

UNA HISTORIA DE LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA EN LA ESCUELA
EN COLOMBIA (1970-2010)

PERSPECTIVA DE LAS REFORMAS EDUCATIVAS Y LOS MANUALES ESCOLARES

JULIO CÉSAR MORA SUÁREZ

TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

ASESOR: BERNARDO BARRAGÁN C.

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
LÍNEA DE FORMACIÓN DE MAESTROS
MEDELLÍN

2011

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	5
PROBLEMATIZACIÓN	12
Planteamiento	12
Formulación	15
<i>Marco teórico</i>	15
<i>Marco legal</i>	15
<i>Marco conceptual</i>	16
<i>Marco histórico</i>	18
<i>Estado del arte</i>	21
Objetivos	23
<i>General</i>	23
<i>Específicos</i>	24
Metodología	24
<i>Documentos de análisis</i>	26
RELACIÓN ENTRE LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA Y DE LA LENGUA	28
El mecanismo institucional	28
<i>La escritura de arena: un mecanismo para enseñar la lengua</i>	28
<i>De la gramática normativa oracional a la gramática escritural constructiva</i>	39
<i>La enseñanza del discurso escrito como fenómeno socio-cultural</i>	46
Los sujetos en la relación lengua y escritura	52

<i>La figura del profesor.....</i>	<i>52</i>
<i>Modelo, ejecutor y guía.....</i>	<i>52</i>
<i>El docente construye su plan de trabajo.....</i>	<i>57</i>
<i>Generador de experiencias de aprendizaje.....</i>	<i>60</i>
<i>La figura del alumno.....</i>	<i>63</i>
<i>Entre el sujeto ortolingual y el sujeto pseudo-gramático.....</i>	<i>63</i>
<i>El sujeto lenguajeante.....</i>	<i>67</i>
<i>El sujeto lingüístico.....</i>	<i>70</i>
LA ESCRITURA COMO FORMA DE ENSEÑANZA DE LA LITERATURA....	74
El dispositivo institucional.....	74
<i>La enseñanza de la literatura: entre una escritura creativa y una escritura analítica.....</i>	<i>74</i>
<i>La escritura intelectual.....</i>	<i>86</i>
<i>La escritura como práctica del lenguaje total en el escenario pedagógico.....</i>	<i>93</i>
Los sujetos en la relación escritura y literatura.....	102
<i>La figura del profesor.....</i>	<i>102</i>
<i>Motivador de la escritura creativa.....</i>	<i>102</i>
<i>El docente abre las vías de la interpretación de la literatura.....</i>	<i>107</i>
<i>La experiencia literaria seductora del docente en un entorno pedagógico.....</i>	<i>112</i>
<i>La figura del alumno.....</i>	<i>118</i>
<i>El sujeto creador.....</i>	<i>118</i>
<i>La escritura polióptica.....</i>	<i>123</i>

La pedagogía: espacio de encuentro de goce entre el alumno y la literatura.....	127
LA ESCRITURA COMO OBJETO DE ENSEÑANZA.....	132
En el orden institucional.....	132
<i>La escritura reduccionista.....</i>	<i>132</i>
<i>La práctica de la escritura como proceso técnico.....</i>	<i>138</i>
<i>Enseñanza de la práctica de la escritura: de la génesis de la producción textual a la técnica de la producción textual.....</i>	<i>148</i>
LA ESCRITURA: UNA PRÁCTICA PARA PRODUCIR IDENTIDADES.....	156
Sujeto hablante y sujeto escuchante.....	156
La escuela como productora de sujetos reflexivos y dialogantes.....	167
La constitución de la identidad del sujeto lingüístico.....	175
CONCLUSIONES.....	184
BIBLIOGRAFÍA.....	199

INTRODUCCIÓN

Es común encontrar y hacer diferentes historias, verbigracia, historias del saber: del arte, de la filosofía, etc.; historias de hechos: de las guerras político-religiosas, de las luchas populares, etc. Pero no es común encontrar y hacer historia de la enseñanza de algún saber. Esta es la situación que se presenta con la enseñanza de la escritura. La historia de esta ni se ha reconstruido ni se ha escrito: ha estado ausente o, por lo menos, en nuestro país no se conocen trabajos alrededor de este problema. Por otro lado, el maestro deviene pedagogo no por aplicar didácticas efectivas y eficaces mediante las cuales el conocimiento se convierta en aprendizaje al ser interiorizado por los alumnos; el maestro deviene pedagogo cuando torna su práctica educativa en un ejercicio reflexivo, apoyado este en el dinamismo histórico. En este contexto hay que entender dinamismo como el movimiento que lleva a una práctica educativa a renovarse continuamente a partir de la aparición de nuevos conceptos, nuevas formas de enseñar, nuevos materiales didácticos, nuevas organizaciones del espacio escolar y nuevas ubicaciones de los estudiantes dentro de él y nuevas relaciones que se producen entre estos aspectos. El maestro no puede ignorar, pues, el presente y el futuro del saber que enseña, puesto que las vicisitudes del pasado le preparan un terreno firme en el presente y lo dotan de potencias para prever las dificultades y los cambios en el futuro.

