2).

De este modo, reconocimos entre los maestros participantes un interés por aportar a la construcción de una idea integral, actualizada y enriquecida del área, desde la participación en colectivos críticos que problematicen lo que se enseña en la escuela, los múltiples sentidos de estos saberes y los modos de abordarlos. Los maestros hicieron llamados constantes para la configuración de redes y colectivos que, como espacios alternativos, permitan abordar la política pública, reconocer sus lógicas y sentidos y, desde allí, apostar a una construcción contextualizada de los elementos, los ejes, los problemas y las preguntas que se aborden en este campo disciplinar y didáctico.

El hecho de contar con colectivos y redes pedagógicas permitiría, según la perspectiva de los maestros, unificar propuestas y acciones de carácter educativo en los distintos municipios del Oriente, entre ellas la construcción de un plan de área regional o municipal para la enseñanza del área; crear y consolidar espacios de socialización de sus prácticas pedagógicas, proyectos, secuencias, unidades y demás propuestas y estrategias para la organización del trabajo didáctico en el campo del lenguaje; llevar a cabo ejercicios de valoración crítica de las prácticas pedagógicas a partir de la coherencia entre enfoques, objetivos y metodologías; en últimas, propiciar otros escenarios de formación que, desde un ejercicio reflexivo sobre la propia práctica y sobre la práctica de otros, generen transformaciones significativas.

Por último, estos llamados e intereses expresados por los maestros nos permitieron, como Grupo de Investigación y como colectivo interesado en el acompañamiento a los procesos de formación docente en lenguaje, valorar de otro modo lo que sucedía en la cotidianidad escolar, así como el saber pedagógico que se construía en los distintos intercambios que los maestros propician, acompañan y evalúan. Por ello, para dar cierre a estas líneas, traemos a cuento nuevamente a Torres:

[...] el aprendizaje permanente no es válido solamente para el alumno o para el docente, sino para todos. El reciclaje, la re-educación, nos toca a todos. Si no nos ubicamos como sujetos de aprendizaje permanente, no podemos entender cuáles son las necesidades y las posibilidades de aprendizaje de los demás (2000: 379).

Referencias bibliográficas

- Freire, P. (1994). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo Veintiuno editores.
- Instituto de Estudios Regionales (INER). (2000). *Oriente. Desarrollo regional: una tarea común universidad región*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ministerio de Educación Nacional (2007). *Ley General de Educación 115*. Bogotá: Unión Ltda.
- . (1998). *Lineamientos curriculares de lengua castellana*. Santafé de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Múnera, M. (2011). "La formación continua del maestro de lengua y literatura: un compromiso de la relación departamento-Universidad". Vicerrectoría de Extensión. (Documento de trabajo).
- Pérez, M. y Rincón, G. (2009). *Actividad, secuencia didáctica y pedagogía por proyectos: tres alternativas para la organización del trabajo didáctico en el campo del lenguaje*. Bogotá: CER-LALC.
- Quiceno, H. (2009). "Espacio, arquitectura y escuela". *Revista Educación y Pedagogía*, 21(54), 12-27.
- Sánchez, V. y Jurado, F. (2001). *La formación docente en América Latina*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Skliar, C. (2006). "De ausencias y también de presencias. O de cómo la literatura se ha vuelto demasiado ausente y la pedagogía, entonces, demasiado, demasiado presente". En: Larrosa, J. y Skliar, C. (coords.). *Entre pedagogía y literatura*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Torres, R. (2000). "Balance y perspectiva de la formación docente en América Latina". *Revista Ciencia y Sociedad*, 25(3), 368-394.
- Universidad de Antioquia. (2006). *Plan de acción 2006-2016*. Medellín: Universidad de Antioquia.



Una historia de cuerpos de maestros en el Magdalena Medio... Región corazón central surcada por la gran vena de Colombia¹



Pablo Andrés Osorno Osorno
Mauricio Múnera Gómez
Érica Areiza Pérez

El cuerpo es el lugar en el que sucede la vida, él es el trashumante, el viajero, el que aun ataviado fluye. Por esta condición de transmutación que se escapa a la razón y le abre fisuras a todo entendimiento comprensible, aprehensible en fórmulas, es que es, a la vez que cuerpo, la presentación de lo que acontece

Bejarano (2002: 95)

El cuerpo es nuestro territorio íntimo, y el territorio es nuestro cuerpo social, ese que trasegamos, habitamos e intervenimos con las prácticas culturales que él mismo nos demanda. Es la Tierra nuestra piel compartida, el lugar de la memoria en donde se ha escrito nuestra realidad, es el cuerpo en el que reposan las construcciones simbólicas del pensamiento y las acciones humanas. Es un cuerpo expandido en la idea del derecho natural que, como hijos de la Tierra, todos tenemos de habitarla, y es un cuerpo limitado en la idea de la propiedad privada, fijando barreras y divisiones sociales que nos separan, abriendo las brechas de la divergencia y el conflicto por querer poseer algo que pertenece a sí mismo y a la inconmensurable vida que guarda. La Tierra, en esencia, es indivisible, pues los límites geográficos, políticos, étnicos, culturales y sociales son solo fronteras creadas por el hombre.

Pensar al Magdalena Medio antioqueño como cuerpo es permitirnos leer su contexto como un signo que se halla más allá de lo conocido, un espacio de trán-

¹ El presente texto de contextualización surge de las visitas realizadas al Magdalena Medio en el desarrollo del proyecto de extensión "La formación continua del maestro de lengua y literatura: un compromiso de la relación departamento-Universidad" del Banco de Proyectos y Programas de Extensión (BUPPE) en las siguientes fechas: 17 de febrero, 31 de marzo y 18 de mayo de 2012.

sitos y cruces de caminos, habitado y deshabitado por nativos, esclavos, prófugos de las guerras y oleadas de emigrantes. Un cuerpo mediado por la izquierda y la derecha, paradoja de la riqueza y la pobreza, la diversidad y la indiferencia.

La cartografía del cuerpo Magdalena Medio

Comenzamos a descender por el camino serpenteante de las montañas del Nordeste antioqueño hasta encontrarnos con el majestuoso río Magdalena, de quien toma el nombre el “Magdalena Medio”. Llegamos al municipio de Puerto Berrío, el centro del desarrollo de la región y en donde se localiza la seccional de la Universidad de Antioquia. Este municipio es la capital de un escenario geográfico y político que mira en direcciones opuestas; de aquí que a los encuentros de formación asistieran maestros de este municipio y tan solo un maestro de otro contexto: Maceo.

De este modo, al extender nuevamente los hilos de la memoria, y al volver a esta zona del departamento, recordamos, como lo expresara el informe del Instituto de Estudios Regionales (INER), que:

Puerto Berrío [...] éste no ejerce una nítida función de centralidad con respecto a los demás municipios de la región, Caracolí y Maceo resultan atraídas además por Cisneros, en el Nordeste antioqueño, y otras localidades de la región, como Puerto Nare y Puerto Triunfo, son atraídas también por Puerto Boyacá, de la cual se encuentran más cerca. Yondó posee nexos indiscutibles con Barrancabermeja, mientras con Puerto Berrío sus vínculos son sólo de carácter administrativo. En la región se da una marcada fragmentación, lo que lleva a preguntarse si en realidad existe el Magdalena Medio antioqueño como región o es sólo una división de planificación que tiene vida únicamente en la mente de los funcionarios (Instituto de Estudios Regionales —INER—, 2003: 49).

Este panorama se hace más complejo si tenemos presente que los corregimientos de San Miguel y El Prodigio, que también integran la región por su ubicación geográfica y por la distribución política del departamento, pertenecen a los municipios de Sonsón y San Luis del Oriente antioqueño, respectivamente. Entonces, nombrar al Magdalena Medio no es sinónimo de identidad cultural colectiva, no es la configuración de un cuerpo-territorio; por el contrario, es hablar de contextos heterogéneos que, en lugar de reconocer la diversidad como riqueza y posibilidad de crecimiento, la viven como un obstáculo para el desarrollo común.

Pese a esta desintegración, el río Magdalena es la vena que, de alguna manera, articula a la región, haciendo un recorrido transversal por estas vastas tierras ganaderas y agrícolas, con cultivos propios de la calidez de su clima, como caña, cacao, plátano, yuca, arroz y limón. También el río propicia la pesca artesanal, ofreciendo alimento para la vida, al tiempo que lleva memoria de la muerte y de la violencia del país. La región es para Colombia lo mismo que el río para la

región: es el medio de interconexión entre los grandes centros industrializados y es fuente de innumerables riquezas naturales que han sido objeto de extracción, sin que ello redunde en el desarrollo y la calidad de vida de las comunidades. Es, pues, una región de contrastes: los municipios con actividades económicas de hidrocarburos que representan regalías significativas y con las empresas cementeras más grandes del país, acarrean índices altos de necesidades básicas insatisfechas y de miseria (INER, 2003).

No es posible trazar un cuerpo que caracterice con amplitud y esmero las perspectivas de educación de la región, pues, como lo señalamos anteriormente, la participación se circunscribió mayoritariamente a maestros del municipio de Puerto Berrío. Sin embargo, los talleres y el diálogo sobre las experiencias pedagógicas de estos maestros esbozaron una silueta que le dio forma a unos modos de entender el área de lenguaje, la interacción en el aula y el reconocimiento del lugar del maestro dentro de la comunidad. Así, la escuela adquiere importancia como escenario social que congrega la multiplicidad de cuerpos en la posibilidad de lo diverso, para construir puentes que comuniquen y enlacen lo distante en un territorio compartido. La escuela es el río de la comunidad, la esperanza de visibilizar la grandeza del corazón multicolor y pluricultural que es el Magdalena Medio para el departamento y el país.

Las rutas transitadas en el desarrollo de los encuentros

La pretensión de acercarnos a las comprensiones de los maestros sobre el área de lenguaje, de entender y reconocer sus trayectos, posiciones y modos de hacer, de alentar el trabajo colegiado y la construcción conjunta, de robustecer espacios de reflexión, discusión y fundamentación, de tejer vínculos entre el departamento, la Universidad y la región, entre otras finalidades, se tradujeron en el horizonte de cada uno de los tres encuentros desarrollados en el Magdalena Medio.

En el primer encuentro, una expresión, entre seductora y amable, saludó a los profesores asistentes: "Contamíname". Esta, lejos de invitar al contagio de ciertos males, a la polución que corroe el aire, al arrojo y la expansión de sustancias que alteran y enrarecen el ambiente, invitaba a implicarse en un espacio de formación que proponía sus propios ritmos; invitaba a vincularse y mezclarse con las letras, las palabras, las experiencias, las preguntas, las construcciones conjuntas, los retos y las rutas posibles para repensar la escuela, el quehacer del maestro y los procesos asociados a la enseñanza y el aprendizaje. "Contamíname" no es otra expresión que el título de una canción de Pedro Guerra (2013), interpretada por los cantantes españoles Ana Belén y Víctor Manuel, y que, en sus primeros versos, dice:

Cuéntame el cuento del árbol dátíl de los desiertos;
de las mezquitas de tus abuelos.
Dame los ritmos de las *darbukas* y los secretos,
que hay en los libros que yo no leo.

Esta canción fue, pues, la provocación inicial, el primer sorbo de lenguaje —esta vez desde el ámbito musical— que sacudió las pieles del cuerpo y del alma para suscitar, en los maestros, el movimiento y la narración, la memoria de los trayectos de formación recorridos, la escucha de los sonidos propios y ajenos, la lectura de los ritmos existentes en los libros no leídos, como lo sugieren los últimos versos de la estrofa anterior. Después de la conversación que se desprendió y del detenimiento pausado en la letra de la canción, los cuerpos de los maestros no renunciaron a los movimientos suscitados por esas palabras provenientes de la música, pues la estrategia que se propuso, a continuación, reclamó desdoblamiento y ritmos de largo aliento.

La elaboración de una *cartografía corporal*, por parejas, fue el segundo ejercicio propuesto. Los esquemas contruidos a partir de las siluetas corporales de los participantes y de las concepciones, problemáticas y comprensiones que estos vincularon a diferentes partes del cuerpo, desnudaron formas de pensar y hacer; también permitieron conocer algunos modos de posicionarse respecto al área, las fracturas y tensiones que afectaban las prácticas de enseñanza y aprendizaje, las preocupaciones y los retos en relación con la lectura y escritura, la literatura, la formación continua y las problemáticas sociales de la región. La sesión terminó con la socialización de los diseños y la discusión sobre los ejes de allí derivados.

Si el primer encuentro fue saludado por el ritmo de una canción potente y seductora, el segundo no fue la excepción, pues su apertura se instauró también en ese vigor y profundidad. Esta vez no fue la música, sino la poesía, la que irrumpió en el escenario. Fue, literalmente, un vuelo poético el que ganó la atención de los maestros asistentes, pues se encontraron con un poema de Jacques Prévert llamado “Para hacer el retrato de un pájaro”. Sin prisas y presiones se procedió a la lectura del poema. Cada verso de esta composición, cuya puntuación estaba ausente, iba sugiriendo sus propias pausas. Después de degustar el contenido apetitoso de estos versos y de aventurarse a la generación de hipótesis de sentido, se invitó a elaborar, por medio de porcelanacrón, una representación donde se recrearan las imágenes e interpretaciones derivadas de la experiencia de lectura vivida a partir del texto. Pájaros, jaulas y árboles fueron las figuras más recurrentes en las elaboraciones puestas en común por los maestros que asistieron al encuentro.

La segunda parte de la sesión la orientamos a un ejercicio de fundamentación sobre la lectura y la escritura como prácticas socioculturales. Para ello propusimos el abordaje, por equipos, de la introducción del libro de Delia Lerner, *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario* (2001). La socialización del texto permitió el reconocimiento del modo en que los propios maestros se enfrentaban a un texto, en otras palabras, cómo leían, pues a algunos les costó situar los planteamientos centrales de la autora y al momento de verbalizarlos no hubo la solvencia y la precisión requeridas para la comprensión y la problematización de los aspectos medulares del texto. Asimismo, se develaron algunas concepciones

de los maestros en relación con la lectura y la escritura; no faltaron allí las alusiones a una instrumentalización de la comunicación y del lenguaje.

Después de este ejercicio, procedimos al desarrollo de dos talleres: uno orientado desde el ámbito del teatro y otro con el acento puesto en un ejercicio de lectura intertextual que combinó textos inscritos en distintos géneros discursivos. La parte final del encuentro se destinó a la socialización de las producciones elaboradas por los participantes en los dos talleres.

El tercer y último encuentro, en sintonía con la capacidad de suscitación de las aperturas de las sesiones anteriores, inició con la presentación de una galería de imágenes, acompañadas de texto, que registraban diferentes experiencias escolares. Las imágenes evidenciaban dos rostros de la escuela: por un lado, un rostro adusto que revelaba regaños, frustraciones, maestros gritones y autoritarios, lecturas obligatorias, bibliotecas desaprovechadas; por el otro, un rostro amable, acogedor, formador, cómplice. Una escuela, pues, ambivalente. Después de que los asistentes —en su mayoría integrantes de la Escuela Normal Superior del Magdalena Medio— se detuvieron en las imágenes, se abrió un espacio de discusión donde se destacaron la participación decidida de los maestros en formación y el silencio de los maestros en ejercicio.

Dentro de los aportes de los primeros fueron recurrentes las experiencias, las preocupaciones y las preguntas a las que se habían visto abocados en el desarrollo de sus prácticas pedagógicas. Un aspecto sobresaliente tuvo que ver con las problemáticas sociales de la región y el modo en que estas influenciaban y determinaban las prácticas escolares. Varios de ellos testimoniaron situaciones donde sus escuelas se habían visto permeadas por conflictos y actos violentos, que los llevaron a preguntarse por el lugar que tenían, en este tipo de contextos, la educación, el maestro y los saberes pedagógico, didáctico y disciplinar.

Culminamos el encuentro con un banquete literario que invitó a degustar algunas provocaciones literarias, y a elaborar un menú personal de textos que rememoraran los platos literarios de mayor sazón en la propia biografía y memoria lectoras. Este ejercicio se acompañó con la degustación de algunos alimentos cuyos sabores, olores, aromas y texturas se aprovecharon para establecer una analogía con las sensaciones y las experiencias que la literatura suscita en el paladar de la propia vida. No faltó, por supuesto, la discusión sobre el modo en que los docentes presentaban a los estudiantes determinados menús literarios que podían provocar y producir satisfacción o, por el contrario, generar malestar, inapetencia y hartazgo.

De los cuerpos presentes y otras territorialidades

Cuando un cuerpo se aproxima a otro, no solo se encuentran anatomías, figuras, diseños y pieles; más que una congregación de esquemas físicos y biológicos, hablamos de reunión de historias, de imbricación de tejidos culturales, de mezcla

de interpretaciones y concepciones filosóficas, ideológicas y sociales, en fin, de articulaciones y extrapolaciones de la vida misma que habitamos, de las fronteras todas que, más que límites o separaciones, se hacen texturas y textualidades. Esta experiencia de proximidad fue la que nos permitió, en el desarrollo del proyecto de extensión en la región del Magdalena Medio, entender que los imaginarios de los maestros respecto a la escuela, al currículo y a los sujetos que lo construían se volvíán corazón, se hacían la región misma del fluido, del torrente y del palpitar.

A propósito de cuerpos fragmentados

En los encuentros antes descritos y como ya lo hemos indicado —debido a las cartografías y diseños de los cuerpos, así como a las conversaciones y palabras puestas en la posibilidad del reunirnos—, los maestros participantes hicieron explícitas sus propias configuraciones alrededor de lo que el área de lenguaje y su mismo quehacer constituían y representaban. En un primer momento hablaron de la construcción del área como una sumatoria de órganos y funciones que intentaban reproducir modelos y mantener estructuras, asunto muy extendido y repetitivo no solo en las geografías del Magdalena Medio, sino también en los relieves multicolor del país y, quizá, del continente.²

Al respecto, ese cuerpo que era el área, y que recogía tiempos, espacios y realidades de diferentes sujetos, no generaba identidad, no hablaba de tejido y, mucho menos, propiciaba recurrencias, afinidades, diálogos simultáneos. Por ello, una maestra participante, formada en las matemáticas y orientadora de procesos de lectura, escritura, oralidad y escucha en la escuela primaria —en el grado primero—, afirmaba que “no hay un enfoque compartido del área y tampoco existe articulación. Las redes no son funcionales pues no operan. No hay trabajo constante”. Más que afirmarlo, ella lo representaba en un diseño en el que una red rota hablaba de vacíos, de discontinuidades y de tensiones que se traducían en profundas rupturas. ¿Por qué tantas rupturas cuando hablamos de procesos asociados al lenguaje, a la comunicación y a la significación? ¿Por qué reiteramos la separación, la fragmentación y la atomización cuando el cuerpo mismo nos habla de unidad y de integración?

A propósito de esta idea del área de lenguaje como territorialidad fragmentada o, si se quiere, como textualidad atomizada, Jesús Martín-Barbero nos trae a la memoria aquella separación de los saberes y haceres, propia de este tiempo y de nuestra realidad occidental:

[...] El rigor empieza por definir de qué estábamos hablando, y esa definición fue llevando a la ciencia a la construcción de casilleros en los que

² Esta afirmación tiene fundamento en nuestra participación en diferentes colectivos nacionales e internacionales, como las Redes Latinoamericana y Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje, en las cuales hemos podido conocer la situación del área de lenguaje en varias regiones y países.

se subdivide el saber hasta una hiperespecialización, fragmentación y dispersión tal de los saberes que hoy no podemos pensar nada en término de lo humano [...] La hiperespecialización de los saberes ejerce una fuerte violencia simbólica sobre los saberes de la experiencia social, convergiendo sobre los otros modos de violencia que vivimos en el mundo y, de una manera muy peculiar, en nuestro país (2005: 61).

Una subdivisión e hiperespecialización que se expresan en el hecho de sumar contenidos y de enlistarlos en diseños —cuadros o mallas curriculares con mayor frecuencia— que representan los modos de leer y enfatizar determinadas demandas sociales y culturales de esta era, las mismas que establecen distancias y separaciones entre el lenguaje, el pensamiento y la realidad. Dicho de otro modo, subdivisiones e hiperespecializaciones que siguen separando los procesos y ejes propios del lenguaje, los universos discursivos, los imaginarios y las prácticas humanas, asunto mismo que instrumentaliza a la escuela, al maestro y al saber. En este contexto, otros testimonios de los maestros asistentes ponían de manifiesto que “hay divorcio entre los ciclos y niveles de formación del sistema; así mismo, desarticulación en el trabajo curricular del área entre las diferentes instituciones educativas; divorcio entre el colegio y la universidad”.