De acuerdo con lo anterior, se pretende con la investigación generar algo nuevo en el ámbito de la pedagogía; esta novedad tendría que proporcionarla el convertir la escritura cultivada en la escuela en objeto de reflexión desde la

mirada de una historia crítica, en vista de que se busca encontrar diferentes momentos que acontecen en la práctica de la escritura que ha tenido lugar en la educación secundaria, determinados no tanto por divisiones cronológicas sino por los tipos de relaciones de los elementos que intervienen en aquella: profesores, alumnos, normatividad institucional (currículos y manuales) en tanto legitimadora de un saber para enseñar, ejercicios de aula... El problema que incita a emprender la aventura de esta investigación, entonces, consiste en tejer un fragmento de la historia de la enseñanza de la escritura, dentro del marco de la enseñanza de la lengua materna, en la cual ha hallado su posibilidad de existencia en la escuela, en el periodo comprendido entre 1970 y 2010, para dejar ver qué clases de sujeto ha producido, qué figura(s) de saber germina(n) en relación con ella y cómo pueden ambas erigirse institucionalmente, entendiendo esto último como el carácter de enseñanza que finalmente se funda. Esta problemática se aborda a partir de cuatro ejes temáticos: 1) relación de la enseñanza de la escritura con la enseñanza de la lengua; 2) relación de la enseñanza de la escritura con la enseñanza de la literatura; 3) la escritura como objeto de enseñanza independiente; 4) la enseñanza de la escritura como campo de subjetivación. ¿Se trataría siempre, en esencia, del mismo tipo de sujeto y de saber?; es decir, ¿se trataría del mismo sentido de práctica?; o por el contrario, ¿podría reconocerse la emergencia de múltiples sujetos, discursos de saber o, incluso, nuevos saberes? Ello nos conduce a escudriñar cuáles son los lugares que asumen los profesores y los alumnos en el proceso de enseñanza y aprendizaje, qué

conceptos y pensamientos específicos intervienen, qué herramientas lingüísticas y empíricas se adoptan para lograr el objetivo, que ha girado en torno a la educación en lengua materna. La intención del estudio que aquí se proyecta se materializa en la pregunta por las relaciones y las tensiones que se han producido en la enseñanza de la escritura en la escuela durante 40 años.

La periodización

El Ministerio de Educación Nacional (MEN) establece en el Decreto 080 de 1974 la necesidad de un plan de estudios para la educación media; en el Decreto 088 de 1976, insinúa la organización y algunos elementos y características de los planes de estudio, además de poner en marcha la tecnificación y modernización del sistema educativo; en el Decreto 1419 de 1978, determina el marco legal, conceptual y estructural de los programas curriculares¹ de acuerdo con los fines del sistema educativo, que son definidos en la misma disposición legislativa; y en el Decreto 1002 de 1984, diseña el plan de estudios² general para los distintos niveles del sistema educativo de educación formal. Únicamente en el texto *Marcos generales*, publicado en 1984, traza el primer plan de estudios de las asignaturas que conforman la educación básica secundaria y los programas curriculares de ellas por grados. Este plan de estudios, que corresponde a toda una tecnología organizacional

¹ En el Decreto 1419 (1978) se define el currículo como "el conjunto planeado y organizado de actividades, en el que participan alumnos, maestros y comunidad para el logro de los fines y objetivos de la educación".

² El Ministerio de Educación denomina plan de estudios al "conjunto estructurado de definiciones, principios, normas y criterios que, en función de los fines de la educación, orienta el proceso educativo mediante la formulación de objetivos por niveles, la determinación de áreas y modalidades, la organización y distribución del tiempo y establecimiento de lineamientos metodológicos, criterios de evaluación y pautas de aplicación y administración" (Decreto 1002 de 1984).

educativa, fue replanteado en los lineamientos curriculares, publicados en 1998, debido a que se vio la necesidad de dar más libertad a los docentes para elaborar su propio plan de estudio, en diálogo con los pares y los estudiantes, conforme a las necesidades de estos últimos. La orientación de los lineamientos curriculares sufrió una renovación con la promulgación de los estándares del lenguaje en 2003.

En vista de lo anterior, si bien los decretos referidos ofrecen elementos para inferir el perfil general que se quería dar a la educación en el nivel secundario, apenas los planes de estudio por áreas brindaron elementos de juicio concretos para argüir hacia dónde encaminan sus fines formativos cada una de ellas. En el caso de la asignatura Lengua y Literatura (así se designó en el Decreto 1002), su plan de estudio ayudó a crear una imagen de los aspectos conceptuales, teóricos, pedagógicos, metodológicos y evaluativos que configuran su proyecto formativo y el tipo de saber que se pretende enseñar. Por eso, se estimó conveniente comenzar a reconstruir los diferentes ejes temáticos (escritura-lengua, escritura-literatura, escritura como objeto de enseñanza independiente y escritura-subjetivación) desde el plan de estudio y los programas curriculares trazados por el MEN en *Marcos generales*, aunque buscando soportes en el marco legal que lo precede desde la década del setenta, debido a que aquí comienza a gestarse un proceso que consuma y solidifica precisamente el documento del ente gubernamental, proceso que termina con la publicación de *Ley General de Educación o Ley 115 de 1994*; aquí se inicia un nuevo proceso, que se consolida con el documento *Lengua*

Castellana. Lineamientos curriculares, donde se materializan las directrices de la Ley 115, proceso que tiene fin en 2003, cuando aparecen *Estándares básicos de competencia del lenguaje*, con los cuales se inicia un nuevo periodo. Por tanto, los periodos 1970-1994, 1994-2003 y 2003-2010 serán los referentes temporales para abordar la problematización desde los ejes temáticos aludidos, en el marco de la enseñanza de la lengua materna.