De aquí que las separaciones no solo se dieran en materia del saber —o como se dice actualmente— en la organización y la distribución de los contenidos; estas distancias también se presentan en el trabajo pedagógico de las instituciones, es decir, en el ejercicio formativo que adelantan diferentes sujetos a partir de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y, en este caso, en el abordaje de la lengua, la literatura y otros modos de significar la experiencia humana. Los maestros asistentes hablaban, entonces, de divorcio entre niveles, ciclos y grados, entre instituciones y prácticas, y entre realidades y fabulaciones. Estas separaciones nos permitieron reconocer, en las instituciones en las que los maestros se desempeñaban, así como en la Universidad, cuerpos fragmentados, cuerpos que, por la división y la especialización de funciones, podrían enfermarse y, a la postre, por la imposibilidad del autorregeneramiento, podrían morir.

Cuerpos domesticados y alienados

En otro momento del encuentro de corporalidades, historias, sensaciones y palabras, un nuevo testimonio tomó forma, una nueva voz se escuchó: “¿este es el curso de lectura rápida que me ofrecieron hace unos días?” (maestra asistente). Se trataba de asumir el encuentro como una preparación para la lectura rápida, como un curso recetario para aprender estrategias eficientes y efectivas de lectura. Había allí un interés de algunos maestros por abordar la lectura desde lo ágil e inmediato, en contraposición de lo comprensivo y semiótico. No obstante, el propósito del proyecto y de la reunión en la que hablábamos con maestros en formación de la Escuela Normal Superior y con maestros en ejercicio de municipios como Maceo y Puerto Berrío, se aproximaba a la comprensión de la lectura y la escritura como prácticas discursivas y situadas que no se agotaban en la mera decodificación.

En la misma línea, preocupaciones asociadas a que los estudiantes leyeran mucho y articulando bien, tuvieran buena ortografía y fueran capaces de recordar lo que les había sido enseñado en la escuela, se volvían un imperativo, y la justificación para ello era: "lectura, porque ello es lo que evalúa el ICFES".³ Estas preocupaciones nos hicieron pensar en una segunda configuración de cuerpo, un cuerpo alienado y domesticado, que repetía las acciones y llevaba a cabo las funciones que otros determinaban; por lo tanto, un cuerpo —y en una mirada más amplia—, un territorio que no era capaz de decidir, solo de repetir sin sentido las demandas promulgadas y decretadas por otros: sistema, Ministerio de Educación Nacional, secretarías de educación, alcaldías, rectores, entre otros.

Estos cuerpos alienados y domesticados participaban desde la asistencia silente que solo aprobaba —y que inclusive se mostraba impávida—, pero que se quedaba en el hermetismo, en la parsimonia y en el sofoco mismo del calor y de la humedad del ambiente. Muy posiblemente estos cuerpos establecieron la relación de dominación y propiedad que el zorro le decía al Principito "—No puedo jugar contigo —dijo el zorro—, no estoy domesticado [...] —Por favor... domesticáme —le dijo", y, de manera probable, aceptaron esto porque era más fácil reproducir y repetir, que innovar y transformar, inclusive que decir "¡no!, ¡exploremos otras rutas!, ¡construyamos otras realidades!" (De Saint-Exupéry, 2003: 22-23).

Y quizá los mismos cuerpos no pidieron domesticación y silencio; solo que las vivencias, las realidades y los testimonios fueron transformando los anhelos y deseos construidos en los momentos iniciales de formación y de identidad docente propiciados por la Escuela Normal o por la Licenciatura. En esta línea, las acciones desinteresadas y los silencios permanentes se escudaban en "las políticas educativas siempre demandan más y más, y siempre hay más: más estudiantes, más hacinamiento...", "los estudiantes presentan amnesia conceptual, ¿por qué no recuerdan lo que se les enseña?", "los padres de familia inciden en el área, pues tienen miradas tradicionales; sus lógicas chocan con los procesos de los maestros, lo que hace que las prácticas y los procesos sean siempre los mismos", "la imaginación y la creatividad están siendo coartados por los medios y tecnologías que tienen lugar en la escuela". Es decir, el argumento estaba puesto en el otro y en lo otro; la responsabilidad era de quien determinaba y exigía los modos de caminar, no de los caminantes, en este caso, los maestros.

Traemos ahora la remembranza de Rosa María Torres cuando, en su texto "Escuelas verdes, azules, rojas y rosadas", nos habla del Sistema Azul:

El Sistema Azul, con sus vestimentas formales y sus maneras circunspectas pronto dejó en evidencia sus desajustes y problemas y fue necesario

³ El ICFES o Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior pasó a llamarse Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación, conservando la sigla de su anterior nominación.

inventar nuevas palabras para nombrarlos: analfabetismo, analfabetismo funcional, repetición, deserción, ineficiencia, mala calidad, bajos resultados de aprendizaje, exclusión, inequidad (2012: 2).

¿Se trataría del sistema traído y reproducido por otros durante aquellas oleadas de inmigrantes e historias que confluyeron en el Magdalena Medio?, ¿sería la semblanza y el modelo de otros que decidieron cómo entender la escuela, cómo hablar del maestro y cómo defender ciertas formas de nombrar los procesos y las interacciones?, ¿acaso algunos maestros se habían silenciado en medio de la supervivencia, la resistencia y la confrontación al conflicto y a la violencia?

Los cuerpos de la esperanza, los cuerpos de la posibilidad

Con el desarrollo de los encuentros también observamos y nos aproximamos a siluetas y cuerpos que nos hablaban de la esperanza, que nos hacían pensar en la posibilidad. Estos cuerpos, en su existencia terrenal, tenían muchos años: cincuenta, cuarenta y cinco, treinta y dos, veinte, dieciocho, quince...y los reconocimos, no por la cantidad de arrugas en la piel, ni por la elasticidad en los movimientos, ni mucho menos por las canas que pudieran surcar los cabellos. Nos dimos cuenta de las edades de los maestros por sus modos de hablar sobre la escuela, por sus formas expresivas en la conversación, por la fluidez de sus ideas y por la sapiencia de sus argumentaciones. Entonces, estos cuerpos nos volvieron a recordar la historia, la experiencia y el transitar; estos cuerpos nos volvieron a hablar de rutas, de trayectos formativos construidos con muy variados materiales y con disímiles intencionalidades. Estos eran los cuerpo-hogar que se constituyeron como espacios para la acogida, como espacios para el encuentro hospitalario.

Así pues, como lo afirma Aguiluz Ibargén:

[...] con el cuerpo-hogar no solamente edificamos el refugio afectivo y emocional del sí mismo-de nosotros, tomamos el cuerpo como primer reducto contra la alienación (puesto que no es más ese extraño, la materia ajena y desconocida) y contra su objetivación, ese cuerpo deificado que conlleva la sujeción y el abandono de sí (2004: 3).

Estos eran cuerpos que, construidos en medio de la fragmentación y la diferenciación de funciones, y reconociendo la domesticación misma que suponían algunas relaciones humanas, sobre todo las asociadas a la dupla saber-poder, daban lugar a la pregunta, al encuentro intersubjetivo y a la formulación: “¿quién eres tú?”.

Hablamos de los maestros que, con su asidua asistencia y con su permanencia crítica y actitud propositiva, se atrevían a desafiar las condiciones y prácticas homogeneizantes de un “Sistema Azul” al que solo le importaba la “no escolarización”, “la no ausencia laboral”, “el aprovechamiento del tiempo”; maestros cuyas corporalidades hacían evidente una preocupación por transformar las interacciones que sostenían con otros —maestros, estudiantes y padres de fami-

lia— en sus contextos escolares; maestros que querían hacerse conscientes de sus modos de hablar, y de sus particularidades de ser y estar dentro de los procesos formativos de la escuela y de la práctica misma de la enseñanza; maestros, en formación y en ejercicio, capaces de compartir sus experiencias, de preguntar sobre otros territorios y de cuestionar estructuras enquistadas en la fragmentación y en la alienación.

Cabe mencionar que, desde el segundo encuentro en esta región, contamos con la participación de más de treinta estudiantes del nivel complementario de la Escuela Normal Superior del Magdalena Medio. Algunos de los maestros en ejercicio que habían comenzado el encuentro decidieron no regresar; sin embargo, un grupo de maestros que se estaba formando en una de las más representativas instituciones de Puerto Berrío y sus alrededores comenzó a asistir, a apropiarse de la conversación y a solicitar “síganos invitando”.

Saber que en los dos últimos talleres de formación se daban cita estudiantes de la Normal y maestros de algunas instituciones nos recordó que uno de los propósitos del proyecto era la consolidación de espacios de encuentro y discusión, a manera de red, que pudiera vincular a participantes de variados procesos, niveles y ciclos de cualificación y desempeño docente, asunto que habíamos planteado a la hora de presentar el proyecto y que no en todas las regiones tuvo eco. Por ello, conocer de cerca algunos de los procesos que, en la formación inicial de maestros, se estaban dando, diferentes a los ofertados por las licenciaturas,⁴ fue uno de los mayores logros y satisfacciones, por un lado, porque estábamos próximos a otras realidades y formas de leer y habitar la escuela; por otro, porque teníamos la oportunidad de reunir, en un mismo escenario, experiencias de formadores que, con el paso de los años, maduraban en sabor y en saber, prácticas pedagógicas de maestros que estaban construyendo sus deseos e imágenes pedagógicas, y apuestas e intereses de nosotros los profesores de la Facultad de Educación que anhélábamos aguzar el oído para continuar ampliando nuestra maleta viajera, rica en testimonios, experiencias y tránsitos.

Anteriormente hicimos referencia a que estos cuerpos nos hablaban de la esperanza y de la posibilidad, y así fue: la esperanza de pensar en nuevas prácticas que, sin desconocer las vicisitudes propias del oficio y los desalientos generados por los actos violentos y de segregación del país, nos ayudaran a construir otros modos de conversar y de construir el saber; un saber que tuviera los sonidos mismos del río, que recordara el canto de los pájaros y que estableciera vínculos con las prácticas ancestrales de nuestras comunidades. A propósito de esto, uno de los maestros se atrevió a preguntarse a sí mismo: “¿para qué enseñar y a dónde voy?”, asunto que no podía resolverse en la inmediatez de la

⁴ Valga aclarar que en las fechas que el proyecto se desarrolló no había cohortes de programas de educación en la Seccional del Magdalena Medio, solo se estaba conformando el grupo que ingresaría a la Maestría en Educación.

congregación o en la emoción de las palabras, pero que nos situaba en la decisión y en la necesidad de un participante de repensar su hacer y sus decisiones.

Y esta voz dio lugar a otras y otras de los maestros participantes que nos recordaron que había esperanzas, que en el corazón mismo de la región aún no se habían pronunciado todas las palabras: “¿qué leer con los estudiantes?, ¿cómo motivar a la lectura?, ¿cómo despertar y abordar el interés?, ¿cómo potenciar los procesos de expresión oral y escucha?, ¿cómo articular la literatura, el arte y la palabra en el aula a través de estrategias?” El panorama cambió sustancialmente; la pregunta por lo ágil y efectivo en la lectura dio paso a otra de corte ideológico, que se refería a los materiales, soportes y textos por leer y, a la larga, por escribir. Las voces y los testimonios que se escudaban en las decisiones de otros y en las responsabilidades de quienes dirigían y decretaban, aquí, en otro momento del viaje, se animaban a preguntarse por articulaciones entre la literatura, el arte y la palabra como vórtices de lo pedagógico y lo didáctico, como posibilidades para configurar otras alternativas en el campo del lenguaje, es decir, preguntas por el maestro y por lo que hemos reiterado: por sus prácticas pedagógicas.

Por otra parte, la posibilidad aparecía, entonces, como lo alternativo, lo disímil, lo contrahegemónico; como el reconocimiento de cuerpos que no estaban formados, que continuaban formándose y que desde esta acción inacabada, pero consciente, asumían la tarea de la formación de otros. Identificamos en los maestros asistentes, en clave de lo que hemos dicho, corporalidades y textualidades que pensaban sus contextos y creaban puentes entre la escuela y la vida, que preguntaban, indagaban y transformaban. Por ello, incluimos en estas líneas las palabras de Paulo Freire, que nos recuerdan que “enseñar exige conciencia del inacabamiento”:

[...] Me gusta ser hombre, ser persona porque sé que mi paso por el mundo no es algo predeterminado, preestablecido. Que mi “destino” no es un dato sino algo que necesita ser hecho y de cuya responsabilidad no puedo escapar. Me gusta ser persona porque la Historia en que me hago con los otros y de cuya hechura participo es un tiempo de posibilidades y no de determinismo (1997: 52).

Asumirnos como sujetos indeterminados situados en la posibilidad y el devenir, y, en esta vía, asumir nuestros procesos y prácticas como construcciones históricas que cambian con el tiempo y con las condiciones de vida, nos obliga a mirar de otro modo a aquellos que nos acompañan en los intercambios pedagógicos, porque la escuela, el maestro, el estudiante y el saber han de ser sujetos de lo posible, corporalidades de lo hospitalario. Así mismo, aquellos saberes de los que nos apropiamos en nuestra formación y que enseñamos en la cotidianidad de lo escolar debemos comprenderlos en un sistema de infinitas relaciones y vías, como nos lo propone Freire, hechuras de las que participamos y que, por tanto, modificamos, transgredimos y, nuevamente, incorporamos.

Volviendo, pues, a lo aprendido y conocido en el Magdalena Medio, el hecho de escuchar las voces de los participantes, y las preguntas y formulaciones

asociadas al área, al saber y a las relaciones que todo maestro ha de establecer en este campo del lenguaje como objeto de estudio, problematización e indeterminación, nos llevó a pensar en un posible mapa para asumir los tránsitos en un universo complejo que vincula otros campos, como el pedagógico y el didáctico, en relación con asuntos como la expresión, la comunicación y la significación. En la figura 1 compartimos ese mapa, con el ánimo de recapitular las conversaciones sostenidas en esta y en otras regiones del departamento.

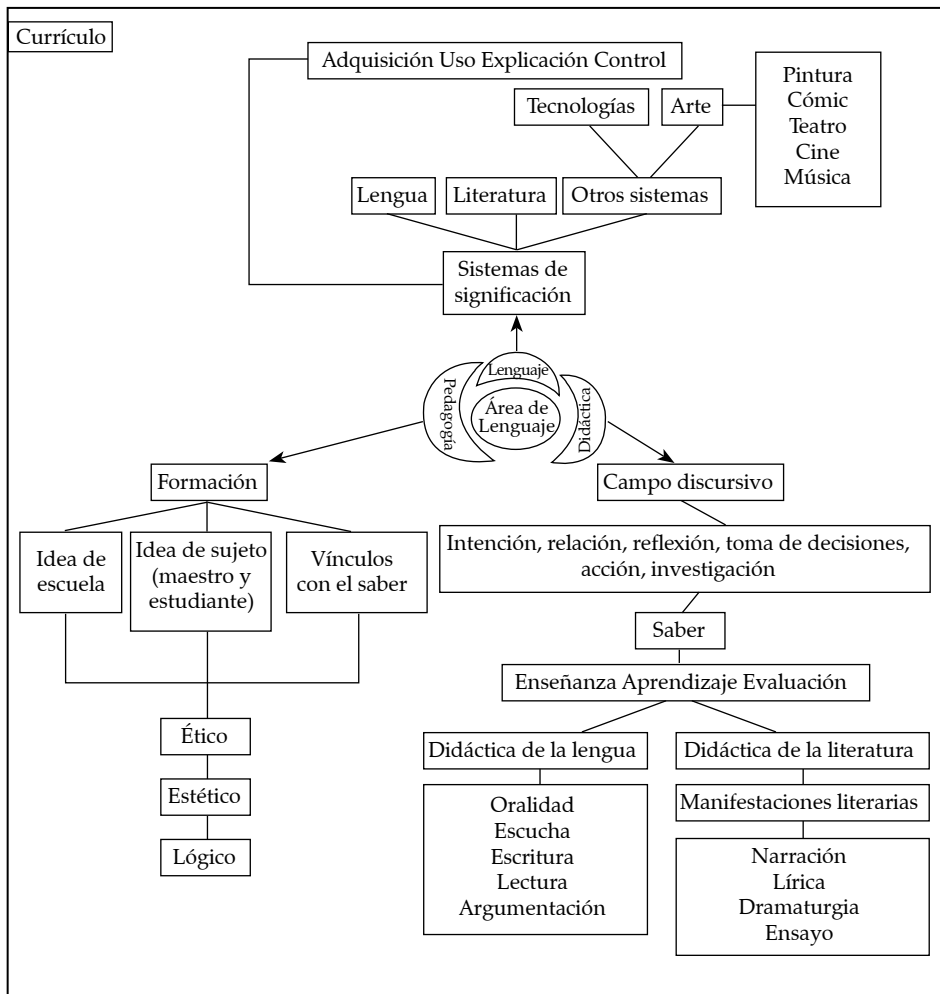


Figura 1. El área de lenguaje: una construcción polifónica

En el centro de la estructura se instaura el área de lenguaje, y, a su alrededor, gravitan la pedagogía, la didáctica y el lenguaje, todos ellos como campos discursivos e ideológicos a partir de los cuales habría que pensar las relaciones a las que nos referimos en líneas anteriores. La estructura es propuesta como un cuerpo distinto a partir del cual podemos pensar este espacio de saber. Así, más que hablar de un cuerpo resultado de la sumatoria de componentes o de una ordenación que es controlada y vigilada: “cuerpos fragmentados y domesticados”, proponemos la idea de un cuerpo construido a partir de las articulaciones o puntos de enlace para, desde ahí, llamarnos a la transformación o —si se nos permite la metáfora— a la de la urdimbre de un tejido con hilos multicolor.

A partir de lo ya mencionado, podemos decir que retomar estas posibles relaciones con los maestros, dentro de un proyecto orientado hacia la formación permanente como un compromiso de la Universidad, la región y la escuela, nos devolvió la confianza en aventurarnos a representar de otro modo aquellos significados que hemos ido construyendo y naturalizando con el paso de los días, con aquello que algunos llaman la “monotonía” o paisajes repetidos del día a día. Entender nuestros cuerpos y relaciones de otros modos y en otras sintonías más asociadas a lo significativo y a lo diverso, hace que el mismo cuerpo de la escuela resuene con lo mágico, con lo analógico y que le otorgue sentido a la libertad. Ese fue nuestro aprendizaje, y este es nuestro cierre a propósito de la tarea necesaria de contextualizar nuestras regiones, de hacer de las regiones textos plurales que es posible leer.

Referencias bibliográficas

- Aguiluz Ibargüen, M. (2004). “Memorias, lugares y cuerpos”. *Athenea digital*, (6), 1-15.
- Bejarano, N. (2002). “El cuerpo albergue y la imagen múltiple”. *Revista A Teatro*, (9), 95-98.
- De Saint-Exupéry, A. (2003). *El principito*. Ecuador: Biblioteca web Universidad Estatal de Bolívar. Recuperado en: <http://www.agirregabiria.net/g/sylvainaitor/principito.pdf>
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI.
- Guerra, P. (2013). “Contamíname”. Recuperado de: <http://www.musica.com/letras.asp?letra=700199>
- Instituto de Estudios Regionales (2003). *Magdalena Medio. Desarrollo regional: una tarea común universidad-región*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Martín-Barbero, J. (2005). “Transdisciplinariedad: notas para un mapa de sus encrucijadas cognitivas y conflictos culturales”. En: Jaramillo, J. (comp.). *Cultura, identidades y saberes fronterizos* (pp. 59-71). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Prévert, J. (1980). *Palabras*. Barcelona: Lumen.
- Torres, R. (2012). “Escuelas verdes, azules, rojas y rosadas”. Recuperado de: <http://firgoa.usc.es/drupal/node/27861>



PARTE 3

Recorridos conceptuales por
las regiones de la lectura y la escritura

Uno de los ejes transversales del proyecto fue la comprensión de la lectura y la escritura como prácticas socioculturales, de carácter discursivo, situadas históricamente y determinadas por estructuras sociales y sistemas políticos. Estas dos prácticas son esenciales en la comunicación, la apropiación y la consolidación del conocimiento en todos los niveles de formación: tanto en la escuela como en procesos posgraduados, desde el preescolar hasta el doctorado. Entender la lectura y escritura desde este lugar, esto es, como prácticas socioculturales, conlleva a reconocer que los sujetos construyen y reconstruyen el conocimiento como respuesta a problemas desafiantes para ellos, al tiempo que permite rescatar el carácter transformador que legitima el saber de la escuela, del maestro y de los estudiantes.

Los textos que presentamos a continuación, desde los distintos escenarios en los que se sitúan, conservan esta perspectiva en sus desarrollos conceptuales. Ellos están tejidos discursivamente en clave de algunos ejes derivados de esta temática: el reconocimiento de contextos de educación rural; el carácter sociocultural de la lectura y la escritura, y sus aportes a los procesos de subjetivación; la aproximación a otros sistemas de significación; el lugar de la evaluación en los procesos de lectura y escritura, y las apuestas de un programa de formación posgraduada que reconozca los aportes de estas prácticas.

Esperamos que estos desarrollos puedan contribuir a responder algunas de las preguntas que se formulan los maestros en términos del conocimiento didáctico, de los propios procesos formativos, de la contextualización de los saberes disciplinarios, de otros modos de entender y favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje en el área de lenguaje en el escenario escolar.

Por último, valga aclarar que estos textos fueron divulgados en el VI Encuentro Departamental del Nodo de Lenguaje de Antioquia y en el X Taller Nacional para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje, llevado a cabo en Tumaco, ambos eventos realizados en 2012.



La dimensión sociocultural de la lectura y la escritura: un abordaje necesario para otra escuela posible



Érica Areiza Pérez
Diela Bibiana Betancur Valencia

Presentación

Dentro de la agenda del docente del área de lenguaje, la lectura y la escritura constituyen, sin duda, un eje de preocupación constante. Tal preocupación se justifica cuando se dimensiona la importancia sustantiva de estas prácticas en los procesos de formación, así como las tensiones, la diversidad de perspectivas y las problemáticas que las atraviesan cuando se sitúan en el escenario escolar y se revisan sus implicaciones históricas, sociales, políticas, institucionales, pedagógicas y disciplinares. No ha soslayado, pues, nuestra agenda, la relevancia de dichas prácticas. De ahí que la pregunta por las mismas se traduzca en objeto de reflexión e indagación permanente en nuestro quehacer docente y en nuestras apuestas investigativas.

Esta reflexión surge, pues, de tres escenarios fundamentales: el primero tiene que ver con nuestra experiencia en instituciones educativas de la ciudad de Medellín y en la formación de maestros en la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, específicamente en la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana; el segundo se deriva de la experiencia vivida en el proyecto de extensión “La formación continua del maestro de lengua y literatura: un compromiso de la relación departamento-Universidad”; el tercero surge de la experiencia de pensar y orientar una conferencia que tuvo como foco de atención el tema de la lectura y la escritura desde un perspectiva sociocultural.¹

¹ La conferencia hizo parte de las apuestas académicas de la Maestría en Educación que la Universidad de Antioquia oferta en las regiones. El encuentro se desarrolló en las seccionales Bajo Cauca y Urabá, y contó con la presencia de los estudiantes de la Maestría en estas regiones, docentes, estudiantes y personas con profesiones afines al área de lenguaje o con especial interés en la lectura y la escritura.

Algunos rostros de la lectura y la escritura en los escenarios escolares

El cuento “Frida”, de la profesora y escritora colombiana Yolanda Reyes (2012: 13-17), ilustra uno de los lugares de la escritura y la lectura en los escenarios educativos. El relato pone en primer plano a un niño que, desatendiendo el cíclico mandato de su profesor que le pedía escribir sobre sus vacaciones, recrea de manera conmovedora y sensitiva la íntima experiencia del primer amor y todos sus efectos colaterales. Sin embargo, al momento de dar cuenta de su texto al profesor, lee la narración de todos los años, la misma donde figura el desfile de actividades rutinarias que realiza en su período vacacional.

El relato pone en primer plano una escritura que se torna repetitiva, monótona y, en ocasiones, desprovista de sentido y funcionalidad; que, como Aladino, aparece de la nada y a la nada vuelve, es decir, que no lleva un proceso de construcción, de elaboración de borradores, de discusión. El cuento señala también cómo, ante la falta de preparación de clase, este tipo de actividades se constituye en la salida perfecta a momentos de apuros. Nos muestra, del lado del docente, su *desenvale*,² su improvisación y, al mismo tiempo, nos presenta, del lado del estudiante, su lectura semiótica de la situación: “el profesor no preparó clase; para salir del paso ordena con una voz aprendida de memoria”. Para el estudiante, este tipo de ejercicios cae en lugares comunes y por eso escribe desde lugares comunes. Al mismo pedido de todos los años, él responde con el mismo texto insípido grado tras grado.

Por otro lado, el cuento también nos permite reconocer una tensión que tiene lugar en la escuela entre dos dimensiones de la escritura: una íntima y otra pública; en esta última, podríamos decir, el adolescente del cuento oculta lo que expresa en la primera.

Otra de las tensiones que se viven en la escuela respecto al lugar de la lectura y la escritura tiene que ver con la diferencia que se establece entre leer y aprender a leer. Al respecto, la investigadora argentina Delia Lerner (2001) señala que en la escuela se debe borrar esa diferencia entre la alfabetización en sentido estricto y la alfabetización en sentido amplio. Generalmente, se tiende a reducir el aprender a leer a un conocimiento de las letras, aislándolo de los procesos de significación, de otorgamiento de sentido, de funcionalidad de la lectura y la escritura como prácticas sociales. Lerner apunta que es necesario

[...] superar la tradicional separación entre la “apropiación del sistema de escritura” y el “desarrollo de la lectura y la escritura”. Esta separación es uno de los factores responsable de que la enseñanza en los primeros grados se centre en la sonorización desvinculada del significado y de que

² *Desenvalar*: sacar de apuros.

en los grados posteriores se exija la comprensión del texto sin haber preparado a los alumnos para esta exigencia, ya que la comprensión es evaluada pero raramente es tomada como objeto de enseñanza (2001: 62).

Por último, lo que hay en juego en esta discusión es la concepción de lectura y de escritura, y los propósitos de formación en el área del lenguaje. Si asumimos que leer es un proceso de construcción de significados,³ de otorgamiento de sentido, sabemos que los niños leen e interpretan el mundo aunque no tengan el conocimiento del alfabeto. Los niños pueden entrar en distintas situaciones de producción de sentido, por ejemplo, mediante imágenes, en la lectura oral, en situaciones de producción que les planteen el desafío de componer oralmente textos con destino escrito, para ser dictados al maestro. De esta manera se familiariza al niño con la lectura y la escritura, antes de saber escribir en el sentido convencional del término.

En esta línea de sentido, en un tiempo lógico de comprensión, las preguntas que emergen son: ¿cuáles son los rostros que asumen la lectura y la escritura en la escuela?, ¿cuáles son los modelos a través de los cuales se las concibe? ¿Seguimos siendo, acaso, prisioneros de unos viejos modelos? ¿Sigue siendo la nuestra una concepción instrumentalista del lenguaje?

Sabemos que la relación que establecemos con las cosas, con el mundo, con las personas, depende de la concepción que tengamos de ellas. Así, la concepción que tengamos de la lectura y de la escritura y de los propósitos que orienten nuestro accionar didáctico, tendrá consecuencias en la praxis, en el material didáctico que llevemos a clase o que elaboremos y, de modo especial, en las prácticas de evaluación. Si pensamos que se debe enseñar, ante todo, el manejo correcto de la lengua, nuestro accionar pedagógico se enfocará de una manera prescriptiva y normativa, haciendo quizás énfasis en el componente gramatical, como nos lo planteaba el cuento inicial: “Escriban con esfero azul y buena letra. Ojo con la ortografía y la puntuación” (2012: 13). Y no cuestionamos la importancia de este componente de la lengua, sino el énfasis que se pone en él en el escenario educativo.

Si, por el contrario, en vez de la noción de “corrección” asumimos la concepción de *adecuación a la situación comunicativa*, que es un aporte que hace la sociolingüística, el quehacer didáctico será distinto. Esta noción, por ejemplo, “supone abandonar la desvalorización que han sufrido los dialectos o sociolectos, no prestigiosos (que son la lengua materna de muchos de los alumnos de nuestras escuelas)” (Lerner, 2001: 63).

La pregunta es, entonces: ¿cuáles son los modelos y las concepciones de la lectura y la escritura que orientan las prácticas escolares? Esta pregunta necesaria-

³ El significado no es una entidad inmanente presente en un texto, al que va un lector a escarbar para su encuentro, sino que es la resultante de la interacción entre el texto, el lector y el contexto.

mente se complementa con otras: ¿qué, cómo y para qué se lee en la escuela? ¿Cuál es el lugar de la lectura en los procesos escolares?

La lectura como soporte de la libertad o como medio de opresión

Durante mucho tiempo, el Estado, la Iglesia, la familia y los educadores estuvieron preocupados por los peligros que podía traer una amplia difusión de la lectura, como lo recuerda la antropóloga e investigadora francesa Michèle Petit (1999: 13); incluso se prohibía una cantidad representativa de libros.

Por su parte, Alberto Manguel señala que la libertad civil ha estado muy vinculada al poder lector. De hecho, en los siglos XVIII y XIX se aprobaron leyes que prohibían a los esclavos leer, así fuera la Biblia, “puesto que (se argumentaba con justeza) todo aquel capaz de leer la Biblia, también es capaz de leer un tratado abolicionista” (Manguel, 2003: 59).

Hubo un tiempo en el que sobre las mujeres caía con mayor peso esta prohibición, porque la lectura podía despertar “la loca de la casa”, es decir, la imaginación. No se desconocía que la lectura podía generar subversión y sublevación, y así, la obediencia estaría salvaguardada con la interdicción hacia los libros.

De la prohibición de la lectura pasamos a una prescripción de la misma. En las formas tradicionales de integración social, la lectura era —y lo sigue siendo— “una actividad prescrita, coercitiva, para someter, para controlar a distancia, para aprender a adecuarse a modelos, inculcar ‘identidades’ colectivas, religiosas o nacionales” (Petit, 1999: 16). Generalmente, este tipo de lecturas son colectivas y con el propósito de “moldear” al otro; buscan despojarlo de un estatus de sujeto y lo hacen objeto de discurso represivos o paternalistas que incitan a la persona a quedarse en donde está, a no moverse en el tablero de la sociedad (Petit, 1999: 18), a constituirse en esas fichas que otros mueven.

En el marco de muchos regímenes, dictaduras, religiones, colectividades, se ha prohibido la lectura de unos libros y se ha infundido la lectura de otros textos, que ayudan a configurar “identidades” según lo que el discurso del amo precise. Ese es un rostro de la lectura que busca configurar al otro como objeto de dominación, por medio de unas identidades que alienan. Pero también hay otros rostros de la lectura que nos permiten pensar, por ejemplo, el lugar de la misma en tiempos de penuria, de guerras, de tristeza y dolor. Prueba de ello es lo que acontece en los libros *Balzac y la joven costurera china*, de Dai Sijie; *El lector*, de Bernhard Schlink, y *El señor Pip*, de Lloyd Jones.

La primera obra se enmarca en el contexto del régimen de Mao Zedong, para quien los intelectuales representaban una amenaza para sus intereses políticos. De ahí que muchos de ellos fueran enviados a las montañas más remotas para someterse a programas de reeducación. En medio de la represión y el confinamiento, dos jóvenes que fueron obligados a internarse en una montaña llamada Fénix del Cielo, por ser hijos de intelectuales, descubrieron, en obras de la lite-

ratura occidental —obras prohibidas por el régimen—, la posibilidad de habitar un mundo alterno y de descubrir lo impensable en ese lugar de encierro, trabajo forzado y soledad. Tal fue su entusiasmo con ese hallazgo literario donde figuraban autores como Dumas, Flaubert y Balzac, que decidieron antojarse de lectura a una joven que moraba en la aldea a donde ellos habían sido enviados. Ella terminó enamorándose de Balzac: “me dijo que el contacto de las palabras de Balzac sobre su piel le proporcionaría felicidad e inteligencia” (Sijie, 2001: 68). La joven costurera halló, en las letras, la aguja y la tela necesarias para tejer su destino y encontrarse con su propio ser.

También Hanna, la protagonista de *El lector*, descubrió en los libros un espacio vital y libertario ante el fantasma de su analfabetismo, del pasado y la culpa que le recordaban su participación como guardiana en los campos de concentración nazi. Las obras que le compartía su amante Michel, primero mediante la lectura en voz alta y luego por medio de las cintas que él le enviaba a la cárcel donde ella pagaba la cadena perpetua a la que había sido condenada por su supuesta responsabilidad en los horrores del holocausto, la invitaron a transitar un universo de sentido donde empezaría a construir una voz que le había sido ajena: “El analfabetismo es una especie de minoría de edad eterna. Al tener el coraje de aprender a leer y a escribir, Hanna había dado el paso que llevaba de la minoría a la mayoría de edad, un paso hacia la conciencia” (Schlink, 2000: 176). En virtud de los libros, Hanna franquea sus rejas interiores y, en medio de la prisión, se convierte en fugitiva.

En la tercera y última obra referida, en medio de una guerra civil que se desata en una isla llamada Bougainville, el señor Watts, un hombre blanco donde solo habitan personas de raza negra, asume el rol de maestro y oxigena ese mundo asmático de desesperación con la lectura de la obra *Grandes esperanzas* de Charles Dickens. Ante ese nuevo aire que irrumpía en aquellos tiempos aciagos, Matilda, la narradora y uno de los personajes protagónicos de la historia, dice: “El señor Watts nos había dado a nosotros los niños, otro mundo donde pernoctar, otro lugar al que escapar” (Jones, 2008: 32).

He aquí tres rostros de una lectura que crea mundos, libera y construye subjetividad en medio de las mezquindades humanas, de la guerra, del horror... Esta idea entra en diálogo con lo planteado por Petit cuando sostiene: “La lectura permite romper el aislamiento porque facilita el acceso a espacios más amplios cuando no se encierra uno ante el espejo del diario local” (1999: 100).

Recapitulando, “si bien hay una lectura que ayuda a simbolizar, a moverse de su lugar, a abrirse al mundo, no cabe duda de que hay otra que solo conduce a los placeres de la regresión” (Petit, 1999: 105). Por eso es de suma importancia que permanezcan vigentes en la escuela las preguntas de qué leer, cómo leer y para qué leer. Y lo propio con la escritura y con el lugar de la palabra en los procesos educativos.

La lectura y sus efectos subjetivos

Si antes leer era una actividad sobre la que caía un velo de censura, en la actualidad, por el contrario, todo el mundo se lamenta de que la difusión de la lectura es insuficiente. Y en el contexto escolar se escuchan las letanías que entre queja y ruego afirman que los estudiantes no saben leer ni interpretar, que no se aproximan a los libros, que está obturada la vena que vehiculiza la savia del saber a través de la lectura.

Michèle Petit (1999) realiza una investigación en torno al papel de la lectura y de las bibliotecas para luchar contra los procesos de discriminación y exclusión en los barrios marginales de Francia. Esta autora pone en cuestión el hecho de que la importancia de la lectura se evalúe solamente en términos de cifras, de los libros leídos en un año, pues en los altares de las cifras quedan “sacrificados”, ocultos, relegados, muchas veces, los procesos de transformación subjetiva que permite la lectura.

En este sentido, hay en escena una tensión que se expresa en dos preguntas, la primera cuantitativa, que indaga por cuántos libros leer, por ejemplo, en un año —por delimitar un tiempo—; la segunda, que inquiere por los modos de leer y sus efectos subjetivos. En la primera hay un interés que podríamos cifrar en términos de un capitalismo cognitivo que se interesa por la acumulación de información, de lecturas, de textos; en la segunda, la preocupación se fija en el ser, “[en] darle otra forma a la arcilla inicial de su intelección” a través de las letras, como dice Fernando Vásquez (2006: 21).

En diálogos con este sentido se encuentra lo que Jorge Larrosa (2006) conceptualiza como la *experiencia de la lectura*. Este escritor español define la experiencia como “*eso que me pasa*”, lo que supone un acontecimiento externo a un sujeto independiente de su voluntad, de sus deseos, pensamientos y acciones, que afecta a un sujeto. Y de ahí el pronombre reflexivo “me”, pues eso que *me* acontece tiene lugar en mí, como sujeto. El sujeto, pues, es el lugar de la experiencia: el sujeto entendido como un escenario de pensamientos, deseos, palabras, representaciones, sentimientos. La experiencia finalmente forma: transforma y deforma.

En este orden de ideas, Larrosa plantea que “lo decisivo desde el punto de vista de la experiencia, no es cuál sea el libro, sino qué es lo que nos pase con su lectura” (2006: 48). Así, la lectura es entendida como una relación entre texto y la subjetividad del lector.

Para Larrosa:

Lo importante desde el punto de vista de la experiencia, es cómo la lectura de Kafka (o de Platón, o de Paulo Freire, o de cualquier...) puede ayudarme a decir lo que aún no sé decir [...] puede ayudarme a formar o a transformar mi propio lenguaje, a hablar por mí mismo, o a escribir por mí mismo, en primera persona, con mis propias palabras [...] Pensar la lectura como formación implica pensarla como una actividad que tiene

que ver con la subjetividad del lector, no solo con lo que el lector sabe, sino con lo que él es (2006: 51).

En la línea de sentido de Larrosa, Petit (1999: 37) plantea que la lectura favorece la construcción de la subjetividad, precisamente, porque mediante el encuentro con la palabra escrita, especialmente con la literatura, los sujetos pueden reconocerse. Muchas veces, en sus páginas, hallan palabras que nombran sus temores, sus ansiedades, soledades, tristezas; palabras que les permiten reconocerse y, al mismo tiempo, nombrarse, darle voz a eso que no sabían cómo significar.

Y es en este sentido donde confluye la dimensión subjetiva e íntima de la lectura con la dimensión sociocultural de la misma. La lectura nos permite acceder a un uso más desenvuelto de la lengua, transformar nuestro propio lenguaje y pensamiento, nombrar lo que se vive, lo que se es o la falta en ser; “puede hacernos un poco más aptos para enunciar nuestras propias palabras, nuestro propio texto, volvernos más los autores de nuestra propia vida” (Petit, 1999: 35), y posibilita movernos con menores determinismos por el tablero de la vida, es decir, modificar un poco el destino, mediante el acceso a un saber que libere.

Al respecto, Petit trae en su libro un testimonio muy conmovedor:

Aiche, que es turca, leyó entre otros a su compatriota Yachar Kemal y también al filósofo Descartes; ella dice que es la lectura que más ha contado en su vida, porque con ella entendió lo que es el espíritu crítico y la importancia de una argumentación bien llevada, para negarse a un matrimonio por obligación o para contradecir a los que están subyugados por los fundamentalistas religiosos (1999: 94).

La lectura nos permite, asimismo, inventar una manera de decir propia, y finalmente, arriesgarnos a tomar la palabra, a ser ciudadanos, puesto que “no hay verdadera ciudadanía sin una toma de la palabra, sin un trabajo de pensamiento” (Petit, 1999: 102). Ser un ciudadano es ser un sujeto de derechos políticos que interviene, se ejercita y toma una posición.

Hasta aquí hemos planteado una conceptualización de la lectura y la escritura partiendo de algunas prácticas en la escolaridad, en ocasiones como prácticas fragmentadas, desprovistas de sentido, con un marcado énfasis gramatical y un olvido vital de su lugar como proceso social. También hemos pasado revista a los rostros que puede tener la lectura tanto en el escenario escolar como en el social: por un lado, como medio de dominación, opresión y sometimiento y, por otro, como una práctica que libera, que transforma, que tiene poderosos efectos en la subjetividad y en la socialización. A continuación abordamos el carácter sociocultural de las prácticas lectoras y escritoras.

La lectura y la escritura en clave sociocultural

Planteábamos al inicio cómo el lugar de la lectura y la escritura en la escuela no es ajeno a los propósitos formativos de las instituciones, de los maestros del

lenguaje, etc. Por ejemplo, la preocupación de una institución educativa por tener un buen resultado en pruebas censales (Pruebas Saber, por mencionar alguna), marca un modo particular de entender la lectura y la escritura y, por ende, busca favorecer unas prácticas que obedecen a dicha mirada.

Desde una perspectiva sociocultural, la lectura y la escritura, lejos de asumirse como habilidades y competencias, se entienden como prácticas socioculturales. Prácticas que están en función de un sentido, un contexto y una relación con otros.

Delia Lerner plantea que la escuela tiene la responsabilidad de formar a los estudiantes como ciudadanos de una cultura escrita. Esto implica:

[...] hacer de la escuela una comunidad de lectores que acuden a los textos buscando respuestas para los problemas que necesitan resolver, tratando de encontrar información para comprender mejor algún aspecto del mundo que es objeto de sus preocupaciones, buscando argumentos para defender una posición, o para rebatir otra que consideran peligrosa, deseando conocer otros modos de vida, identificarse con otros autores y personajes o diferenciarse de ellos, enterarse de otras historias, descubrir otras formas de utilizar el lenguaje para crear nuevos sentidos (2001: 26).