Ahora, se ha escogido el periodo comprendido entre 1970 y 2010 por la cantidad de reformas educativas estatales que se llevaron a cabo en su transcurso, varias de ellas centradas en los programas curriculares, de las cuales dan cuenta los decretos que las reglamentan, mencionados arriba, junto a otros que no interesa dar a conocer por el momento. Este dispositivo legislativo ha matizado las reformas educativas hasta el presente, dispositivo que no ha sido ajeno del todo a ideologías psicológicas, pedagógicas y lingüísticas del momento. Por ende, traza facetas del maestro y del alumno, directrices metodológicas y didácticas y sistemas conceptuales, asuntos que de alguna manera fueron vinculados a esta investigación, unos directamente y otros de manera indirecta.

Valga acotar que se entiende en este trabajo por reforma educativa no una revolución, en el sentido de un reemplazo total de la organización del sistema de la educación colombiano por otra, así como Kuhn entendía la revolución científica como el reemplazo de un paradigma científico por otro. Se concibe el concepto como una modificación de lo que ya estaba establecido, una alteración de algunos elementos del sistema, lo cual ciertamente redundará en el

cambio de las relaciones de todos los elementos y en la misma organización del sistema. Estos cambios pueden provocar fisuras o rupturas, ambas subsumidas en el concepto genérico de discontinuidad. Preferiblemente, en esta investigación se recurre a este término, como indicador de las diferencias producidas por un dispositivo legislativo, alrededor del cual se genera un proceso, con respecto a otro dispositivo anterior.

Los sucesos señalados en las reformas educativas dadas entre 1974 y 1998 son una referencia de un acontecimiento que podría estar cronológicamente antes de 1970 y después de 2010, marco temporal planteado para este proyecto; de ahí que no resulte necesario partir exactamente de esos límites, sino de las reformas como condición de posibilidad histórica. En este sentido, seguimos a Zuluaga (1999) cuando dice: "En un estudio crítico de la historia de un discurso, las periodizaciones iniciales y el avance en el trabajo sólo permiten establecer *periodizaciones provisionales...*" porque pone en tela de juicio la historia tradicional de la historia de las ideas" (p.145).

Por último, como los manuales han tratado de acatar las disposiciones legales de naturaleza educativa, proferidas por el Gobierno Nacional, la investigación contó, como fuentes de información básica, con unos y otras, complementándolas con artículos de algunas revistas y los conceptos de algunos autores de libros. En otras palabras, la investigación se realizó en el marco de las reformas educativas gubernamentales y los manuales. En las disposiciones legales se incluyen los decretos, las resoluciones y los documentos oficiales (*Ley General de Educación, Marcos generales, Lengua*

castellana. Lineamientos curriculares y Estándares básicos de competencias del lenguaje). La selección de los manuales —nueve en total— se hizo sobre el principio de que la mentalidad de sus autores y la forma de organizar el plan de estudios representan de forma general el pensar y el proceder de los profesores.

Para efectos de este estudio, se entiende aquí por manuales escolares aquellos textos que reflejan la legislación educativa en materia de currículo. Las funciones fundamentales que cumplen en el sistema escolar, según el profesor Manuel de Puelles (2000, citado por Badanelli, 2010, julio), son cinco: "Simbólica, que representa el saber oficial; pedagógica, que transmite los saberes básicos; social, contribuye a la "inculturación" de las jóvenes generaciones; ideológica, vehicula y jerarquiza valores de modo manifiesto o latente; y política, sus contenidos son regulados por los poderes públicos de acuerdo con determinados fines escolares y extraescolares" (p. 50). Un análisis de los manuales conduciría a determinar teorías y principios pedagógicos que subyacen en la enseñanza, estrategias metodológicas, criterios y formas evaluativas y experiencias pedagógicas nuevas. Además, los manuales se caracterizan porque traslucen generalmente las intenciones que los poderes, tanto políticos como religiosos, que perseguían al transmitir creencias, ideologías, valores, conductas, comportamientos, etc.

PROBLEMATIZACIÓN

Planteamiento

Mirando los nombres con que se ha designado el idioma español que se ha enseñado en la escuela, como castellano, español y literatura y lengua materna, se infiere que dicha materia ha estado centrada en aspectos gramaticales y ortográficos y en la historia de la literatura. Esta orientación es natural, si tenemos en cuenta el significado etimológico de la palabra gramática («grammata»): «arte de las letras»; las letras constituyen los elementos de una lengua, herramienta de comunicación de una cultura, una sociedad o una región. La cultura griega culta pensó que el uso correcto y elegante de su lengua podría servir para cultivar buenos escritores y oradores, y fue así como se adoptó, para la gramática, el nuevo significado de arte de hablar y escribir bien o correctamente. Sin embargo, en tiempos de Quintiliano, es Dionisio de Tracia quien no sólo la tornará en «la práctica obtenida de la lectura de poetas y escritores» (Niebles, 2008, p. 116), sino quien creará la primera y la más notable gramática, luego perfeccionada y ampliada por Apolonio de Díscolo. En ella aparecen ya los principales componentes de la oración, que nos han llegado hasta hoy. Desde entonces, la gramática ha conservado su carácter normativo, puesto que se ha enfocado al estudio de las reglas para el buen uso de la lengua, carácter que signa la gramática del venezolano Andrés Bello.