La enumeración que hace la autora obedece a los propósitos que tienen los sujetos en sus prácticas de lectura en el seno de una cultura y sociedad; y estas mismas funcionalidades son las que se deben preservar en la escuela. Su insistencia es muy precisa: y es que el sentido que tienen en la escuela la lectura y la escritura sea fiel al sentido de estas prácticas por fuera de ella. El interrogante es: "¿por qué y para qué enseñar algo tan diferente de lo que los niños tendrán que usar luego fuera de la escuela?" (Lerner, 2001: 50).

Hace un tiempo un sujeto aprendía lo que necesitaba para su existencia y toda su vida giraba en torno a esto; ahora, por el contrario, el lenguaje escrito es un medio obligado para no caer en procesos de exclusión, pues este mundo cambiante exige, cada vez más, aprender cosas nuevas y distintas. Así, otra de las insistencias y necesidades sociales que enuncia Lerner es:

[...] hacer de la escuela una comunidad de escritores que producen sus propios textos para dar a conocer sus ideas, para informar sobre hechos que los destinatarios necesitan o deben conocer, para incitar a sus lectores a emprender acciones que consideren valiosas para convencerlos de los puntos de vista o las propuestas que intentan promover, para protestar o reclamar, para compartir con los demás una bella frase o un buen escrito, para intrigar o hacer reír [...] En última instancia, lo necesario es hacer de la escuela un ámbito donde la lectura y la escritura sean prácticas vivas y vitales que permitan repensar el mundo y reorganizar el pensamiento, donde interpretar y producir textos, sean derechos que es legítimo ejercer y responsabilidades que es necesario asumir (2001: 26).

Este enfoque tiene implicaciones políticas, sociales y culturales, pues busca que en el marco de las tensiones propias de las instituciones educativas, desde

lo real y lo necesario, se logre lo posible, esto es, que el objeto de enseñanza de la lectura y escritura sea lo más próximo a las prácticas sociales de lectura y escritura, para que estas, que históricamente han sido una prácticas “aristocráticas”, puedan democratizarse; para que la tensión “entre la función explícita de democratizar el conocimiento y la función implícita de reproducir el orden establecido” (Lerner, 2001: 29) se resuelva a favor de la primera.

Buscar que los estudiantes se apropien de la lectura y la escritura, y que participen de ellas como prácticas socioculturales, es formarlos como ciudadanos. Es también educar, no para reproducir el mismo orden establecido, sino para democratizar el acceso al saber, a los conocimientos.

Conclusión

Ante la convicción de que la concepción de la lectura y la escritura desde una perspectiva sociocultural otorga mayor sentido y pertinencia al abordaje de dichas prácticas en el escenario escolar, resurge una pregunta que debe seguir ocupándonos: ¿quiénes son los convocados a asumir el reto y la responsabilidad de garantizar que dicha perspectiva realmente tenga asidero en las propuestas curriculares de los diferentes escenarios educativos?

Son corresponsables la sociedad, la familia y el Estado, que durante mucho tiempo se han desentendido o intencionado a su favor el papel de la lectura y la escritura.

Es corresponsable la escuela. Esta también es un libro que debe releerse, reformular sus páginas y volver a escribirse, ya no con los trazos que se amaían en la eficacia, el control o el adoctrinamiento sino, como sugiere Manguel (2003: 62), en un vocabulario más vasto y ambiguo que trascienda el vocabulario constreñido, amenazante y dogmático, y configure nuevos escenarios para la palabra, la expresión libertaria, la imaginación que transforma.

Es corresponsable el estudiante. No basta, siguiendo a Manguel, como en el caso de Pinocho, con aprender a leer:

[...] si queremos ir más lejos y más adentro, [hay que] tener el coraje de enfrentarnos a nuestros miedos y dudas y secretos ocultos, cuestionar el funcionamiento de la sociedad en relación con nosotros mismos y con la sociedad, necesitamos aprender a leer de otra manera. Sólo así aprenderemos a pensar (2003: 62).

Es corresponsable, por supuesto, el maestro. Su texto también reclama una re-escritura que lo devuelva a su ser mismo, a su hacer, a sus apuestas pedagógicas, éticas, cognitivas, estética y políticas.

Si uno de los retos de la educación es, como plantea Meirieu (1998), introducir a otro en el mundo y ayudarlo a construir su diferencia, ¿podrá lograrse este cometido sin las experiencias de leer y escribir?

Referencias bibliográficas

- Jones, L. (2008). *El señor Pip*. Barcelona: Salamandra.
- Larrosa, J. (2006). "Sobre la experiencia". En: *Separata: "¿Y tú qué piensas?". Experiencia y aprendizaje*. *Revista Educación y Pedagogía*. Medellín: Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Manguel, A. (2003). "Cómo Pinocho aprendió a leer". Recuperado de: <http://www.letraslibres.com/revista/convivio/como-pinocho-aprendio-leer>.
- Meirieu, P. (1998). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.
- Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Reyes, Y. (2012). *El terror de sexto B*. 18.ª reimp. Bogotá: Alfaguara.
- Schlink, B. (2000). *El lector*. Barcelona: Anagrama.
- Sijie, D. (2001). *Balzac y la joven costurera china*. Barcelona: Salamandra.
- Vásquez, F. (2006). *La enseñanza literaria. Crítica y didáctica de la literatura*. Bogotá: Kimprés.



Leer y escribir a través de la dramaturgia y del teatro: una trama de experiencias en tres escenarios



Laura María Giraldo García
José Gregorio Herrera Zapata
Pablo Andrés Osorno Osorno

Prólogo

Hemos conocido, a través de las palabras de Paulo Freire (1981: 1), una idea en la cual es posible hablar de la lectura del mundo antes que la lectura de la palabra escrita: la lectura del mundo como aquel contacto con lo que nos rodea y con la comprensión que logramos hacer de las personas y de los espacios con los cuales, constantemente, interactuamos. De esta manera se hace factible hablar de la lectura y la escritura como prácticas socioculturales, si entendemos que primero establecemos relaciones con los otros antes de estar en contacto con el código o texto escrito y, al mismo tiempo, cuando hallamos el sentido que tienen estas prácticas en los enlaces que creamos entre el mundo y nosotros como sujetos de actuar y de pensar político dentro de la sociedad que habitamos; cuando reconocemos que, de frente a las transformaciones que con gran auge van permeando nuestras vidas, nos encontramos ante la posibilidad de bucear en medio de múltiples tipos de textos que se convierten en garante para abrir las miradas a diversos sentidos de leer y de escribir.

Así pues, a partir de nuestra experiencia como maestros de lenguaje, hemos visto en la dramaturgia y en el teatro¹ posibilidades de encuentro con la enseñanza de la lengua y de la literatura, además de pensarlos como prácticas sociales vivas, como aspectos del lenguaje que permiten la experiencia de otros mundos, otras historias y otros sentidos. Desde ambos ejes podemos acercarnos a la escuela y a esos otros contextos que hacen parte, sin duda alguna, de la formación del hombre.

¹ Entiéndase aquí la *dramaturgia* como el género literario del cual se parte para la representación teatral y el *teatro* como la puesta en escena de los textos dramáticos que se desprenden de la dramaturgia.

En la situación pedagógica convergen tantas escrituras y lecturas de mundo como estudiantes inmersos en ella. El teatro es el espacio de lo posible que atrae lo divergente a través del diálogo, no está definido ni condicionado por la posición unidireccional y monótona del pupitre; se construye y se desbarata en el fluir del juego dramático, un juego en el que no se pretende actuar para el público como objetivo inicial, sino que se hace para el propio placer, el encuentro consigo mismo y con el otro, así como Mantovani y Morales lo exponen retomando a Barret: "La pedagogía de la Expresión Dramática es una pedagogía de la acción, ella ocupa en la escuela un lugar específico reemplazando el saber y el saber hacer por el saber ser" (2003: 12).

Consideramos, entonces, al teatro (y a la dramaturgia inherente a él) como una manifestación del arte cuyo origen se fundamenta en la colectividad. Este lleva a la creación y a la representación grupal, haciendo vivo el contacto con el otro y con otros modos de leer y de escribir. Cabe aquí mencionar a Delia Lerner, quien se refiere a la escuela como un escenario en el cual es posible pensar en la consolidación de comunidades de lectores y de escritores que le apuesten a ese *ir más allá* del código escrito y que logren "identificarse con otros autores y personajes o diferenciarse de ellos, correr otras aventuras, enterarse de otras historias, descubrir otras formas de utilizar el lenguaje para crear nuevos sentidos" (2001: 26).

A la luz de las anteriores ideas presentamos, a continuación, algunos aportes que tienen que ver con el teatro y la dramaturgia, y su relación con la lectura y la escritura como prácticas socioculturales en tres escenarios específicos: la escuela, la universidad y la comunidad.

Escena I: La escuela

(La situación se desarrolla en las aulas de clase de los grados décimo y undécimo de la Institución Educativa San Isidro, del corregimiento San Isidro, de Santa Rosa de Osos. La escuela se divide en dos partes, separadas por una cancha. De un lado se encuentra una construcción de estilo tradicional, con pasillos estrechos y materas colgando de los techos; al otro lado, las instalaciones son algo modernas, con aulas y corredores amplios. La acción acontece en la época actual. En este acto intervienen los siguientes personajes: estudiantes, maestra en formación, maestra cooperadora y comunidad del corregimiento).

En este escenario y con la realización de un ejercicio de práctica pedagógica, se ha dado lugar a ciertas preguntas alrededor del teatro en la escuela y del vínculo que es posible establecer con ello y la clase de Lengua castellana.

Frente a esto, hemos encontrado que, en este escenario educativo, el teatro es visto como los llamados *sociodramas*, que se realizan para la celebración escolar: actos cívicos del Día del idioma, Día de la mujer, Día del maestro, etc., pero no es visto como un recurso o una posibilidad para la enseñanza del lenguaje, para las diversas formas de lectura que el teatro propicia y, mucho menos, para ejercicios que tengan como finalidad la lectura y la escritura.

De esta manera, al preguntar a los estudiantes por la *dramaturgia*, estos no conocían el término y no tenían ningún referente sobre este. Es factible decir, entonces, que la dramaturgia, en este contexto educativo específico, no hace parte de los procesos de enseñanza de la lengua y de la literatura. Hay un marcado énfasis hacia la enseñanza de los géneros literarios más comunes y más cercanos a la escuela: cuento, poesía, novela, tal vez ensayo, pero no hay un reconocimiento de la dramaturgia como otra posibilidad de encuentro con la literatura, con la lectura y la escritura.

Sin embargo, al hacerles la pregunta por el teatro, qué conocían y cómo lo entendían, fue posible notar que este no es ajeno a los estudiantes y que, pese a no tener un frecuente contacto con él, en la clase de Educación artística y, como se menciona antes, en los espacios de actos cívicos, realizan dramas con ciertas temáticas específicas. Cabe preguntarse aquí si los estudiantes son conscientes de que esos textos que ellos convierten en un drama para representar están cargados de sentidos, de voces, de literatura, de magia, de imaginación y de una posibilidad de creación con la escritura.

No pretendemos responder el anterior cuestionamiento ni llegar a una conclusión fija e inamovible sobre ello; lo que queremos expresar con esto es que desde esos encuentros que los estudiantes ya han tenido con el teatro, es posible generar vínculos con la dramaturgia y demostrarles lo valioso y lo importante que puede llegar a ser dentro de la clase de Lengua castellana, todo lo que nos brinda a partir del lenguaje (lectura en voz alta, diversidad de voces, de personajes y de espacios, juegos con la imaginación, el deseo y la creación) y entrar en contacto con ese otro acercamiento a la literatura que, a veces, se nos hace tan ausente y distante en la escuela.

Por todo lo anterior, uno de los propósitos del presente ejercicio de práctica pedagógica parte de reconocer qué se esconde detrás del teatro, qué hay detrás de esos *sociodramas* que realizan estudiantes y maestros para la comunidad educativa. Reconocer que, detrás de las puestas en escena y tras de todo lo que ellas ya nos entregan para esos otros modos de encuentro con el lenguaje (otras formas de representación y de lectura, desde la música, las luces, los cuerpos, la ambientación...), hay también, allí, una apuesta por lo literario y por la riqueza que es posible encontrar en los textos dramáticos: la lectura en voz alta, la lectura colectiva y las múltiples voces que convergen tanto en los textos escritos como al momento de leerlos, la posibilidad de imaginar la representación de las obras a través del modo en que van siendo contadas las escenas o los actos.

Así pues, atendiendo a la idea de Emilia Ferreiro sobre los nuevos modos de leer y de escribir, “nuevos modos de escuchar lo oral y de leer lo escrito” (2001: 41) a los cuales estamos asistiendo en la actualidad, y pensando en la lectura y la escritura como construcciones sociales (idea también de Ferreiro, p. 13), con esta propuesta esperamos generar encuentros con la dramaturgia y con el teatro para, desde allí, pensar en el lugar que ocupan la lectura y la escritura en la escue-

la y en las vidas de los estudiantes de este contexto educativo rural, además de acercarlos a ciertas experiencias artísticas que muestren que estas no están alejadas de su mundo, de su entorno y de su cotidianidad, y que con ellas es posible tanto estudiar como sentir, reflexionar y crear.

Del mismo modo, consideramos que propiciar este tipo de acercamiento a la literatura, con la imaginación, con el teatro y con la dramaturgia en el aula de clase va a hacer que se generen encuentros, a la vez, con la lectura como una práctica social. En otras palabras, si la lectura de textos dramáticos en la escuela permite la aproximación con múltiples voces, con la imaginación, con la escucha, con el intercambio de parlamentos y de diálogos, actuamos del mismo modo que en la sociedad, pues en la medida en que interactuamos con el otro, estamos en un constante intercambio de voces, de diálogos y de escucha, así como el contacto que con frecuencia tenemos con esos otros modos de encontrarnos con el lenguaje.

Otro de nuestros intereses va encaminado hacia la creación de textos dramáticos por parte de los estudiantes. Sobre este aspecto no hay mayores hallazgos en el ejercicio de práctica, pues esta parte apenas comienza. Sin embargo, durante una de las primeras visitas que se llevó a cabo en la institución, con el grado décimo se realizó un ejercicio que apuntaba hacia la escritura de monólogos a partir del rostro de un afrodescendiente. Fue posible encontrar, entonces, que los estudiantes logran identificar la forma y la estructura del texto dramático, además de contar con un contenido cargado de emotividad y de crítica social.

Cuadro I: Ten piedad de mí

Daniela Taborda Taborda

(Se encuentra un hombre golpeando una enorme piedra, tratando de darle forma con un cincel y un martillo. Mientras tanto se dirige a su amigo).

JULIO: Tengo sed. ¿Crees que estos hombres, en algún momento, se apiaden de nuestro sufrimiento y nos permitan descansar un poco? Mis pies están llenos de heridas y de raspones por donde los veas. Sé que todo lo que hago es por el bien de mi familia, por brindarles algo de comer cada día, pero no aguanto más. Mira mis ojos, se encuentran rojizos y lagrimosos, pues están cansados de resistir radiantes soles y frías noches enteras. *(Entre risas y llanto)*. Ayer no pude tener a mi hijo menor entre mis brazos. Tengo tantas heridas abiertas que podría transmitirle una posible infección...

AMIGO *(enojado)*: ¡CÁLLATE y ponte a trabajar! *(Suspirando)*. Este será, por siempre, nuestro destino.

Escena II: La Universidad

(La acción se desarrolla en la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia y en las seccionales de Oriente y Bajo Cauca, en donde se oferta la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana. Los personajes que par-

ticipan son los estudiantes inscritos en el curso "Teatro y dramaturgia", algunos de las diferentes comunas de la ciudad de Medellín, otros de la cultura riverseña del Cauca y otros de las montañas del Oriente antioqueño. Los hechos transcurren desde mediados del año 2010 hasta la actualidad).

Se inscriben los estudiantes al curso "Teatro", programado según el plan de estudios de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana; es un prerrequisito para obtener el título. En versiones anteriores del programa, el curso se llamaba "Géneros literarios III: teatro", lo que limitaba la experiencia al estudio del género y al texto literario. Pensarlo desde allí excluye al cuerpo, a lo sensible y a los múltiples sistemas de significación que atraviesan el teatro, no solo en el espectáculo, sino también en el campo formativo y pedagógico. Se hace necesario, entonces, transformar esta concepción, dado que los maestros se forman para aplicar su saber en el campo de la escuela. Los objetos de estudio deberían tratarse en la lógica del carácter sociocultural de la enseñanza y no delimitar el teatro a una noción de género.

Drama, novela, lírica: funciones, no géneros. Procedimientos de ataque de la mente literaria sobre sus objetivos. Los géneros, en cambio, son modalidades accesorias, estratificaciones de la costumbre en una época, predilecciones de las pasajeras escuelas literarias. Los géneros quedan circunscritos dentro de las funciones [...] (Reyes, 1993: 70).

El teatro requiere pensarse en y desde el cuerpo y la vida, pues por el hecho de fabular la realidad mediante las palabras, debe mirarse como un relato que antes fue escrito por el cuerpo en la experiencia sensible de la vida. Por lo tanto, escribir es, al mismo tiempo, una reescritura.

En el año 2011, la Licenciatura estrena una nueva versión del programa, en donde se propone dar la dimensión de taller al curso "Teatro". De esta manera, la libertad de cátedra para abordar el teatro deja de estar condicionada por la noción que determina el trayecto formativo del curso, para potenciar el trabajo conceptual y práctico: la mimesis, la *poiesis*, las *tekhné*, el cuerpo y los demás elementos que constituyen el taller.

Hay que anotar que la noción de *taller* ha sido, de manera recurrente, confundida en las actividades de aula grupales, ya sea utilizada como cuestionarios o como espacios para la elaboración de productos, y se subestima o desconoce la alta exigencia que implica para el maestro y sus posibilidades holísticas.

El teatro toma vital importancia en la formación de maestros de lenguaje, dada su condición integradora e interdisciplinaria que presupone trabajar, simultáneamente, la dramaturgia, el entrenamiento actoral psicofísico y los diferentes lenguajes simbólicos que intervienen en la escena. Esto implica un pensamiento múltiple, desarrollar conciencia de la voz y el cuerpo que se exponen en la escena y en el aula de clases.

Borges decía que él no enseñaba literatura, que lo que había tratado de enseñar era el amor por una obra, por una línea, un verso..., yo agregaría

que lo que uno puede enseñar es un cuerpo agitado, excitado por una pasión. Frente al rostro hierático del conferencista o del catedrático, en el taller abundan los visajes, las fintas, las contorsiones. Seamos lapidarios: en el taller, enseñamos y aprendemos con todo el cuerpo (Vásquez, 1999: 30).

La experiencia del “Taller de teatro y dramaturgia” inicia con la pregunta: ¿qué tanto leemos teatro? Y la respuesta de la gran mayoría de los estudiantes es que poco o nada; es quizás la función literaria menos abordada en la academia o menos frecuentada en el ejercicio personal de leer. Sin embargo, hay un especial gusto por asistir a funciones teatrales o realizar representaciones en otros cursos para exponer determinados temas u obras literarias, con el fin de recurrir a modos creativos para dinamizar los espacios académicos.

Se sugiere, entonces, una inversión de los órdenes tradicionales: el teatro se escribe para luego ser representado; empero, se instaura en el imaginario común desde el espectáculo, para luego ser objeto de estudio en el aula. Es una condición propia de nuestro tiempo, la era de la imagen: conocemos las novelas a través del cine, los poemas viajan en las frecuencias radiales por medio de las canciones, y los conflictos humanos se difunden en melodramas televisivos.

El espacio del Taller potencia y problematiza los conocimientos previos, vincula la experiencia empírica de los estudiantes con algunas poéticas del teatro, obras, autores, estéticas, ejercicios corporales, vocales y juegos dramáticos, creando una dinámica similar a la de un grupo de teatro, facilitando la conciencia de su propia corporalidad, su expresión, su voz y el reconocimiento del otro en su particularidad. La desinhibición corporal resuena en la apertura sensible del ser; es por ello por lo que los ejercicios de escritura franquean el lugar convencional del formato conceptual o de la historicidad, para atreverse a hablar desde lo sensible, desde el lugar único que se habita y del contexto que envuelve la existencia. El juego dramático y la dramaturgia desnudan tanto al actor como al dramaturgo, pues todo escenario plantea una dimensión ética y, sea de manera consciente o inconsciente, nos estamos exponiendo y confrontando con esa realidad que habitamos. El teatro, entonces, nos proporciona esta grandiosa posibilidad de escribirnos y vernos en la representación de una obra que parece una historia ajena, pero que nos recuerda que es nuestra mirada la que allí se impone y, por tanto, habla de nosotros mismos.