Se nota con claridad, pues, cómo la lengua ha estado asociada desde su aparición al conocimiento de la gramática y de lo que se puede hacer con sus elementos: la literatura. Se funda así una tradición educativa lingüística

consistente en enseñar la lengua tomando como modelos las gramáticas que adquieren vida en la literatura, tanto las gramáticas latinas como las españolas; ello comporta investir a los escritores de autoridad en el tema, sobre la convicción de que los autores clásicos son quienes utilizan mejor la lengua. También es claro que, desde mucho tiempo atrás, los puentes a través de los cuales los estudiantes han pasado de la literatura a la gramática y de esta a la lengua han sido la lectura y la escritura, es decir, se han valido de estos medios para comunicarlas. En el caso concreto de la escritura, en esta los profesores han encontrado un instrumento para que los estudiantes pongan en práctica los conceptos lingüísticos asimilados y para que expresen la comprensión de los textos literarios leídos. Hasta 1984, en Colombia la enseñanza de la lengua apareció ligada a la lectura y la escritura, como puede constatarse en el plan de estudios reglamentado por el Decreto 1710 de 1963 y en el Decreto 080 de 1974. Solo en el diseño del plan de estudios formalizado en el Decreto 1002 de 1984, el Gobierno decide incorporar la literatura como un segundo componente del área de lengua materna, siendo el primero el español. Desde esta perspectiva, el trabajo de escritura ha estado supeditado a la enseñanza de la lengua, la lectura y, a partir de 1984, la literatura, ha tenido un papel secundario, un papel instrumental. Estas ideas traslucen un sentido didáctico de la escritura, en el cual intervienen un sujeto y unos discursos docente y discente con unas características específicas, legitimados por una normativa institucional.

Además, como valor agregado, la lectura y la escritura han servido, casi siempre, para desarrollar el pensamiento de los alumnos y para que aprendan cómo expresarlo, pues quien lee y escribe le da firmeza a su estructura mental

y está en capacidad para construir e hilvanar como debe ser las ideas en el discurso. La persona que lee y escribe desarrolla su inteligencia. Este discurso no es ajeno a la enseñanza de la lengua materna en la escuela. En definitiva, la lectura y la escritura ayudan a formar un sujeto pensante y escritor, un sujeto; por ende, configuran procesos de subjetivación. Esta subjetivación podría ser trasladada a otras dimensiones del ser humano, como cuando se le dé la oportunidad al estudiante de expresar, a través de un género literario, un acontecimiento que de alguna manera afectara su vida. Por otro lado, se supone que con la llegada de la lingüística textual o textolingüística a Colombia en las dos últimas décadas del siglo XX, centrada en el estudio del texto como una totalidad de relaciones, los profesores se apropiaran de la escritura y la hayan tornado en objeto de enseñanza, o sea, la hayan llevado de discurso instrumento a discurso saber, a una especie de subsaber de la lengua materna, como forma de ejemplificar o reproducir dicha totalidad, en definitiva, de hacer texto. Este paso haría pensar, entonces, en una nueva clase de relación de la escritura con la lengua materna, con los sujetos y la institucionalidad.

En síntesis, en el presente la escritura está conectada con las competencias⁴ lingüísticas, las competencias lecto-literarias y las competencias intelectuales. En torno de la enseñanza de la lengua materna, se ha entablado una relación entre múltiples elementos: sujetos, saber gramatical, saber

Los procesos de subjetivación están constituidos por una serie de prácticas que le posibilitan al sujeto percibirse de otra manera a sí mismo y percibir de otra manera su relación con los pares, con su entorno escolar y con el mundo en general; en otras palabras, opera un cambio en el sujeto (ver ampliación del concepto en el "Marco conceptual").

⁴ Competencia entendida como esa forma de hacer en contexto.

literario, escritura e institucionalidad. El conjunto de estos elementos y las relaciones que establecen entre sí constituyen la práctica de la escritura. La forma como se han relacionado estos elementos en el proceso de la enseñanza y el aprendizaje, en el periodo comprendido entre 1970 y 2010, y las formas como se ha configurado la práctica de la escritura traslucen diferentes tipos de relaciones y, por ende, diferentes momentos de la escritura dentro de la esfera educativa de la lengua materna. Ello significa que en esa corta historia se han presentado quiebres, se han dado fisuras, se han generado discontinuidades.

Formulación

¿Cómo las relaciones de la enseñanza de la escritura con la gramática, la literatura y la lingüística pueden generar diferentes momentos de la práctica de la escritura en la escuela (1970-2010)?, ¿qué sujetos, saberes, discursos e imágenes institucionales emergen de dichas relaciones? En síntesis, ¿qué tipos de práctica de escritura se han producido en la escuela?

Marco teórico

Marco legal

La conexión entre la lengua, la lectura y escritura, como objetos de saber, ha sido un asunto histórico cultural. Quizás, por ello, esta conexión está reglamentada, prueba de lo cual se halla en la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), como se puede constatar a continuación: "El desarrollo de la capacidad para comprender textos y expresar correctamente mensajes completos, orales y escritos en lengua castellana, así como para entender, mediante un estudio sistemático, los diferentes elementos constitutivos de la

lengua" (MEN, 1994, p. 18). Esa relación estrecha entre lectura, lengua y escritura es resaltada aún más en los lineamientos curriculares, como se desprende del pasaje que se transcribe en seguida: respecto de la escritura, "no se trata solamente de una codificación de significados a través de reglas lingüísticas. Se trata de un proceso que a la vez es social e individual en el que se configura un mundo y se ponen en juego saberes, competencias, intereses, y que a la vez está determinado por un contexto socio-cultural y pragmático que determina el acto de escribir: escribir es producir el mundo" (MEN, 1998, p. 49).

En los estatutos y los lineamientos curriculares trazados por el Ministerio de Educación para la enseñanza de la lengua materna, se nota ya la intención de poner la escritura en relación con otros saberes, con intereses, que pueden ser individuales o colectivos (institucionalización) y con el sujeto, como portador de habilidades y edificador de un mundo que le resulta más familiar que el que él no eligió (subjetivación), además de la tradicional relación de la escritura con los diferentes planos de la lingüística, la lectura y la literatura. Se alcanza a percibir, pues, cómo se define un marco legal educativo donde se trazan unas relaciones en que aparece involucrada la escritura.

Marco conceptual

Un concepto será el soporte del edificio conceptual que se erigirá mediante la investigación: "la práctica de la escritura". Se adoptará este concepto como la confluencia no sólo de un conjunto de elementos sino de un conjunto de relaciones entre ellos: sujetos, discursos, institución.. En la categoría "sujetos" se incluye al sujeto que enseña (maestro) y al sujeto que aprende (alumno),

cuya relación está definida por los papeles que ejercen en el ámbito educativo y que se implican; el discurso resulta de la cohesión de conceptos, enunciados, temas y técnicas operativas de escritura, emergentes de los ejercicios planteados en los manuales de enseñanza de la lengua materna; y la institución está conformada por los discursos que legitiman el saber, tanto desde el orden legal como desde los presupuestos teóricos, que, en este caso, vienen dictados por la lingüística. Al hacer referencia a un conjunto de relaciones, se quiere indicar que ellas están expuestas al devenir, de donde se desprenden posiblemente múltiples configuraciones de la práctica.

También, será clave para el estudio el concepto de "enseñanza", entendido aquí como la escenificación de la práctica de la escritura en la básica secundaria, durante la cual se produce un saber o se torna en "objeto de saber", para utilizar una expresión de Zuluaga (1999), que requiere como escenario la escuela, unos actores cuyos papeles se debaten entre la prefiguración y la configuración en las escenas, una escenografía preparada con elementos didácticos y metódicos y un guión conformado institucionalmente.

Finalmente, se adoptará el concepto de "sujetivación" con el sentido dispensado por Foucault (1991) a las "tecnologías del yo", "que permite a los individuos efectuar (...) cierto número de operaciones sobre su cuerpo y su alma, pensamientos, conducta, o cualquier forma de ser, obteniendo así una transformación de sí mismos con el fin de alcanzar cierto estado de felicidad, pureza, sabiduría, o inmortalidad" (p. 48). En este caso, las operaciones son

todos aquellos actos escriturales mediante los cuales el sujeto que va a la escuela se enfrenta a su realidad y, al hacerlo, penetra en ésta, y, de paso, se reconoce como un elemento de ella o un eslabón de esa cadena, lo que puede inducirlo a entender de otra manera —cambiar su mirada de— su relación con el mundo. Las prácticas de escrituras son una forma de "*gymnasia*" (Foucault) son ejercicios de inmersión en el acontecer real. El resultado de estas operaciones del estudiante es la creación de un sujeto de la escritura.

Marco histórico

Se ha indicado que la escritura ha estado ligada a la enseñanza de la lengua materna en la educación básica. Ahora bien, la lengua que se enseña está sometida a la lengua que se estudia o a la forma como se la estudia, o sea, los perfiles que se le ha dado al estudio de la lengua han ido orientando los intereses de los pedagogos del área, algunos de los cuales buscan lograr en demandas de ejercicios de escritura a los estudiantes. Por eso, se estima conveniente mostrar un panorama general de los diferentes enfoques que la lingüística le ha dispensado a él.