A partir de la lectura del cuento *La idea que da vueltas*, de Gabriel García Márquez (2009: 138), realizamos un ejercicio de escritura en la Seccional Bajo Cauca, luego de conocer algunas características particulares de la función dramática: personajes, tiempo, espacio, acotaciones y estructura. La propuesta consistía en realizar en grupos una pequeña unidad dramática a partir de la sensación que más eco dejó en cada uno la lectura del cuento, situados en el contexto y estilo natural de su prosaica. A continuación un fragmento de la producción de las estudiantes Bir Yenny Izquierdo y Sandra Patricia Pérez.

Cuadro II: La lengua de una desocupada (fragmento)

CASIMIRA: ¡Salga, salga, atrevida, vagabunda, dé la cara! ¡Aquí están las víctimas de sus descaros, daña matrimonios...!

(Sale Alfonsina, la propietaria del local atacado e interrumpe Flor).

FLOR: ¿Daña matrimonios?

ROSA: ¿Sí? ¿A quién se le ha dañado el matrimonio?

SIMONA: A mí no; por el contrario, mi marido está más cariñoso que nunca.

LOLA: El mío es más atento que nunca, no para de ser especial, detallista; con decirles que hasta cocina para mí.

CASIMIRA: Pero ¿cómo así? Ustedes dijeron que estaban cambiados, diferentes.

ROSA: Sí, así es; son diferentes desde que decidieron tomar clases de cocina.

CASIMIRA: ¿De cocina?

ALFONSINA: Sí, de cocina, porque eso es lo que vienen a hacer los esposos de las señoras a mi negocio, y lo hacen a la hora del almuerzo, porque es la única hora en la que pueden asistir. ¿Cómo es posible que usted sea capaz de inventar semejante chisme?

CASIMIRA: *(Tartamudeando)* Bu - bueno, yo, yo creí que...

SIMONA: Creí nada, Casimira, pusiste en juego la reputación de nuestros maridos y de esta señora *(señalando a Alfonsina)*. No es posible que por tu mala lengua todas nosotras hubiéramos estado a punto de agredir a alguien que solo ha querido ayudarnos con el machismo de nuestros maridos.

FLOR: Sí, mejor ve a dedicarte a hacer oficios o conseguir novio, que eso es lo que te tiene desocupada para estar inventando cuentos. *(Se van alejando todas haciendo ademanes de inconformidad, dejando a Casimira sola).*

CASIMIRA: Pe-pero...

A partir de este ejercicio realizamos diferentes actividades, como *lecturas dramáticas* en voz alta, para potenciar la dicción, la entonación y la interpretación; juegos de *proxemia* para comprender sensiblemente el espacio, y de *kinesis* para explorar otros lenguajes del cuerpo. Previo a la puesta en escena, llevamos a cabo el análisis del texto dramático, para descifrar todo lo que el texto alberga en sus posibilidades discursivas, conceptuales, estructurales y espectaculares.

Estas creaciones nos recuerdan que el teatro es un acontecimiento social que convoca a la comunidad en torno a la reflexión y al encuentro consigo mismo. La condición del teatro es análoga a la condición del maestro: ambos se hacen al frente para contar una mirada particular del mundo mediante la lente de su ética, buscando formar sujetos críticos y propositivos en la transformación de su realidad.

Escena III: La comunidad

(Las paredes descoloridas por el paso del tiempo y el escenario un tanto desgastado y raído por el trasegar de los cuerpos; es el teatro "Rafael Cerón Escobar" del municipio de Donmatías. El tiempo es el actual, mas suceden en la escena un sinnúmero de flashback que permiten a este presente expandirse para relatar la experiencia. Los personajes que participan de la acción son actores que pertenecen al grupo Momo Teatro, de la localidad).

Creo que el teatro debe traer felicidad, debe ayudarnos a conocer mejor nuestro tiempo y a nosotros mismos. Nuestro deseo es conocer mejor el mundo en el que vivimos para poder transformarlo de la mejor manera (Boal, 2002: 23).

Dice Ricardo Arcos-Palma refiriéndose al texto literario:

[...] es sin duda alguna, ese espacio donde la ficción se instala para devenir verdad. Creemos en las ciudades invisibles que cuenta Marco Polo a Kublai Khan porque las palabras nos dan el asidero ideal para reconstruir y representarnos esas ciudades que el emperador chino ve a través del relato del navegante según la prosa de Ítalo Calvino. En ese sentido el texto aparece como una revelación de la verdad en la que creemos, así sea transitoriamente (2006: 4).

Menciona Arcos-Palma el maravilloso libro del escritor italiano, aunque bien podría ser cualquiera de los relatos de Perrault o de las obras de Goethe, Shakespeare, Dostoievski o uno de "Los cuentos de Juana", de Álvaro Cepeda Samudio (2003).

Pretender la lectura como un ejercicio para devenir verdad es permitirnos el abandono fugaz de nosotros mismos, es vincularse en una realidad en la que no somos visitantes, porque es ella, a través de la palabra, la que mora en nosotros, la que nos habita y transforma. Y de por sí es incuestionable la idea de verdad, porque en cada sensación que proviene de la lectura se constata que otra realidad toma cuerpo, mi cuerpo, y se materializa.

Así mismo acontece en la escritura y, para exponerlo claramente, nos servimos de las palabras de Gilles Deleuze:

Escribir es un asunto de devenir, siempre inacabado, siempre en curso, y que desborda cualquier materia vivible o vivida. Es un proceso, es decir, un paso de vida que atraviesa lo vivible y lo vivido. La escritura es inseparable del devenir; escribiendo, se deviene-mujer, se deviene-animal o vegetal, se deviene-molécula hasta devenir-imperceptible (1996: 5).

La lectura y la escritura son un medio para volverse otro, para volverse muchos, como el teatro, donde los personajes que se encarnan en la escena son otras "vidas vividas", además de la propia. No es el teatro una herramienta para propiciar el acercamiento a la lectura y la escritura; hacer teatro es, en sí mismo, leer y escribir.

En la experiencia del grupo Momo Teatro, el teatro se propone como un acto creativo que “lee” y “escribe” el contexto que se habita, y hay razón en ello porque: ¿qué es la escena sino una escritura viva, sensible y crítica sobre el acontecimiento cotidiano, donde se delatan las propias percepciones y se desnuda la realidad?

Indagar para la escena desde la propia existencia permite que la elaboración resultante esté anclada en las relaciones del sujeto y su realidad circundante. El teatro lee y se pregunta por el “estilo” en que se habita, insta porque los hallazgos que se tengan no se vuelvan simple información, y más bien los conmina a que sean conocimiento sensible. El quehacer teatral se convierte, además, en estrategia pedagógica para formar al sujeto en la conciencia lingüística de su entorno.

La *puesta en escena* es una actividad investigativa propuesta desde el sí mismo de cada actor, que da lugar a que la construcción de pensamiento atraviese la propia vida, facilitando la relación cuerpo-pensamiento; es una escritura crítica y creativa que relaciona diversos lenguajes y los expone a partir de la experiencia.

Llevamos la idea de leer y escribir a otra dimensión, en la cual se multiplican las miradas, los signos y los trazos, en donde lo que se lee, a la par de lo que se escribe, es tan móvil, tan palpable, tan sentido.

En el teatro, es el cuerpo el instrumento de lectura y exploración fundamental, es el primer vehículo para descubrir y relacionarse con el mundo, y es allí, también, desde donde emergen los lenguajes posibles para contarlo. Abrir el cuerpo para sentir la existencia es provocar, agitar el pensamiento y conceder la capacidad de desborde para luego descodificar, mediante los mecanismos conscientes, todo lo percibido. Esta evidencia exploratoria debe regresar al cuerpo para exponerse, para contarse, a fin de ser más sincera y directa en lo que quiere decir. He aquí la inefable necesidad del arte como definición de sentir el pensamiento o pensar el sentimiento.

El cuerpo es, entonces, el campo del saber por excelencia. Aproximarse a pensar, leer y escribir lo sensible es otra manera de conocer la existencia. Relatar las experiencias que se han rastreado desde la sensación y compartir esa mirada de sí que se ha construido con los sujetos que cohabitan, es mover reflexiones con respecto a situaciones de la propia cotidianidad. Ello será siempre un acto creativo-educativo enmarcado en el contexto más simple.

Momo Teatro es una agrupación que propone su actividad creadora en las artes escénicas y, desde la confluencia de una diversidad de miradas, plantea un pensamiento crítico y reflexivo sobre su comunidad. Abordar la cotidianidad de su municipio en la escena, desde un carácter lúdico, ha sido una constante en los seis años que tiene el grupo. Para iniciar el breve relato de esta experiencia, traemos a colación un fragmento del mensaje del Día internacional del teatro del año 2009, redactado por el pedagogo, actor y director brasileiro Augusto Boal:

Una de las principales funciones de nuestro arte es hacer conscientes esos espectáculos de la vida diaria donde los actores son los propios espectadores y el escenario es la platea y la platea, escenario. Somos todos artistas: haciendo teatro, aprendemos a ver aquello que resalta a los ojos, pero que somos incapaces de ver al estar tan habituados a mirarlo. Lo que nos es familiar se convierte en invisible: hacer teatro, al contrario, ilumina el escenario de nuestra vida cotidiana (citado en: *El arte de hacer teatro*, s. f.).

Los *sketch* o cuadros teatrales creados por Momo Teatro en sus primeros meses de trabajo artístico, se configuraron como ruta inicial para explorar la comunidad. Montar, por ejemplo, *La tienda de don Eucario*, implicó, para los actores, visitar algunos locales, asumir el rol de clientes y, en otros casos, el de asistentes de tenderos, a fin de dejarse permear por ese sencillo transcurrir de la vida en una tienda de barrio. Era su experiencia vital en aquel lugar lo que se comprendía como *lectura del acontecimiento*, y era el ejercicio escénico de improvisación las primeras líneas con las que se escribía la puesta en escena. Aquí es posible vislumbrar otra concepción de la dramaturgia, que opera precisamente de manera inversa, no como un texto para ser representado, sino como una representación para ser manuscrita.

Un día con la familia Buen Día o *Una devota y breve historia de amor*, eran también montajes que provenían de una lectura directa de sujetos y situaciones que acaecían en el propio Donmatías, y que luego del ejercicio de escritura colectiva en la escena se presentaban a los donmatieños para continuar el proceso, disponiendo al espectador como lector y, a su vez, como escritor, en la medida en que su identificación con la escena obrara en su propia vida; es decir, al producirse una reflexión sobre sí mismo, esto necesariamente dispondrá al sujeto a “reescribir” ciertas actitudes de su existencia.

Momo Teatro abre un espacio que contribuye a alimentar la fantasía y la imaginación, que produce un encuentro con la sensación, y busca, además, una interacción pedagógica, cercana de alguna forma a la tragedia griega, donde se propendía por la educación de la *polis* a través de la función catártica.

Es fundamental en el trabajo creativo de Momo Teatro preguntarse por sí mismos y por el contexto que se habita, y develar, en las puestas en escena, el devenir de la comunidad, servir de espejo al público y propiciar un reflejo recíproco entre actores y espectadores en la búsqueda de movilizar pensamiento. Aun las obras montadas que no se escriben desde el escenario, sino que las precede un texto literario, como *Mundo nocturno*, *Domitilo el rey de la rumba* o *La tragicomedia de don Cristóbal y la señá Rosita*, son llevadas a escena, escritas con cuerpos, música, plástica, como un pretexto para decir lo que se lee, lo que perturba en el diario vivir a la colectividad en la que estamos inmersos.

Epílogo

- El teatro es inherente al ser humano. Esto se evidencia cuando, desde la infancia, asumimos roles que representan personajes de la familia, de la sociedad y de la naturaleza, como el de la maestra, el padre, el enfermo, el perro, el sol, el cura y hasta el difunto. El teatro se encuentra inscrito en el imaginario común como un lugar de solaz y divertimento, para leernos y contarnos a nosotros mismos.
- Abordar los procesos de lectura y escritura desde otras perspectivas es permitirse modificar y reinventar trayectos formativos y, a la vez, cometer la osadía de detonar nuevas y variadas percepciones del ejercicio docente y el quehacer educativo. El teatro es, entre tantas, otra opción más en este procedimiento. Su relevancia radica en la forma de presentarse como una alternativa que provee, a cualquier área que desde allí se suscriba, un componente sensible. Por ello hemos reconocido en él una estrategia pedagógica que sirve para diseñar rutas que vinculen el movimiento de la vida de cada estudiante, y el leer y el escribir como ejercicios académicos y socioculturales. En la medida en que la lectura y la escritura se liberen de ser destrezas que los estudiantes tienen que adquirir, cumplirán mejor su papel de permitir el descubrimiento del pensamiento crítico-reflexivo, de trazar trayectorias paralelas a la propia vida y de entender el conocimiento en múltiples realidades.
- En la escuela, en la universidad y en la comunidad es poco conocido el teatro como texto literario y como práctica en función de la lectura y la escritura, mas es bastante conocido y habitado como representación que reúne a la comunidad. Los estudiantes realizan empíricamente *sociodramas* y hay participación como espectadores en diversas funciones teatrales. Esto representa, entonces, el encuentro directo con otros modos de leer y de escribir, otros modos de encontrarse con el lenguaje, con las voces y los cuerpos.
- Consideramos que la lectura dramática es pertinente en el aula de clase en tanto permite una comprensión amplia de los textos escritos, debido a que su estructura describe con detalle las situaciones, los personajes y los espacios a través de diálogos y acotaciones. La lectura colectiva propicia un espacio para la discusión, el análisis, la reflexión y las preguntas que surgen al momento de leer.
- Si pensamos en la lectura y la escritura como prácticas socioculturales asociadas a la lectura del mundo y del contexto, el teatro, como forma artística que hace parte de nosotros como maestros y de la escuela en sus dinámicas escolares, ocupa un lugar de vital importancia en los procesos relacionados con el lenguaje, con sus otros sistemas de significación y con las múltiples formas que tenemos de leer, de crear y de entender las realidades que nos tocan.

Referencias bibliográficas

- Arcos-Palma, R. (2006). "Foucault y Deleuze: pensar lo sensible". En: Arcos-Palma, R., *I Congreso colombiano de filosofía. Ponencia simposio de estética*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Boal, A. (2002). *Juegos para actores y no actores*. Barcelona: Alba.
- Cepeda Samudio, Á. (2003). *Los cuentos de Juana*. Bogotá: Norma.
- Deleuze, G. (1996). *Crítica y clínica*. Barcelona: Anagrama.
- El arte de hacer teatro. "Algunas citas sobre danza y teatro"*. Recuperado de: <http://elartede-hacerteatro.blogspot.com/2011/04/algunas-citas-sobre-teatro.html>
- Ferreiro, E. (2001). "Pasado y futuro del verbo leer". En: Ferreiro, E. *Pasado y presente de los verbos leer y escribir* (pp. 41-64). México: Fondo de Cultura Económica.
- Freire, P. (1981). "La importancia del acto de leer". En: Freire, P. *La importancia de leer y el acto de liberación* (pp. 1-7). Sao Paulo: Siglo XXI.
- García Márquez, G. (2009). *La idea que da vueltas*. En: *Cuentos y pasatiempos*. Medellín: Fundación Secretos para contar.
- Lerner, D. (2001). "Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario". En: Lerner, D. *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario* (pp. 25-37). México: Fondo de Cultura Económica.
- Mantovani, A. y Morales, R. (2003). *Juegos para un taller de teatro*. Sevilla: Proexdra.
- Reyes, A. (1993). *La experiencia literaria. Tres puntos de exegética literaria*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Vásquez Rodríguez, F. (1999). "Didácticas de la literatura en la escuela". En: *El Quijote pasa al tablero. Algunas consideraciones sobre la didáctica de la literatura* (pp. 13-41). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.





Algunas relaciones entre evaluación, lectura y escritura en la formación de maestros de lenguaje

Mauricio Múnera Gómez

Presentación

El siguiente texto pretende sugerir algunas relaciones entre la evaluación, la lectura y la escritura, a partir del desarrollo del curso “Didáctica de la lengua y la literatura III”, en la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Es propósito de estas líneas comenzar la discusión en relación con estos tópicos, para aportar a los procesos de transformación de las prácticas pedagógicas de los maestros del área de lenguaje.

Es conveniente aclarar que en ningún momento se abordan conceptualmente los componentes ya enunciados; simplemente, se plantean ideas y perspectivas para hablar sobre ellos, y para comprender su lugar en los espacios de formación.

Un comentario inicial

Muchos días antes de mi ingreso a la Universidad de Antioquia me inquieté por la evaluación, por lo que ella significaba y configuraba en los imaginarios personales y colectivos, y por lo que en mi historia familiar y escolar había representado. Producto de este interés, en el desarrollo de la Maestría en Educación llevé a cabo un ejercicio de investigación acerca del componente político de las prácticas evaluativas en el nivel de la educación superior, ejercicio que, entre otros asuntos, me permitió caracterizar los imaginarios que estudiantes y profesores construíamos alrededor de la evaluación y de las prácticas, experiencias y vivencias que de estos se desprendían. De ahí en adelante se abrieron cantidad de posibilidades para pensar la evaluación, no solo en la esfera más íntima —es decir, la de mi familia y la mía en lo personal—, sino también en la de lo público, en la universidad pública y en los proyectos de docencia, investigación y extensión de los que comencé a participar.

Hablo de posibilidades y las particularizo en la esfera de lo público, porque entre 2009 y 2011, por las disposiciones de mi estado de vinculación con la Universidad de Antioquia, relacionadas con la docencia, la investigación y la extensión

como funciones sustantivas, y por mis intereses profesionales, orienté el curso "Didáctica de la lengua y la literatura III" enfocado a los procesos de evaluación en lenguaje. Y, precisamente, al volver sobre este espacio de conceptualización del que hago mención, es que esta relación de elementos, a la hora de pensar la evaluación, adquiere sentido, porque se trata de volver y pensar mi hacer no solo desde el hecho simplista y reduccionista de ir a "dar clase", sino también en la posibilidad de comprender, resemantizar y, más allá, resignificar aquello que llamo "evaluación", aquello que me permito nombrar "práctica evaluativa", y aquello que, en el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, he apropiado como ejercicios e instrumentos de evaluación.

Por ello me atrevo hoy a correr el telón, a dejar de ser el simple "profe" que muestra rutas, para, en el escenario, pasar a ser el "profe" que construye y transita rutas. Así, mi mirada está puesta en pensar en la evaluación tanto desde aquel *deber ser* que a todos nos conmueve, como desde aquel definitivo *hacer* que a todos nos transforma.

Pongo aquí en estas páginas una construcción relacionada con mi idea de maestro y con mi idea de evaluación, una construcción que pasa por mi cuerpo, mi historia y mi experiencia. Mas he de aclarar que estas líneas no están pensadas solamente en la idea de reflexionar sobre la evaluación como un asunto de carácter escolar; también se orientan hacia la necesidad de nombrar y comprender los vínculos de la evaluación con la lectura y la escritura como prácticas socioculturales, como eventos políticos, y esto último en consonancia con los análisis y las reflexiones derivados de mi ejercicio de docencia.

Y traigo un reto que, en algún momento, alguien se atrevió a enunciar en voz alta: "pensar y construir una propuesta de evaluación fundamentada en y orientada hacia la participación y la autorregulación" y, al mismo tiempo, traigo un reto personal: construir una propuesta de evaluación en lenguaje que, fundamentada en la significación, aporte a la formación inicial de maestros de lengua y literatura para su ulterior desempeño en contextos escolares.

Por lo anterior, este texto tiene una doble implicación: se fundamenta en el curso "Didáctica de la lengua y la literatura III" que orienté en la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana, en el cual abordamos la evaluación en sus dimensiones teórica, legal, pedagógica y didáctica; y, al mismo tiempo, se orienta hacia las prácticas evaluativas de formación inicial de los maestros de lengua y literatura para construir sentidos, desarrollar ejercicios y tejer urdimbres en las que comprendamos la evaluación desde un lugar político, es decir, desde el encuentro entre los hombres (Arendt, 1974).

Sobre la experiencia, las intencionalidades y las acciones

En la línea de Jorge Larrosa:

[...] el saber de experiencia no está, como el conocimiento científico, fuera de nosotros sino que solo tiene sentido en el modo como configura una personalidad, un carácter, una sensibilidad o, en definitiva, una for-

ma humana singular que es a la vez una ética (un modo de conducirse) y una estética (un estilo) (1996: 25).

Volver, entonces, sobre la experiencia nos permite entender que a partir del ejercicio de encuentro en el escenario escolar, en este caso en el ámbito universitario, nos reconocemos, nos hacemos y nos transformamos; dicho de otro modo, nos humanizamos cada vez más, viajamos y retornamos. Y en esta idea de viajar y retornar, la lectura y la escritura son las prácticas vitales que lo permiten.