El español en el cual se ha hecho énfasis en la escuela durante mucho tiempo es el español tradicional⁵, entendiéndose por esta expresión aquel español que está emparentado con la gramática normativa, cuyo propósito consistió en

Esta tradición educativa en nuestro continente comienza prácticamente con Andrés Bello (1781-1865), a mediados del siglo XIX, como puede desprenderse de su obra *Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos* (publicada inicialmente en 1847). Luego, vendrán personalidades colombianas interesadas en la materia, como Marco Fidel Suárez (1855-1927), quien publica *Estudios gramaticales* (1885), donde comenta la obra de Bello; Miguel Antonio Caro (1843-1909) y Rufino José Cuervo (nace un año después de Caro), al lado de abogados, militares, obispos, sacerdotes y políticos, todos ellos convencidos de que una idónea educación debe estar fundamentada en la lengua materna, cuya columna vertebral es la gramática.

suministrar las reglas para el buen uso de la lengua y los conceptos categoriales que la conforman. Para la lengua de los hispanohablantes, esta gramática se gestó en el seno de la Real Academia Española de la Lengua, que indicó lo que era correcto o incorrecto, y Andrés Bello contribuyó a vigorizarla en el siglo XIX.

A comienzos del siglo XX, la lingüística adquiere una renovación con las ideas de Ferdinand de Saussure. En su *Curso de lingüística general*, este autor no se interesó tanto por la gramática normativa cuanto por todas las formas de expresión. Por su obra fluyen temas como lenguaje, lengua y habla, la lengua como sistema, sincronía y diacronía, el signo lingüístico, entre otros. Según el lingüista ginebrino, mientras la lengua es un sistema de signos, un todo compuesto de elementos que son solidarios entre sí, producido por una comunidad, el habla se caracteriza por la realización en sonidos e imágenes gráficas que cada uno de los individuos de la comunidad hace de la lengua. Por su parte, el concepto de diacronía está definido por el estudio histórico del lenguaje, y el concepto de sincronía, por el estudio del mismo como un fenómeno presente. Los conceptos lingüísticos de De Saussure son prohijados por el movimiento denominado el estructuralismo, cuya influencia en los estudios lingüísticos se extendió hasta mediados del siglo XX. Los estructuralistas adoptan el término de sistema para la lengua y entienden que la solidaridad de los elementos se manifiesta en una serie de relaciones definidas por unas reglas. Entre las características del estructuralismo se encuentran: 1) "Se aborda el estudio sincrónico de las lenguas, marginando la lingüística

histórica"; 2) "el enfoque es eminentemente descriptivo, basado en el análisis de estructuras, sus elementos y relaciones"; 3) "el análisis estructural, tarea del lingüista, implica la distinción de niveles (fonético o fonológico, morfológico, sintáctico) y la delimitación de unidades jerárquicas", niveles que son integrados en subsistemas por el estructuralismo americano, clasificados en subsistemas centrales —gramatical, fonológico y morfológico— y subsistemas periféricos —fonético y semántico—; 4) "se usó una variada terminología, acorde con cada escuela o corriente (ejemplos: cenema, morfema, lexema, sintagma, etcétera)" (Niño, 2004, pp. 80-81).

A finales de la década del cincuenta del siglo XX, la lingüística sufre un remozamiento por parte de la gramática generativa de Noam Chomsky, quien pensaba que el hablante oyente tiene la capacidad de conocer la lengua y su uso en virtud de una capacidad especial que subyace en su mente. Una de las innovaciones prominentes del lingüista norteamericano estribó en reconocer dos estructuras en toda oración: una estructura profunda o estructura latente, determinada por la estructura intencional, es decir, por la proposición, y una estructura superficial, que opera como transformación de la primera y que se organiza sintácticamente en los actos de emisión y recepción. Finalmente, en los años setenta eclosiona la textolingüística. Sus pioneros fueron Rieser, Petofi, Weinreich, Schmidt y Teun Van Dijk, quienes, asumiendo el texto como una red de relaciones (de articulación, coordinación y subordinación) tejidas en la secuencia oracional, centran su atención en la gramática del texto, que engloba la semántica referencial, la macrosemántica y la pragmática, esta

última encargada de estudiar el uso de la lengua realizado en los actos de habla.

Estado del arte

Después de buscar fuentes de información sobre la historia de la enseñanza de la escritura en el nivel secundario de educación en las últimas cuatro décadas, realmente no se ha hallado ninguna referencia. Existen muchos estudios que se interesan por suministrar métodos y técnicas para mejorar la lectura y la escritura de los estudiantes, sobre todo para los de educación básica primaria, sin desbordar los límites de la didáctica. No hace falta enumerar algunos a manera de ilustración, pues basta con indagar la base de datos de las bibliotecas y los buscadores de Internet para que desplieguen una lista, a veces interminable.

Existen algunos estudios colombianos dirigidos a las prácticas de escritura que se realizan actualmente en la educación básica, como el trabajo académico de July Cortes y Nathaly Solano, titulado *Tendencias de la enseñanza de la escritura en Colombia: una mirada a los cuadernos de clase*, quienes se valen de los cuadernos destinados al aprendizaje de la escritura de los estudiantes de preescolar y primero de primaria de escuelas de Colombia para inferir de allí las tendencias conceptuales y metodológicas predominantes en los maestros en la enseñanza de la escritura; las autoras creen hallar en ese espacio los intereses educativos que los mueven. En una tónica parecida se encuentra el trabajo de Olga del Carmen Villegas Robles (1996), a quien la mueve la intención de escrutar algunas realizaciones escritas de niños que

apenas se inician en ese oficio para inquirir los elementos que están presentes en el origen de la escritura. Lanzada desde este trampolín, llega a la conclusión de que el aprendizaje en la escuela permite transferir estructuras cognitivas ya asimiladas, estructuras que no pueden medirse. La misma autora menciona varias personas cuyas investigaciones la incitaron a seguir esa ruta, como Ferreiro, Teberoski, Lerner, Kaufman..., aunque ensanchan el panorama a América Latina.

Traspassando las fronteras de Colombia, se encuentran algunas investigaciones que se ocupan de la enseñanza de la escritura, especialmente en Argentina. Varios trabajos de esa índole —pertenecientes al proyecto HISTELEA: Historia de la Enseñanza de la Lectura y la Escritura en Argentina— están registrados en la obra de Héctor Ramón Cucuzza y Pablo Pineau (editores) (2004), entre los que cabe destacar el de Pablo Colotta denominado "Escritura y poder en la escuela nueva argentina". Todos aquéllos están animados por un espíritu común: "Caracterizar y analizar los hechos educativos en el contexto socio-económico y político en el que se manifiestan" (p. 12).

Uno de estos hechos educativos, la escritura, se sitúa en la frontera de dos esferas sociales: una ideal, que se preocupa por la libre expresión del individuo desde sus relaciones con la sociedad y el mundo, y otra artificial, creada como modelo para que el sujeto se amolde a ella; la esfera social natural se diluye entre ellas. Valga acotar que los estudios recopilados por Cucuzza y Pineau perfilan más su mirada hacia el pasado, lo cual queda ejemplificado por la

aparición de la escuela nueva en el título del artículo mencionado, renovación pedagógica que incursiona en los años treinta del siglo anterior.

También de Argentina es Victoria Sardi, quien con sus escritos recorre la historia de la enseñanza de la lengua y la literatura, asunto del cual no hace abstracción de la escritura. Aunque en su libro (2006) no realiza un estudio exhaustivo del tema, en él da señales de que en la década del veinte del siglo XX ya existían algunas pocas propuestas de maestros que buscaban con la escritura que el alumno participara, se apropiara y se pensara como sujeto de la enseñanza.

Regresando a Colombia, hay que mencionar la tesis de Eleucilio Niebles Reales (2008). Lo interesante de su investigación no reside en su alusión a la escritura, pues realmente no hay nada de ello, sino, más bien, en la articulación que establece entre lengua, saber e institución (escuela), la cual está configurada por relaciones de poder y de saber, según se desprende de la imagen que muestra el autor. Esta articulación constituye el objeto del estudio que se va a emprender y que se proyecta en este espacio, si bien el eje de articulación es la escritura y la época es distinta.

Objetivos

General

Describir la práctica de escritura que se forma en la escuela, en el escenario de la enseñanza de la lengua materna en la educación básica secundaria, precisando las características del juego de relaciones que establecen entre sí los sujetos de la educación, el espacio enunciativo y

conceptual constituido y la disciplina institucional que se funda, en los diferentes momentos que pueden tener lugar en el fragmento de su historia que va desde 1970 hasta 2010.

Específicos

> Dilucidar cómo se da la vinculación de la práctica escrita en la escuela con la enseñanza de la ortografía y la gramática.

> Esclarecer la forma como los ejercicios de escritura establecidos en los manuales se asocia a la enseñanza de la literatura.

> Reconocer elementos conceptuales y metodológicos instrumentalizados por profesores para configurar la escritura como un objeto definido y autónomo de enseñanza.

> Mostrar en qué sentido la práctica de la escritura en la escuela ha posibilitado la subjetivación, entendida como la proyección que los sujetos hacen de sí, de su identidad, de su experiencia de vida y de sus percepciones del mundo.

Metodología

El estudio se enmarca dentro de la investigación descriptiva, pues no pretende rebasar los rasgos y detalles (Hernández, Fernández y Baptista, 2006; Tamayo, 1997) que permiten delinear las facetas de los sujetos de la enseñanza y el aprendizaje, la institucionalidad y el saber que circula de los documentos oficiales y los manuales al aula; pero, en tanto se detiene en un fragmento de la historia de la práctica de la escritura en la básica secundaria, conviene admitir que de cierta manera la investigación descriptiva se entrecruza

con la investigación histórica (Tamayo, 1997), aunque no interese el problema como un fenómeno pasado ni en evolución. De todos modos, tomar como problema la producción escrita, delimitarlo desde un periodo de la historia, ponerlo a funcionar en un escenario educativo, hacer aparecer como actores al profesor y al alumno e inscribirlo en un orden de saber, constituyen elementos de una historia de la pedagogía, en este caso, de corte descriptivo.