Por ello, en el curso “Didáctica de la lengua y la literatura III” avanzamos en la conceptualización de la evaluación, en sus dimensiones teórica y práctica, y la consolidamos como objeto de estudio, a partir de los sentidos que tiene y que le son asignados en las comunidades escolares para, desde allí, desarrollar ejercicios de análisis, proposición y conversación en torno al asunto más político del entramado didáctico, a un elemento sustantivo de la vida institucional y del hacer de los profesores, estudiantes y demás actores escolares.

En el curso, debido al desarrollo de procesos de lectura y escritura, de carácter permanente, pudimos reconocer prácticas, construcciones teóricas, convocatorias, políticas ministeriales, estrategias departamentales, regionales e institucionales, y, de este modo, comprender algunas unidades discursivas que circulan en la escuela, la universidad y el aula. También, gracias a estas posibilidades de conversación, el curso enfatizó en la elaboración de propuestas de evaluación en el ámbito del lenguaje que retomaron la experiencia y el conocimiento de los sujetos, y que volvieron a la escuela para continuar con el reconocimiento, la apropiación y la transformación de algunas prácticas evaluativas.

En este contexto, los objetivos que orientaron el desarrollo del curso fueron los siguientes:

1. Reconocer la importancia de la evaluación como proceso formativo, de carácter ético y político, para la construcción de los aprendizajes en los contextos escolares.
2. Construir criterios, instrumentos y propuestas de evaluación en lenguaje, a partir de las políticas públicas educativas y normas técnicas para la enseñanza de la lengua y la literatura en el país, que estén fundamentadas en la participación y la autorregulación.

Retomo estas líneas para sugerir que el curso se convirtió en un espacio propicio de la experiencia, vista como “saber particular, subjetivo, relativo, personal” (Larrosa, 1996: 24). Así, cada uno de los participantes del espacio tuvimos la oportunidad de recordar, de traer a cuento aquellas experiencias familiares, escolares y sociales vividas alrededor de la evaluación, para entenderlas como generadoras de saber, como posibilidades formativas en una cadena de acontecimientos que nos acercaban nuevamente a lo social desde un espacio escolar. De tal suerte, mediante procesos de lectura y escritura sobre la propia vida, viajamos a través de múltiples recuerdos e imágenes que formaban parte de la historicidad propia de quienes construíamos la historia de este curso en la Universidad.

Al respecto, fue clara la idea de entender los imaginarios, los discursos y las prácticas a propósito de la evaluación, en clave de las experiencias de los sujetos. Dicho de otro modo: todas las experiencias vividas, en los escenarios sociales y escolares, en el campo de la evaluación, determinan las prácticas, los discursos y los modos de entenderla en otros momentos y escenarios. Por ello la insistencia —tanto en el curso, como en este texto— de retornar a aquellos recuerdos e instancias en las que, por alguna circunstancia, nos vimos vinculados a una práctica evaluativa, a un ejercicio de encuentro que exigió ciertas relaciones entre el saber y nosotros. Y a partir de lo anterior se hizo posible el aventurarnos en la construcción de diferentes propuestas e iniciativas de evaluación para contextos y sujetos con quienes mantendríamos intercambios de saber. Entonces, el fundamento de las relaciones eran la experiencia y su remembranza; a partir de allí, nos enfocábamos en la necesidad de hacer nuevos trazos, así como en la obligatoriedad de generar nuevas comprensiones, en las que se volvía mucho más nítido el vínculo entre leer y escribir —como actos semióticos y formativos— y la evaluación.

De tal suerte, los intercambios escolares —de los que tanto se ha hecho mención— se hicieron posibles debido a la organización del curso en diferentes momentos de aprendizaje. Lo primero que acordamos fue el retornar a la experiencia, a la personal y a la de otros, para instaurar allí unas primeras conversaciones; lo segundo se constituyó en una mirada crítica al escenario colombiano, para comprender las implicaciones de la evaluación masiva y su incidencia en el desarrollo de acciones formativas en diferentes instituciones educativas del país; lo tercero fue una comprensión de los desarrollos de la evaluación en el ámbito del lenguaje en Colombia, como una construcción ligada a posturas y enfoques sobre el área, y sobre las implicaciones de leer y escribir; y el cuarto y último momento se erigió alrededor de la elaboración de configuraciones didácticas en el área de lenguaje que, situadas en la experiencia, generaran espacios de participación y de autorregulación.

Las anteriores decisiones, entre otros asuntos, estuvieron enmarcadas en la necesidad de configurar otros modos de leer y de escribir en la Universidad, en consonancia con otros modos de evaluar estas prácticas, y en congruencia con otros modos de enseñar y de aprender. Al respecto, Juan Manuel Álvarez Méndez reconoce que:

El reto consiste precisamente en que los profesores deben hacer frente de un modo activo a nuevas formas de enseñar que deben posibilitar y provocar un modo distinto de aprender y que el resultado sea relevante además de significativo para el sujeto que lo intenta. No sólo dentro del aula ni sólo restringido a lo cognitivo, sino significativo en y para su vida dentro y, sobre todo, fuera del aula (2001: 36).

En las tablas 1 a 4 incluyo la propuesta de organización didáctica a la cual acudimos en el abordaje de la evaluación en el ámbito del lenguaje.

Tabla 1. Momento 1. Construcción de la categoría “evaluación”: historia, conceptualizaciones perspectivas

Objeto de evaluación	Preguntas orientadoras	Momentos de la práctica evaluativa en lenguaje	Construcción articuladora	Criterios de valoración de la práctica evaluativa	Técnicas e instrumentos de evaluación	Sujetos participantes
Construcción de imágenes, formas, diseños, aproximaciones y conceptualizaciones sobre la evaluación desde las experiencias personales, la literatura, la narración y la imagen	¿Cuáles relaciones se pueden establecer entre historia, cultura y evaluación para la definición de política pública en el país y para el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la escuela y fuera de ella?	Rastreo del concepto <i>evaluación</i> en libros, artículos de revistas, páginas web y otros textos de interés del estudiante. Socialización y diálogos acerca de los rastreos desarrollados por cada estudiante. Tejido de plataforma conceptual del curso: evaluación, génesis y perspectivas, prácticas evaluativas en lenguaje, significación, comunicación, lengua castellana,	Texto narrativo, de naturaleza icónica y verbal, que propicie la articulación entre la novela <i>Momo</i> y el video <i>Koyanisqaatsi</i> . Este texto debe narrar y construir imágenes alrededor de lo que es la evaluación desde los ejes temáticos y articuladores de los pretextos propios de su elaboración.	Elaboración conceptual, clara y coherente de las categorías del curso. Participación en las sesiones de clase para la construcción colectiva de la plataforma conceptual del curso. Socialización de los rastreos e informes de lectura de los textos <i>Momo</i> y <i>Koyanisqaatsi</i> .	Escala de valoración del texto de acuerdo con los criterios de esta unidad	Estudiantes, profesor

Tabla 1. (Continuación) Momento 1. Construcción de la categoría “evaluación”: historia, conceptualizaciones perspectivas

Objeto de evaluación	Preguntas orientadoras	Momentos de la práctica evaluativa en lenguaje	Construcción articuladora	Criterios de valoración de la práctica evaluativa	Técnicas e instrumentos de evaluación	Sujetos participantes
		literatura, sistemas simbólicos. Lectura crítica-textual del texto <i>Momo</i> , de Michael Ende (1992), y del video <i>Koyaanisqatsi</i> . *	<i>Claridades.</i> Se hacen dos entregas del texto: en el intermedio y al finalizar esta primera unidad. El texto se construye a partir de la relación entre palabra, narración e imagen	Construcción del texto narrativo e icónico sobre la evaluación		

* Documental del año 1982, dirigido por Godfrey Reggio. El nombre “Koyaanisqatsi” proviene de la antigua comunidad Hopi de los Estados Unidos y significa “Life Out of Balance”, “Vida fuera de equilibrio”. Este documental presenta una especial relación entre imágenes y música a propósito del daño que el mundo moderno ha causado en el medio ambiente, y la incidencia de guerras y enfrentamientos que lo han destruido progresivamente. *Koyaanisqatsi* es la primera película de la trilogía *Qatsi*; la segunda es *Powaqqatsi* (de 1988) y la tercera *Naqoyqatsi* (de 2002). En la trilogía se abordan asuntos relacionados con el hombre, el medio ambiente, el uso de la tecnología, las guerras, entre otros.

Tabla 2. Momento 2. Abordaje de los sistemas de evaluación externa en Colombia (Pruebas Saber y Saber ICFES, y otras disposiciones estatales)

Objeto de evaluación	Preguntas orientadoras	Momentos de la práctica evaluativa en lenguaje	Construcción articuladora	Criterios de valoración de la práctica evaluativa	Técnicas e instrumentos de evaluación	Sujetos participantes
Aproximación al sistema de evaluación colombiano desde la política pública, las normas técnicas y los ejercicios de evaluación externa: Pruebas Saber y Saber ICFES	¿Es posible hablar de una cultura de la evaluación en Colombia? ¿Qué la caracteriza, qué la determina? ¿Desde cuáles paradigmas y modelos se ha orientado el desarrollo de los procesos de evaluación en el medio educativo colombiano?	Selección de ejercicios de evaluación del sistema colombiano de evaluación externa: Pruebas Saber Quinto, Séptimo, Noveno y pruebas Saber ICFES. Rastreo de construcciones de índole teórica, práctica e investigativa en relación con los ejercicios de evaluación seleccionados por los estudiantes.	Exposición que dé cuenta de los propósitos, las características y los sentidos de los ejercicios de evaluación de Pruebas Saber y Saber ICFES. <i>Claridades.</i> La exposición debe estar organizada en el formato de una ponencia que recoja los tres momentos: introducción, el cuerpo central y la conclusión.	Elaboración de instrumento que recoja ejercicios teóricos, prácticos e investigativos alrededor de la temática seleccionada. Claridad y coherencia en los ejercicios discursivos. Trabajo en equipo. Utilización de instrumentos gráficos y otros sistemas de significación para desarrollar los ejercicios discursivos	Escala de valoración de la exposición de acuerdo con los criterios de esta unidad	Estudiantes, profesor

Tabla 2. (Continuación) Momento 2. Abordaje de los sistemas de evaluación externa en Colombia (Pruebas Saber y Saber ICFES, y otras disposiciones estatales)

<i>Objeto de evaluación</i>	<i>Preguntas orientadoras</i>	<i>Momentos de la práctica evaluativa en lenguaje</i>	<i>Construcción articuladora</i>	<i>Criterios de valoración de la práctica evaluativa</i>	<i>Técnicas e instrumentos de evaluación</i>	<i>Sujetos participantes</i>
	<p>¿Cómo abordar las tensiones generadas entre el discurso normativo y el discurso pedagógico alrededor de la evaluación?</p>	<p>Análisis de los instrumentos de evaluación de las Pruebas Saber y Saber ICFES en relación con las disposiciones de las normas técnicas y los lineamientos sobre evaluación del país. Reconocimiento de las competencias, los ejes y los factores curriculares asociados a la evaluación en los instrumentos escogidos</p>	<p>Todos los integrantes de los equipos deben participar de la organización y el desarrollo de la ponencia. Es importante usar gráficas, mapas, esquemas y otras construcciones simbólicas que apoyen la información que socializan y construyen. El tiempo del que dispone cada equipo es de 45 minutos, 30 para el desarrollo de la ponencia y 15 para la discusión a partir de preguntas</p>			

Tabla 3. Momento 3. Abordaje de la evaluación en lenguaje. Caso Colombia

Objeto de evaluación	Preguntas orientadoras	Momentos de la práctica evaluativa en lenguaje	Construcción articuladora	Criterios de valoración de la práctica evaluativa	Técnicas e instrumentos de evaluación	Sujetos participantes
<p>Construcción de un ensayo, a partir de la noción de <i>evaluación en lenguaje</i>, que articule y desarrolle la significación, la comunicación y la expresión como funciones sustantivas del lenguaje</p>	<p>¿Cuáles son las características, los sentidos, las implicaciones y las perspectivas de la evaluación en lenguaje? ¿Desde cuáles marcos teóricos se proponen modelos de evaluación en lenguaje? ¿Cómo diseñar configuraciones y situaciones de evaluación en lenguaje acordes con nuevas realidades educativas? ¿Cómo se evalúa en lengua y literatura?</p>	<p>Lectura de algunos documentos que constituyen el cuerpo conceptual de la evaluación en lenguaje para Colombia. Desarrollo de discusiones grupales acerca de la idea de evaluación en lenguaje para Colombia, a partir de la identificación de tesis y argumentos de los textos.</p>	<p>Texto tipo ensayo acerca del campo de la evaluación en lenguaje como escenario de la significación. <i>Claridades.</i> El ensayo debe tener una tesis, un cuerpo de argumentos y un cierre con las conclusiones alrededor de la tesis.</p>	<p>Determinación de la macroestructura del texto a través de la elaboración de un mapa de escritura. Claridad en las ideas expuestas. Coherencia entre los argumentos del estudiante y las búsquedas bibliográficas desarrolladas. Entregas a tiempo de los avances en el texto</p>	<p>Escala de valoración de la exposición de acuerdo con los criterios de esta unidad</p>	<p>Estudiantes, profesor</p>

Tabla 3. (Continuación) Momento 3. Abordaje de la evaluación en lenguaje. Caso Colombia

<i>Objeto de evaluación</i>	<i>Preguntas orientadoras</i>	<i>Momentos de la práctica evaluativa en lenguaje</i>	<i>Construcción articuladora</i>	<i>Criterios de valoración de la práctica evaluativa</i>	<i>Técnicas e instrumentos de evaluación</i>	<i>Sujetos participantes</i>
		<p>Planteamiento de tesis y búsqueda bibliográfica que la respalde.</p> <p>Construcción de glosario que desarrolle los conceptos más fundamentales en relación con la tesis y los argumentos de los estudiantes</p>	<p>El texto no debe superar cinco cuartillas de extensión.</p> <p>Se hacen dos entregas del texto para acompañar su escritura, y una final, a la cual le es asignada la valoración</p>			

Tabla 4. Momento 4. Diseño de propuesta de evaluación en lenguaje

Objeto de evaluación	Preguntas orientadoras	Momentos de la práctica evaluativa en lenguaje	Construcción articuladora	Criterios de valoración de la práctica evaluativa	Técnicas e instrumentos de evaluación	Sujetos participantes
<p>Construcción de una propuesta de evaluación en lenguaje en alguna de las siguientes líneas: estudio y uso de la lengua castellana; estudio de la literatura como manifestación estética, historiográfica y sociológica; estudio, construcción y uso de otros sistemas de significación diferentes de la palabra (cómics, video, imagen, pintura, danza, teatro)</p>	<p>¿Cómo transformar las prácticas evaluativas de cara a las exigencias del mundo contemporáneo? ¿Cómo construir propuestas de evaluación en lenguaje que, fundamentadas en la significación, propicien la participación y la autorregulación?</p>	<p>Construcción de presentación, objetivos e indicadores de la propuesta. Construcción conceptual que fundamenta la propuesta de evaluación. Esta debe articular la teoría identificada en los ámbitos lingüístico o literario, y la formulación sobre evaluación en lenguaje de cada equipo.</p>	<p>Propuesta de evaluación para ser aplicada en contextos escolares en concordancia con la teoría lingüística o literaria escogida por el estudiante. <i>Claridades.</i> El trabajo puede ser realizado en parejas. El estudiante debe indicar la teoría lingüística o literaria que fundamenta su propuesta.</p>	<p>Pertinencia de la propuesta de evaluación en relación con el documento de <i>Estándares de competencias en lenguaje.</i> Cohesión y coherencia en la escritura del texto. Creatividad en la construcción de la propuesta. Articulación entre competencias, estándares, estrategias.</p>	<p>Escala de valoración de la exposición de acuerdo con los criterios de esta unidad</p>	<p>Estudiantes, profesor</p>

Tabla 4. (Continuación) Momento 4. Diseño de propuesta de evaluación en lenguaje

<i>Objeto de evaluación</i>	<i>Preguntas orientadoras</i>	<i>Momentos de la práctica evaluativa en lenguaje</i>	<i>Construcción articuladora</i>	<i>Criterios de valoración de la práctica evaluativa</i>	<i>Técnicas e instrumentos de evaluación</i>	<i>Sujetos participantes</i>
		Articulación entre estándares de competencias en lenguaje, problema orientador del proceso de enseñanza y aprendizaje, tópicos o temas, y estrategias metodológicas para el desarrollo de la evaluación (pueden presentarse en esquemas, textos, narraciones, cuadros, entre otros)	Es necesario que, culminada la elaboración de la propuesta, cada estudiante la desarrolle en una institución educativa que tenga convenio con la Licenciatura	Claridad en la formulación conceptual de articulación entre las teorías lingüísticas o literarias, y la concepción sobre evaluación		

Culminé las líneas anteriores planteando, en coherencia con Álvarez Méndez (2001), la necesidad de pensar, construir y transitar otros modos de enseñanza, aprendizaje y evaluación; y, en esta perspectiva, otros modos de comprender los vínculos entre lectura y escritura, y de estas con la evaluación. A su vez, hice el cierre presentando una propuesta de organización de los objetos de enseñanza del curso “Didáctica de la lengua y la literatura III”. He de aclarar que los anteriores esquemas correspondieron, en su momento, a un ejercicio de meta-análisis posterior a los desarrollos del curso durante varios semestres, pues este había sido orientado desde el año 2003 por varios profesores de la Facultad de Educación.

En el año 2009, como lo acoté en la primera parte del texto, ingresé a este territorio de educación superior y comencé a orientar el mencionado curso, y en los años 2010 y 2011 avancé en la reescritura de una propuesta que pudiera articular los propósitos de una licenciatura formadora de maestros de lenguaje, las experiencias y acumulados de un conjunto de profesores que habían orientado este curso en otros semestre, las exigencias de los ámbitos nacional e internacional en relación con la formación de profesores y mi deseo de aportar a la transformación de las prácticas pedagógicas desde el lugar de la evaluación.

Ahora bien, en las líneas siguientes desarrollo algunos análisis y disertaciones respecto a las experiencias, intencionalidades y acciones antes sugeridas.

Vínculos entre evaluación, lectura y escritura

La evaluación es uno de los procesos más complejos en el escenario educativo. Además de obedecer a variados entramados de concepciones que los sujetos construyen en sus experiencias sociales y educativas, guarda correspondencia con la participación en ejercicios externos e institucionales de valoración, se fundamenta en la creación y la aplicación de instrumentos y, en este momento, de acuerdo con las nuevas directrices nacionales en materia de evaluación de los aprendizajes y promoción de los estudiantes, determinadas por el Decreto 1290 de 2008, se asume como proceso que está enmarcado en un sistema institucional en el que participan estudiantes, maestros, directivos, padres de familia, secretarías de educación, entre otros actores sociales (Ministerio de Educación Nacional, 2009).

En razón de ello, en la escuela y aun fuera de ella, la evaluación se ha constituido en uno de los asuntos que más inquieta a las personas, pues implica, además de las cuestiones enunciadas en líneas anteriores, ejercicios de seguimiento y mejoramiento, elaboración de listados y clasificaciones de instituciones y programas que cumplen con determinados estándares de calidad, definición de competencias genéricas y específicas, en general, cantidad de acciones que, en la mayoría de ocasiones, le asignan un carácter funcionalista y hacen que pierda el sentido formativo y de transformación que le es propio. Esta situación implica

la formulación de algunas preguntas sobre la concepción que se tiene de la evaluación en relación con el proceso formativo: ¿qué se evalúa?, ¿cómo se evalúa?, ¿para qué se evalúa?, ¿quién evalúa?, en fin, formulaciones particulares tanto para el maestro y el estudiante como sujetos de saber, como para la escuela como espacio privilegiado para construirlo.

Mauricio Pérez Abril reconoce la evaluación como “parte de una estructura teórica que permita describir y explicar las prácticas desarrolladas en el aula, avanzando en la comprensión de las situaciones didácticas que se concretizan en las diferentes modalidades en las que se produce el acto educativo” (2008: 178). Cabe resaltar que el lugar desde el cual el teórico habla sobre la evaluación es aquel que la reconoce como posibilidad para describir, explicar y, aun más, caracterizar las formas de interacción en el espacio escolar, y en la construcción de los objetos de enseñanza, asunto que implica la creación de diferentes espacios discursivos que tienen que ver con la lectura, con la escritura, con la oralidad, en fin, con diferentes sistemas de significación (p. 178).

Tal afirmación permite entender que la evaluación, aquella que goza de un carácter formativo y que privilegia asuntos de participación y autonomía, no se consolida a partir de ideas o acciones ingenuas o no intencionadas; al contrario, esta, como construcción política centrada en las realidades propias de los sujetos y en las particularidades de los contextos, es agenciada mediante la determinación de intencionalidades, preguntas, objetos de enseñanza y modalidades de intercambio. De este modo, la lectura y la escritura aparecen como prácticas a través de las cuales se generan vínculos, tensiones y rupturas a propósito del abordaje de un saber, en lo que tiene que ver con disímiles acciones de enseñanza y en lo que está referido a posibilidades de aprendizaje.

Hablo aquí de la lectura y la escritura como ejercicios semióticos mediante los cuales se llevan a cabo actividades de enunciación y de comprensión, como escenarios propicios para la construcción de posturas críticas, como universos que señalan y realimentan los modos de insertarse y de participar de lo social. En palabras de Guillermo Bustamante y Fabio Jurado, estas prácticas “son generadoras de sentido” (1998: 27), pues esta es la condición particular de lo semiótico, sobre todo cuando este se comprende dentro de una cultura con sus particularidades, configuraciones y modos propios de significar la experiencia humana.

De aquí que hacer mención de ese carácter semiótico de la lectura y la escritura, reconocerlas como prácticas que permiten la inserción en la cultura y asumirlas como garantes de la experiencia humana, nos acerca a una condición evidenciada por Bustamante y Jurado:

Por eso, desde el ángulo semiótico, toda lectura es una pequeña investigación, a manera de estrategias del detective que husmea, escudriña y sospecha aún de las huellas más triviales, por oposición a la actitud del policía que echa mano de lo primero que está a su alcance para cul-

pabilizar, actitud que representaría una lectura ligera e irresponsable (1998: 27).

Y debido a lo anterior es que podemos plantear la condición propia de la investigación, esto es, a través de la lectura y la escritura —no solo desde la lectura— los maestros —en especial los del área de lenguaje— pueden husmear, escudriñar, sospechar, comprender ciertos fenómenos en el espacio mismo de su ocurrencia. La evaluación, entonces, permite que estos sujetos, y otros más que intervienen en los procesos de formación, lleven a cabo lecturas y escrituras comprometidas, que ausculten y trasciendan, que propongan y desafíen, que analicen y deconstruyan las estructuras, los esquemas y las mismas situaciones.

En este sentido, Delia Lerner plantea, como posibilidad para la escuela, para el maestro y para otros actores sociales, el siguiente desafío:

Lo posible es hacer el esfuerzo de conciliar las necesidades inherentes a la institución escolar con el propósito educativo de formar lectores y escritores, lo posible es generar condiciones didácticas que permitan poner en escena —a pesar de las dificultades y contando con ellas— una versión escolar de la lectura y la escritura más próxima a la versión social (no escolar) de estas prácticas (2001: 32).

Al respecto, la evaluación se consolida como el escenario propicio para que maestros y estudiantes se acerquen a aquella versión social del leer y del escribir para hipotetizar, cuestionar, interrogar, sugerir. En esta línea, la evaluación es una cantera de posibilidades desde la cual se pueden construir otros modos de habitar y transitar el mundo, porque está claro que aquí no queda reducida a test, cuestionarios, pruebas o exámenes, sino que está pensada desde la palabra que distintas voces y distintos matices pronuncian; es entendida desde la experiencia como generadora de saber, y es generadora de múltiples formas de significar la experiencia humana en y con la cultura.

Me permito nuevamente traer a cuento a Lerner para reconocer que:

Se trata —en suma— de que la presentación del objeto de enseñanza favorezca tanto la fidelidad al saber o a la práctica social que se pretende comunicar como las posibilidades del sujeto de atribuir un sentido personal a ese saber, de constituirse en participante activo de esa práctica (2001: 83).

Conclusiones

A partir de las anteriores líneas, es pertinente plantear algunas conclusiones:

1. Los procesos de evaluación deben ser entendidos como ejercicios políticos fundamentados en la comunicación, la expresión y la significación.
2. Los vínculos entre lectura, escritura y evaluación permiten entender esta última como un ejercicio participativo y de autorregulación, que se ciementa en la interlocución, el disenso, la negociación, el reconocimiento

de interlocutores y el mantenimiento de turnos conversacionales, a partir de la definición de unos criterios fundamentales que permitan la construcción del sujeto, del saber, de la cultura.

3. Además, la relación entre lectura, escritura y evaluación nos permite entender que esta última tiene sus raíces en la significación, es decir, en “aquella dimensión que tiene que ver con los diferentes caminos a través de los cuales los humanos llenamos de significado y sentido los signos, es decir, diferentes procesos de construcción de significados y sentidos” (Ministerio de Educación Nacional, 1998: 47).
4. Es pertinente comprender la evaluación como un proceso permanente de interacción en el que maestros y estudiantes re-crean modos y formas de vinculación con otros sujetos, con la cultura y con sus saberes, esto mediante instrumentos y herramientas creados para tal fin.
5. En últimas, la lectura y la escritura se constituyen en prácticas y procesos valorativos de corte sociocultural que superan el desarrollo de ejercicios de lápiz y papel, para pensar el lugar del lenguaje en los procesos de convivencia y ciudadanía.

Referencias bibliográficas

- Álvarez Méndez, J. M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- Arendt, H. (1974). *La condición humana*. Barcelona: Seix Barral S. A.
- Bustamante Zamudio, G. y Jurado Valencia, F. (1998). *Evaluación & Lenguaje*. Bogotá: So-colpe.
- Ende, M. (1992). *Momo*. Bogotá: Santillana.
- Larrosa Bondía, J. (1996). *Experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Barcelona: Laertes S. A.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ministerio de Educación Nacional (1998). *Lineamientos curriculares de lengua castellana*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- . (2009). “Decreto 1290”. Recuperado de: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-187765_archivo_pdf_decreto_1290.pdf
- Pérez Abril, M. (2008). *La evaluación de aula en lenguaje*. Bogotá: Fundación Universitaria Monserrate.



Lectura y escritura en la Maestría en Regiones: algunos trazos y líneas



Edisson Arbey Mora
Gloria María Zapata

Apuntes de una propuesta

Este ejercicio de lectura y escritura nace como una invitación que el Comité de la Maestría en Regiones, de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, le hace al Grupo de Investigación Somos Palabra: Formación y Contextos.

La propuesta parte del interés y la preocupación que los futuros estudiantes de la Maestría, en las diferentes regiones del departamento de Antioquia, presentan ante las demandas de lectura y escritura en un proceso de formación posgraduada. Esta preocupación se centra, principalmente, en las falencias que ellos consideran tienen con relación a la producción y la interpretación textual. Estos estudiantes ingresan al semestre cero del programa de Maestría, donde se preparan en algunas materias fundamentales: “Segunda Lengua”, “Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)”, “Seminario de investigación” y “Seminario de lectura y escritura”.

El Grupo de Investigación, habiendo aceptado la invitación, pasa a presentar una propuesta de trabajo, donde las prácticas de lectura y escritura se fundamentan desde una perspectiva sociocultural, en la mirada de Delia Lerner (2001), es decir, prácticas situadas en contextos específicos, pensadas desde intencionalidades determinadas, congruentes con realidades humanas y orientadas hacia la producción de saber.¹

¹ Esta afirmación hace parte del contenido del programa que se presentó ante el Comité de la Maestría en Educación en Regiones, para señalar las líneas generales del desarrollo del curso “Seminario de lectura y escritura como prácticas socioculturales”, que elaboraron los profesores Mauricio Múnica Gómez y Gloria Zapata Marín.

El boceto general

La propuesta de un seminario que tuviera como eje central la lectura y la escritura como prácticas socioculturales, fue un ejercicio de reflexión en el cual repensamos, reestructuramos y reconfiguramos nuestras concepciones y maneras de acercarnos a la lectura y la escritura.

Este seminario se orientó en dos regiones del departamento, la región Oriente y la región del Magdalena Medio. Cada una tuvo dinámicas diferentes, por sus características y por el propio diseño del curso, en cuanto a los tiempos de dedicación y de distribución de las sesiones. Debido a estas particularidades, las concepciones de lectura y escritura que emergieron también se mostraron disímiles, brindando un panorama de lo que el Grupo de Investigación ha ido construyendo como modos de comprender la lectura y escritura en algunos escenarios regionales.

Con estos trayectos, enunciados en líneas y trazos, queremos presentar las experiencias que se construyeron en cada región, como una forma de abordar la reflexión en torno a las prácticas de lectura y escritura.

Las regiones: un trazo y otro trazo

Iniciamos narrando, a dos voces, las experiencias que se configuraron en las dos regiones donde se orientó el seminario, evidenciando sus tintes como una manera de significarlos.

Región Oriente

En esta región, cuarenta y un estudiantes dan apertura al semestre cero. Este grupo se caracterizó por lo heterogéneo de su composición, en cuanto a los profesionales que lo conformaban y quienes estaban interesados en realizar estudios posgraduados en el campo de la educación; así, teníamos maestros, comunicadores, periodistas, psicólogos, antropólogos y filósofos, entre otros. Esta variedad de profesiones hacía que el grupo se revelara como una opción interesante, ya que, se intuía, la mirada sobre las prácticas de lectura y escritura estarían marcadas por una gran multiplicidad de posturas.

Esta cohorte abierta en Oriente generaba una expectativa importante para la Maestría por varios asuntos. Uno de ellos era su proximidad a la ciudad de Medellín. Esta seccional se encuentra ubicada en el municipio de Carmen de Viboral. Su cercanía al Valle de Aburrá la hace lugar privilegiado para las inversiones económicas y sociales, tanto de la empresa privada como del sector oficial. No obstante, esta situación también complejiza las demandas que se le hacen a la región y pone en evidencia tensiones de tipo social, político y económico, que se manifiestan en fracturas culturales y disputas, por ejemplo, por el manejo de los recursos naturales que posee la región y que son intervenidos por decisiones que se toman desde Medellín.

En medio de este panorama, el grupo inició actividades con expectativas grandes respecto al curso y algunas de ellas pudieron expresarse en los intereses mismos que manifestaban acerca del seminario y la Maestría. Algunos estudiantes lo percibían como una manera de mejorar su condición laboral y, por tanto, su condición económica. Aunque esta mirada es real, también se convirtió en un impedimento para asumir otras posturas frente al seminario, debido a que consideraban la Maestría como un simple peldaño para ascender en sus respectivos escalafones profesionales y no como un proceso de transformación académica y profesional que debería incidir en cada uno de los ámbitos laborales de los estudiantes. Otra circunstancia que afloró de manera reiterada era la preocupación por el tiempo que se debía dedicar a un proceso de formación como la Maestría y al estudio y dedicación que ella requiere; muchos admitían que no tenían tiempo para dedicarse a leer y escribir, pero, de todas formas, necesitaban cualificar su formación, y por eso se iban a enfrentar a este ejercicio de formación. Por último, la expectativa que más se observó en esta primera parte fue una constante interrogación por conocer cómo leer y cómo escribir bien; esta preocupación, más que la identificación sobre una manera de leer y escribir, que responde a unos procesos académicos dentro de una cultura académica, se situaba en el asunto de la evaluación como resultado para la aceptación o no en los procesos de la Maestría.

Lectura y escritura: múltiples trazos y líneas

Al momento de iniciar el seminario, desde la propuesta que presentó el Grupo de Investigación era claro que debíamos comenzar por rastrear cuáles eran las concepciones que sobre lectura y escritura se habían construido e instalado en estos profesionales durante sus años de formación y de ejercicio.

En las primeras actividades que se realizaron, se indagó qué tipos de concepciones e imaginarios circundaban esas prácticas. Uno de los grupos de trabajo, que se aproximó a la lectura, la definió en el marco de dos perspectivas: la primera, en el plano de la *decodificación gráfica*, es decir, la lectura comoreconocimiento de los signos gráficos que componen una palabra u oración. Así, se deja entrever un enfoque en el cual la lectura está puesta en la distinción del signo lingüístico y desde allí, se reduce la posibilidad de explorar otros tipos de lectura de signos, como, por ejemplo, la imagen. Una segunda perspectiva presentada por este grupo la pone en el plano *contextual*, y con ello argumentan que se haría la observación de las situaciones, los espacios y otros elementos que circundan la lectura; en este sentido, inquieta la mirada sobre un *contexto* entendido como un anexo a la misma situación de lectura, un espacio por fuera del hecho mismo de lo leído. Estas primeras aproximaciones nos hablan de un enfoque tradicional y estructuralista que atendería a la formación en que los mismos integrantes de los grupos fueron formados, a su vez, en la escuela.

Siguiendo esta idea, subyacen también aquí imaginarios puestos en lugares complejos de aproximación a la lectura, en tanto que se la concibe como un ejer-

cicio fácil; que solo requiere poco tiempo para su interpretación; que no involucra procesamientos ni comprensiones profundas sobre los hechos o situaciones; donde se manifiestan, en palabras de los estudiantes, tres agentes: sujeto, texto y contexto, sin aproximaciones a lecturas multinivel (Martínez, 2005). No habría tampoco una elaboración sobre la lectura como acción compleja y ardua de trabajo, y no se percatan de la existencia de procesos como, valga decir, la relectura.

Por otra parte, los grupos que abordaron la conceptualización sobre la escritura se instalaron en la concepción de *herramienta*. Este lugar nos ubica en el escenario de la escritura “como un medio para...”. Siendo así, se pone en discusión el hecho de no comprender la escritura como una actividad complejísima que permite la asunción de los géneros secundarios (Bajtín, 1999) y, con ello, la trasposición necesaria que hay que hacer, según este autor, cuando pasamos de una conversación cotidiana, por ejemplo, a una conversación dentro de una novela.

La escritura, entendida como una herramienta, pone de relieve, asimismo, un acercamiento al leer y escribir como habilidades y competencias, distanciándonos de la comprensión sobre leer y escribir como prácticas socioculturales. En esta misma línea, tendríamos que pensar que esta concepción nos aparta, de igual forma, de una mirada sobre la escritura como legado cultural y social, patrimonio de los pueblos.

Algunos imaginarios que se pudieron rastrear sobre la escritura están directamente relacionados con la idea anteriormente expuesta; por ejemplo, se considera que se escribe un texto o documento de un tirón; no existe la revisión y reescritura del texto; no se distingue entre un lenguaje construido para y en la comunidad académica, y un lenguaje utilizado de manera coloquial; se estima que el parafraseo es una forma de escritura o estilo personal y no una acción de plagio de un texto; hay desconocimiento, casi que total, de las normas que rigen la citación y los derechos de propiedad intelectual; se omiten, o se quieren omitir, las implicaciones académicas, legales y jurídicas que tiene la copia de documentos, sean ellos de cualquier fuente.

Como se observa, esta situación no es, de ninguna manera, un asunto de poca monta; por el contrario, se pone en evidencia una problemática arraigada en los círculos académicos y que debería llevarnos a pensar cuál es la responsabilidad que tenemos frente a los procesos de formación e inserción de nuestros estudiantes en la cultura académica, independiente del nivel de formación en el cual estemos.

Los borradores para la escritura

Primer borrador. El primer encuentro se abrió con el acercamiento y reconocimiento de las diversas concepciones e imaginarios que circundaban las prácticas de lectura y escritura en los estudiantes de la maestría. Se realizaron tres actividades que buscaban poner en cuestión sus maneras de entender la lectura y la escritura y, desde allí, construir otra manera de aproximar a ellas. En este espacio se

hizo la elaboración de esquemas, trabajados en grupos, donde se abordaron conceptos como *lectura, escritura, investigación, formación*, entre otros. En un segundo momento, se hizo la lectura de algunos documentos centrales que buscaban que los estudiantes cuestionaran su postura; algunos de estos documentos fueron: “Cómo Pinocho aprendió a leer” de Alberto Manguel (2003); *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario* de Delia Lerner (2001); “La cultura escrita y la formación del estudiante universitario” de Luiz Percival Leme Britto (2003). Posterior a este ejercicio se redibujaron los esquemas que habían sido elaborados en la primera parte y se pasó a unas conclusiones generales que pretendían mostrar un nuevo entendimiento sobre lo que son la lectura y la escritura en la perspectiva sociocultural.

Segundo borrador. En el segundo encuentro, los estudiantes comenzaron la escritura de un texto argumentativo, donde trataron de enlazar los objetivos, las expectativas, los alcances y las búsquedas que los habían llevado a tomar la decisión de iniciar un proceso de formación de maestría. Se hizo énfasis en que este documento presentara las ideas generales que enlazaran sus intereses, los intereses de la Maestría en Regiones y su campo específico de formación e investigación; esto permitiría situar la lectura y la escritura en el escenario de una pesquisa real y concreta que se reflejara en una construcción personal y profesional en el marco de un texto escrito.

Se abordó, de igual manera, la tipología textual de la relatoría, su construcción y su función, como uno de los textos más utilizados y que les daba la posibilidad de amalgamar los procesos del seminario con sus búsquedas personales y académicas; en este marco, la discusión sobre las normas de citación APA, como un aporte a la reflexión sobre el uso, control y autorregulación en el proceso de escritura, fue tema álgido de discusión y debate.

Tercer borrador. Finalmente se llegó a la entrega de los textos argumentativos cuya escritura se había iniciado en la primera fase del seminario. Se trabajó el texto argumentativo y su estructura, como texto privilegiado para el proceso de discusión y disertación; en esta vía se hizo el reconocimiento de los procedimientos de elaboración de diversos tipos de párrafos, el uso de los conectores y las implicaciones que tiene la puntuación en la elaboración del texto escrito.

Región Magdalena Medio

La convergencia de múltiples manifestaciones culturales y sociales hace presencia en los límites entre Antioquia y el departamento de Santander, donde se ubica el municipio de Puerto Berrío. El ser una región bañada por las aguas del río Magdalena hace que en este territorio se arraigue la calidez no solo climática (29 °C, en promedio), sino también la de su gente. Esta condición limítrofe permite, además, que la gente sea diversa, multiétnica y multicultural, donde se encuentra población ribereña, negra y costeña, además de grandes poblaciones migrantes no solo del interior del departamento de Antioquia, sino también de Santander y Boyacá (Instituto de Estudios Regionales —INER—, 2000).

Es en este panorama donde se inscribe nuestra propuesta de resignificación para la Maestría en Educación con presencia en las regiones y donde, efectivamente, se conforma un grupo de veinticinco estudiantes, profesionales, provenientes de distintas áreas de formación, como lo son Ingeniería Ambiental, Derecho, Psicología, Bibliotecología, Administración, y cómo no, actores de la educación: licenciados en áreas como Matemática, Lengua Castellana, Ciencias Sociales; normalistas, psicoorientadores, fisioterapeutas y fonoaudiólogos. A este componente de diversidad profesional se le suma una diversidad regional, pues se encuentra gente oriunda de Puerto Berrío y de otras partes del país y del departamento, como Bogotá, Santander, Medellín, y municipios cercanos como Maceo, Puerto Nare, San Luis y Cisneros. Asimismo, estos profesionales ejercen sus actividades de docencia en instituciones del sector público y privado, y en diferentes grados de escolaridad (educación primaria, media y superior, Normales Superiores, instituciones educativas, Servicio Nacional de Aprendizaje —SENA—, Universidad de Antioquia), o de manera particular o en proyectos con corporaciones u organizaciones no gubernamentales (ONG).

Esta amalgama de universos, de voces, de experiencias, de discursos, permitió que el grupo tuviera no solo un panorama amplio de las prácticas educativas y de quienes hacen parte de estas dinámicas, sino también una visión crítica de la región del Magdalena Medio, sus necesidades y fortalezas, y de las apuestas que pueden hacer para el desarrollo e impacto en sus comunidades, desde sus campos de acción y formación, como lo manifestaban los mismos estudiantes a lo largo de las sesiones.

Sin embargo, esta pluralidad de voces cantaba o contaban a un solo grito sus limitaciones con los procesos de lectura y escritura, reconocían que la exigencia de la escritura en un nivel de maestría es mucho más compleja, aunque no sabían manifestar en qué aspectos o en qué radicaba dicha exigencia y complejidad. Las expectativas del curso, por ende, se enfocaba en mejorar la escritura sobre todo, en lo que tenía que ver con la formulación del anteproyecto para ingresar al primer semestre de la Maestría en Educación, que era uno de los objetivos, de lo que la misma Maestría ha denominado el semestre cero.

Durante el proceso de indagación frente a concepciones de la lectura y la escritura, muchos se limitaban a señalar aspectos como la decodificación, el “juntar letras”, pero con un sentido y un propósito en eso que se dice, o en esas letras que se juntan. También señalaban la importancia de considerar la escritura, pero sobre todo la lectura, como un aval significativo en los procesos de adquisición de conocimiento, ligado a procesos educativos y formativos.

Como Pinocho: un viaje de lectura por la región y el conocimiento

Como Pinocho afrontando su viaje, su búsqueda y explorando todo un universo que le era desconocido, nos enfrentamos al encuentro con los estudiantes del curso “Seminario de lectura y escritura”; el mundo por explorar sería entonces dividido por estaciones o sesiones de clase. La primera tenía como fin

indagar sobre las concepciones de la lectura y la escritura y, a partir de estas concepciones, problematizar aspectos de las mismas desde un sentido discursivo más amplio y multifacético. En esta línea se buscaba que los estudiantes, a partir del estudio de ciertos textos, pudieran ampliar y problematizar el asunto de la lectura como un proceso más situado y contextualizado (Lerner, 2001), en este caso, para el ámbito académico en el cual se van a empezar a desenvolver; que fueran conscientes de lo que implica la lectura y la escritura desde las exigencias que requiere un posgrado como práctica de conocimiento e investigación, y los requerimientos de la misma.

Nuestro viaje de dudas —mas no de mentiras— había comenzado. La lectura y la escritura pasarían de ser un objeto de madera a tratar de convertirse en algo más tangible, más humano, como el deseo del mismo Pinocho.

En este punto, desde la discusión de los aspectos que implica la lectura como una experiencia procesual, individual y específica, los estudiantes hacían alusión a que la lectura, tanto en la infancia como en la vida escolar, es determinante para afianzar y “cogerle gusto” a una práctica tan indispensable en el medio social que vivimos. Por otro lado, muchos coincidían con los autores de los textos cuando señalaban que la producción y la comprensión se deben tomar como procesos y que, por esto mismo, su producción se hace difícil, máxime cuando muchos no se enfrentan a él desde que realizaron su pregrado, ya que los ejercicios de escritura tienen un carácter más técnico y formal —completar formatos y rejillas—, como los mismos estudiantes lo señalaban, refiriéndose a la escritura de informes, diarios de campo o realización de pruebas.

Aquí, los estudiantes empezaban a reconocer aspectos importantes en el proceso de la escritura académica, como expresiones y palabras “más elaboradas” y claras, y la importancia de a quién va dirigido; igualmente identificaban la relevancia de distintas tipologías textuales, según la intención que se tenga, es decir, nombraban diferentes tipos de texto que se producen en el ámbito universitario y que permiten, en últimas, no solo dar cuenta de la aprehensión de un tema, sino también de una elaboración cognoscitiva individual en aras del aprendizaje. Marcaban, además, la relevancia de la ortografía en los procesos escriturales y reconocían, a pesar de ser profesionales, las falencias y limitaciones en este aspecto. Como Gepetto, las intrincadas labores de carpintería en la creación estaban en marcha y sabíamos las herramientas que necesitábamos para pulir nuestro objeto de deseo; la madera estaba a nuestro alcance.

Con el entusiasmo y la curiosidad a flor de piel, transitamos por el camino de la segunda sesión. Los aspectos antes discutidos y socializados dieron pie para continuar el trabajo sobre tipologías discursivas y normas de estilo de la *American Psychological Association* (APA). Aquí los estudiantes se mostraron participativos frente a las temáticas, preguntando sobre textos del ámbito escolar, como manuales de convivencia y la utilización de las normas APA en documentos de índole académico. Algunas de sus inquietudes apuntaban a cómo consultar y referen-

ciar diferentes tipos de fuentes y qué tipos de fuentes eran más pertinentes en determinados trabajos; además, surgían interrogantes sobre el uso y la validez de la citación en los mismos. Los asistentes se mostraban incluso sorprendidos respecto a la importancia de las normas APA para la citación (importantes en el control de la producción académica) y era un tema nuevo para ellos; esto se debía, en parte, a que muchos llevaban varios años sin tener otro tipo de formación fuera de la del pregrado. Sin embargo, la aplicación de las normas y las preguntas surgidas en la sesión ayudaron a aclarar su uso y pertinencia, en aras de su nuevo reto formativo.

Siguiendo con la propuesta del seminario y con nuestro tránsito por la curiosidad y el conocimiento, nos sumergimos, como Pinocho, en una ballena; nos sumergimos en las tipologías textuales, de manera más específica: la relatoría, la reseña y el ensayo. Y de nuevo, surgen las preguntas, los ceños fruncidos, las expectativas por conocer mucho más sobre estos tipos de textos, sobre todo la reseña y, de manera más puntual, los aspectos que enmarcan el ensayo, pues, manifestaban los mismos estudiantes, el ensayo se vuelve un texto difuso y poco claro en el medio académico a la hora de su producción en algún curso, seminario o materia, ya que mucho se enuncia sobre él, pero se puntualiza poco en los aspectos que debe contener. Y entonces viene el Gepetto del conocimiento a salvar el impase de la duda y del ahogamiento. En medio de preguntas y aportes, en medio de ese diálogo con la teoría, unos y otros afianzan saberes, recuerdan experiencias de escritura que finalmente desembocarán en el confrontarse, como ellos mismo dicen, con la página en blanco, para poder “producir algo” que sirva para avanzar en el proceso del posgrado.

Por último, y a partir de la propuesta de los mismos estudiantes, se queda con el compromiso de realizar una relatoría de los textos trabajados en otro de los seminarios de este semestre cero, ejercicio que ayuda no solo en la formulación de su anteproyecto, sino también en la búsqueda de fuentes bibliográficas que les sean útiles a sus propuestas investigativas.

Así se da fin a este trasegar, que si bien no intenta volver marionetas en seres humanos como Pinocho, sí busca, en parte, volver —como lo plantea Friedrich Nietzsche (Zuleta, 1982)— el pensamiento a una actitud de niño, de sujeto que transforma y que produce conocimiento con sentido crítico, con espíritu investigativo y académico; que es consciente de lo que implica un proceso de formulación de un anteproyecto para una maestría y el papel que la lectura y la escritura cumplen en este proceso.

Trazos finales y lecturas entre líneas

Luego de terminado el proceso del seminario en ambas regiones, una consideración importante que queremos dejar planteada es que el reconocimiento de las configuraciones que se convocan en cada una de las regiones, creemos,

posibilita una mirada más amplia y puede evidenciar las concepciones y prácticas que sobre lectura y escritura se construyen en el departamento. Estos otros modos de construir y abordar la lectura y la escritura se evidencian también en las dos voces que construyeron este documento y que dan cuenta de los tránsitos que cada una de ellas ha hecho; hablan, asimismo, de las experiencias que se han construido en torno a estas prácticas dentro del Grupo de Investigación.

De igual modo, se hace evidente, en ambas regiones, que las concepciones sobre la lectura y la escritura se conciben desde una perspectiva instrumentalista del lenguaje. Es aquí donde este seminario hizo un aporte, en cuanto permite establecer un espacio de diálogo donde se problematice esa mirada y se empiecen a hacer otras consideraciones y otros abordajes.

En esta línea, nos parece pertinente dejar planteada la posibilidad de concebir la lectura y la escritura desde otra mirada; una mirada que permita comprenderlas como prácticas que proporcionan un posicionamiento político en el sentido de Paulo Freire; prácticas que, como lo plantea Estanislao Zuleta:

El lector que Nietzsche reclama no es solamente cuidadoso, “rumiante”, capaz de interpretar. Es aquel que es capaz de permitir que el texto lo afecte en su ser mismo, hable de aquello que pugna por hacerse reconocer aún a riesgo de transformarle, que teme morir y nacer en su lectura; pero que se deja encantar por el gusto de esa aventura y de ese peligro (1982: 12).

Referencias bibliográficas

- Instituto de Estudios Regionales (INER). (2000). *Magdalena Medio. Desarrollo regional: una tarea común universidad-región*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Leme Britto, L. P. (2003). “La cultura escrita y la formación del estudiante universitario”. *Lenguaje*, (31), 78-92.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Manguel, A. (2003). “Cómo Pinocho aprendió a leer”. Recuperado de: <http://www.letraslibres.com/revista/convivio/como-pinocho-aprendio-leer>.
- Martínez, M. C. (2005). *La construcción del proceso argumentativo en el discurso*. Cali: Universidad del Valle, Cátedra UNESCO.
- Zuleta, E. (1982). “Sobre la lectura”. Recuperado de: http://www.ram-wan.net/restrepo/metodologia/zuleta_sobre%20la%20lectura.pdf

Epílogo

Detrás de los pasos que escriben el camino avanza el canto como verbo de la materia, y en su incesante movimiento, nuevas imágenes se despliegan, como los textos de arena que invitan al desierto para comprender su geografía. El caminante evoca el oasis, y en sus aguas, los rostros de los maestros traen en su piel el pasado de la vida; el caminante se admira y se arriesga. Lleva consigo la historia del recuerdo, los códigos de la memoria que se imprimen en el alma para encarnar en la lentitud que sabe ser paciente ante la inmensidad de lo desconocido.

El caminante, en la lentitud del camello, hace del tiempo una danza, una celebración de la existencia y un pausado retorno a la imagen ancestral de quien *devuelve*. El maestro se repite en la metáfora del camello para devolverse en el tiempo de la palabra hasta el legendario silencio donde la vida se canta. El caminante es el amigo de la belleza, el que se consciente en la palabra para ser *consentido* por sus hallazgos; es el que busca con la palabra de la pregunta los *sentidos* inmiscuidos entre la memoria y el olvido, entre el silencio y el canto, entre el camino y sus orillas, entre la imagen y la escritura, entre el arte y lo sublime.

En el desierto se mueve la arena como grafemas jugando a convertirse en párrafos; son páginas y páginas del aliento del tiempo sobre la fragilidad del espacio; son las páginas de la admiración, la gratitud y la enseñanza; los relatos del maestro que ha interrogado el silencio de las amplias regiones del lenguaje, desde sus colores extendidos como arcos en la textura del cielo, hasta sus rastros inconclusos en la profundidad de la arena.

Beber es el triunfo de quien camina, mitigar la sed de sus preguntas para continuar escribiendo con sus pasos la historia de una búsqueda; para no desfallecer en la composición del canto hecho espiral sobre los viajes del movimiento.

En el geográfico escenario de la palabra, la arena deviene en hojas, en árboles y frutos donde la tierra es nombre del origen y presente de las voces que asumen el riesgo, el peligro y la muerte; es el presente de la mirada de la negación, de

la duda y de lo inconcluso; es el tiempo del espíritu desbordante y del instinto despierto; de los ojos del fuego y la caricia que agarra; es la velocidad, la luz y el rayo; es la realidad de la selva, de sus escondites, de su furia y silencio; es la realidad del león estrujado por el vértigo de la libertad; es la hoja en la escritura de la vitalidad de virginal exuberancia, acercando a los sentidos de la montaña y los atardeceres; al canto de las aves y al sigilo de su vuelo.

El león se sabe en la selva tan libre como el niño en el juego. Sus registros tienen la señal del artista que resignifica la belleza y la contempla sin el artificio de sus encantos; es la belleza de genuina presencia, redactada en una estética histórica donde la madera y el vino tienen el color de la noche y las manos del viento; es el abrazo de la palabra con la profundidad del bosque y con sus atajos de invierno, levantando las dificultades del avance, el riesgo mismo de llegar hasta la meta y de continuar desde allí enarbolando nuevos signos y símbolos de la pregunta.

La naturaleza nos ha simbolizado la magnificencia de los significantes que se hacen imagen de atrevimiento, de fuerza, de ganas por escalar terrenos cada vez más complejos, y por ello mismo, más prometedores en su misterio, más provocadores en sus enigmas. El león descifra la selva como Ariadna comprende el laberinto: con el sigilo de quienes saben enfrentarse a lo desconocido, pero también con la premura de quienes buscan con su trabajo la satisfacción de un deseo, el logro de una obra, el encuentro con la belleza que orienta hacia la conquista de la verdad y a su llamado a hacer de ella nuevos relatos.

Es por estas razones, por estas imágenes y sensaciones, por lo que leer va mucho más allá de aceptar el código del silencio en su pasado estético. Leer implica cumplir los silencios del texto como una sentencia a descubrirles la voz que protegen como un secreto; es desnudar el secreto sin renunciar al brillo del asombro; a la luz del amanecer y a los tendidos de turbulencia que parecen anunciar la noche.

Leer es anunciar la oscuridad que recoge al león en su agonía, en aquellos cansancios que le permiten recordar la inocencia del árbol y sus hojas, el acto simple de trepar su corteza, la sencillez de hurtar sus frutos; la acción elevada de tomar el alimento para responder a una necesidad vital, a un deseo profundo, a una pregunta lenta, a un camino largo, a un viaje con nuevos descubrimientos.

Leer es descubrir, entre las palabras y sus paisajes, los pasos del niño, su inocencia, sus interrogantes, su deseo de vivir en el gozo de cada momento y en la pausa de cada búsqueda. Leer es querer aprender el texto, mirarlo y concentrarlo en cada detalle; es dejarse asombrar por los colores y formas de las palabras, por su ubicación en la naturaleza, por su repuesta a los padecimientos, por sus consuelos, llamados y compromisos.

El maestro es ese niño que lee sobre los terrenos del desierto y de la selva; es el niño que trabaja la vida en la palabra de la formación, preguntándose por su

lugar en el mundo mientras recorre los espacios donde enseñar es una apuesta por nuevos aprendizajes; es el que se pone sobre las textualidades del otro y de lo otro para aprehender en la vivencia del clima, de los rostros y acentos que hacen rico el movimiento de la palabra; su poética reivindicativa del pensamiento y sus silencios emancipatorios del canto.

En la palabra hay una celebración de la vida y de la humanidad; una acción especial de aprobar los riesgos y de enfrentar nuevos desafíos, reivindicando la militancia del amor, la belleza, la bondad, la dignidad, la verdad y la justicia, honrando el compromiso de un maestro que se entrega en cada experiencia con la severidad de la corrección y la ternura de sus orientaciones; maestro que se sabe patria y tierra del lenguaje; padre y madre en la autenticidad de la creación y la construcción del conocimiento; que se resiste a la mentira y combate la ignorancia; que enciende el fuego en las noches frías y desoladas; que escucha las piedras en sus ancestrales esencias devenidas cantos de curación y danzas de pensamientos.

Un maestro que sabe sentir y vivir su humanismo como una recepción de los sagrados obsequios del tiempo; que sabe recibir el dolor, los lamentos y los pesares; que aprendió a sobrellevar los infortunios que llegan al cuerpo causando la herida y su interminable llanto. Es el maestro que con su infancia carga la cicatriz de la memoria, y evoca, en cada momento, los recuerdos de sus más ilustres aprendizajes:

Mas soportar esta enorme suma de miserias de todas clases, poder resistirla y ser el héroe que saluda la aparición de la aurora el segundo día de la batalla con ella el despuntar de la dicha, porque el hombre que tiene por delante y por detrás de sí un horizonte de mil años es el heredero de toda la nobleza y toda la inteligencia de lo pasado, el heredero forzoso, el más noble de todas las rancias aristocracias y al par el primero de una nueva nobleza como la vieron ni soñaron igual los pasados tiempos; llevar todo esto en el alma, lo más viejo y lo más nuevo, las pérdidas, las esperanzas, las conquistas, las victorias de la humanidad y juntarlo todo en un alma y resumirlo en un solo sentimiento, debería producir un placer que el hombre no ha conocido hasta ahora; placer de un dios lleno de poderío y de amor, de lágrimas y risas, dicha que, cual el sol a la tarde, derrama sin cesar su riqueza inagotable y la vierte en el mar, y que, como el sol, nunca se sentirá más opulento que cuando hiciera remar con remos de oro al más pobre pescador. Esa dicha divina llamaríase entonces humanidad (Nietzsche, 1984: 162-163).

Para el maestro no hay una dicha distinta a aquello que lo recoge con la humanidad en su humanismo, dispuesto a testificar y declarar la verdad, a ser veedor del tiempo y de las señales que este deja en el espacio; a leer el espacio, los rostros y cuerpos que allí habitan y transitan en la realización de sus vidas.

De estos estados vitales se desprenden las palabras que se arriesgan en las *travesías inhóspitas* donde se prolongan silenciados los textos de la prodigalidad

natural paginados por amaneceres en la lírica de las aves; redactados por la edad de los acontecimientos y sus cambios, pero, además, rescatados y nombrados por los maestros que llevan la historia de las renunciadas y las conquistas en sus almas: los humanistas que hacen memoria de la práctica del lenguaje para recuperar los códigos que se ocultan entre los acertijos del olvido. De estos mismos estados vitales nacen los significados de los *otros puertos* donde se ondea la pedagogía para aprender a preguntar los nuevos sentidos y pesquisas de sus viajes; allí donde la pedagogía es centinela de la naturaleza, de la sociedad y de la humanidad.

Los territorios que se quedan en la memoria para traducirse en palabra de compromiso, se extienden como apéndices de los cuerpos que los interrogan y los visitan; se quedan en la intimidad de la materia pensante para transmutar como paisaje lingüístico en las expresiones de gestos y acciones que tejen el sentido político, es decir, que enuncian decisiones que van más allá de un oficio, de un arte, de una misión, de una técnica o una profesión. Es el territorio político del maestro que piensa vínculos sociales desde la conciencia y la lucha, desde la comprensión del camino y la encarnación de un propósito; el maestro que milita en las rutas de la paz sin desconocer el espacio de la guerra y el tiempo de la desgracia que en esta se gesta.

Por todo ello, los lenguajes de las regiones en las distintas regiones del lenguaje son también los lenguajes políticos en las distintas manifestaciones de resistencia y combatividad por la tierra y su concepción de textualidad colectiva, donde la identidad del pueblo se tiñe con las reivindicaciones más ilustres, se marcan en su acumulado histórico de fricciones y confrontaciones, donde el cuerpo hace memoria de los logros y de las pérdidas sin desfallecer, sin resignarse, sin declinarse; dignificado por su esfuerzo en el aliento que lo mantiene atento a seguir avanzando en su camino, recorriendo la bondad del suelo sin los mancillamientos de la explotación que rentabilizan la avaricia, y con ella, el hurto, la mentira, el oprobio, la injusticia, la exclusión, el empobrecimiento y la ignorancia.

En la militancia del maestro descansan las palabras que despiertan para estrujar el capital y sus pregoneros; las palabras que evocan el agua, el aire, la tierra y el fuego; las palabras que preparan el pensamiento para cumplir la libertad, la dignidad y la justicia; para elevar lo humano en su reminiscencia del paraíso.

En el simbólico trayecto del lenguaje están los reales históricos y sociales que son tomados por la voz del maestro en la constancia del camello, en la tenacidad del león y en el cuestionamiento del niño que logra interpretar el guión de la vida para construir las escenas en los posibles de la fraternidad, la hermandad, la prosperidad y la soberanía: únicos relatos donde vale la pena actuar la existencia y transformar la pedagogía; auténticos discursos del conocimiento que nos emancipa y de las obras que nos hacen memorables.

En este camino, *De travesías y otros puertos*, confluyen las complicidades de amigos en la sinceridad de la palabra que cuenta y nos cuenta en los tejidos de caminos, cordilleras, ríos y atajos que fueron moradas, refugios y diálogos del

conflicto, del dolor, de la muerte, de la melancolía, pero también de la esperanza, de las ilusiones, de los signos y símbolos donde se honra la belleza, la verdad y la vida; donde se reivindican los hallazgos que con tesón, integridad y honestidad hacen pensable la patria en la genealogía de la tierra que nos alimenta y nos enseña que todo crecimiento se recorre desde el padecimiento a la sanación de las heridas. Hemos nacido en el llanto de una historia que todavía se entona en los himnos de la utopía; hemos crecido en el llamado a trascender los límites para cumplir la utopía; hemos vivido en la convicción de no desfallecer en nuestras causas, aunque los cuerpos se deterioren y se encuentren en la metamorfosis o en la corrosión de su imagen.

La metáfora se realiza en la memoria que no abandona sus raíces. Por eso de la tierra se levantan los nuevos cuerpos que no desertan de los caminos y que no olvidan a sus caminantes; en esos nuevos cuerpos hablan los nuevos maestros y se escuchan las mismas palabras; se recuerdan a los que partieron mientras caminan como recuerdos en las nuevas patrias del lenguaje.

Claudia Arcila Rojas

Profesora Universidad de Medellín

Integrante del Grupo de Investigación Somos Palabra:

Formación y Contextos

Referencia bibliográfica

Nietzsche, Federico. (1984). *La Gaya Ciencia*. Madrid: Sarpe.

De travesías y otros puertos

La formación docente en las regiones del lenguaje

se terminó de imprimir en la Editorial Artes y Letras S.A.S.
en marzo de 2013. Para su elaboración se utilizó papel Propalibros beige 70 g
y Propalcote 250 g en carátula. La fuente tipográfica empleada fue
Zapf Calligr Bt 10 puntos en textos y Quorum MdBt 13 puntos en subtítulos.