El estudio descriptivo-histórico aborda las relaciones de la escritura con la lengua materna, la literatura, consigo misma como objeto de enseñanza y con la subjetividad cimentándose en el principio foucaultiano (2006), del cual está convencido el autor de este trabajo, que dicta que los acontecimientos históricos son producidos por el discurso mismo, en este hallan su posibilidad de existencia; no están determinados, como lo pensaría Veyne, ni son producidos permanentemente por el historiador, como lo admitiría Certeau (Weymans, 2007). Por eso, se recurrió a los manuales escolares, a las disposiciones legislativas y a los programas curriculares de lengua materna de educación secundaria, porque ellos constituyen un testimonio de cómo se ha enseñado a escribir en la escuela; en ellos está presente la historia y quienes la hacen. Se buscó en los referentes teóricos, normas y ejercicios de escritura que en ellos se plantean la voz de las instituciones y del maestro y los temas y conceptos que llevaron a armar el andamiaje del saber que toma cuerpo en la práctica de la escritura.

Finalmente, los manuales y los programas curriculares se abordaron teniendo como herramienta de análisis el Atlas TI. El análisis se hizo en tres

momentos: el análisis textual, el análisis conceptual y el análisis relacional. El primero consistió en una lectura previa de los documentos a partir de la creación de categorías o códigos, que permitieron hacer una selección de citas, con el objeto de agruparlas en dominios (áreas temáticas direccionadas por la categoría). El segundo condujo a establecer conceptos temáticos que agruparon dominios en torno de un problemática (tópico) específica; este análisis podría considerarse como un análisis entre dominios o familias categoriales. Y el tercero fue un análisis de relaciones entre dominios, categorías y conceptos temáticos; es decir, se generaron redes discursivas que, a su vez, pudieran tener vínculos relacionales por la presencia de regularidades. Esto dio lugar a que las características estructurales de las redes de relaciones discursivas descubiertas en el curso del análisis determinaron los comportamientos de los sujetos, los saberes y las instituciones implicados en ellas.

Documentos de análisis

Los documentos de análisis de esta investigación fueron: a) los decretos 080 de 1974, 088 de 1976, 1419 de 1978 y 1002 de 1984, junto con la Resolución 2343 de 1996; b) los documentos oficiales siguientes: *Marcos generales, Ley General de Educación, Lengua castellana. Lineamientos curriculares y Estándares básicos de competencias del lenguaje*; y c) nueve manuales escolares.

Los criterios para seleccionar los manuales escolares fueron varios. Un criterio fue el cronológico, pues se buscaron manuales que fueron publicados

en cada uno los tres periodos que sirvieron de referente temporal para el desarrollo de las temáticas. Otro criterio fue la empresa editora, ya que se consideró fundamental que las editoriales de los manuales fueran ampliamente reconocidas en el medio, como en efecto lo son Bedout, Voluntad, Norma y Santillana. Finalmente, se miró que los ejes o núcleos temáticos y las categorías utilizados en el currículo fueran acordes con los planteados por el MEN en sus documentos.

RELACIÓN ENTRE LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA Y DE LA LENGUA

El mecanismo institucional⁶

La escritura de arena: un mecanismo para enseñar la lengua

Uno de los objetivos del área de *Español y Literatura*, planteado por el MEN en *Marcos generales* de los programas curriculares de 1984 persigue desarrollar las cuatro habilidades fundamentales de la comunicación, a saber: hablar, escuchar, leer y escribir. Estas habilidades deben desarrollarse desde la comprensión de las relaciones existentes entre realidad, pensamiento y lenguaje. La escritura es valorada, entonces, como una habilidad que deberá hacer parte de los temas que son objeto de enseñanza de los profesores en sus clases.

Y es que para el MEN está claro que el sujeto dispone de dos instrumentos para relacionarse con su mundo: el pensamiento y el lenguaje. El primero le permite discernir la naturaleza, las propiedades y la funcionalidad de las cosas, así como las conexiones que existen entre ellas; el segundo le permite la traducción concreta de las representaciones abstractas que ha construido el pensamiento en expresiones materiales e inmateriales. Con estas expresiones, el sujeto no solo pretende bautizar las cosas para identificarlas y, por ende, establecer una relación más familiar con estas, también pretende dejar un registro en el tiempo y en el espacio de la existencia de ellas, para lo cual se vale concretamente de las expresiones materiales.

⁶ La perspectiva institucional o perspectiva de la institucionalidad consiste en la visión de la problemática presentada no solo por la escuela sino por el Ministerio de Educación Nacional y la institución que representa, el Gobierno, junto con las políticas e ideologías que las sustentan.

La realidad no solo está compuesta de cosas, personas y animales, todos ellos poseen unas propiedades y participan activa o pasivamente en unos procesos y entre ellos se dan unas relaciones, que también conforman la realidad. Seres, cualidades, procesos y relaciones son, pues, diferentes facetas de ella. En sus registros, a cada una de estas dimensiones el sujeto le da una categoría lingüística: al nombre de los objetos le asigna la categoría de sustantivo; a las propiedades, la categoría de adjetivo y adverbio; a los procesos, acciones y relaciones, la de verbo; y a los elementos que posibilitan las conexiones de estas facetas entre sí les da la categoría de preposiciones y conjunciones. Estas categorías son posibles, a su vez, debido a un conjunto de signos que el hombre ha inventado con sus congéneres. Estos signos, estas categorías y las conexiones entre ellos, sometidas a ciertas regulaciones, es lo que la sociedad ha denominado lengua. En síntesis, si el lenguaje dota al hombre de capacidad para comunicarse con el mundo, la lengua le otorga el poder de diferenciar sus dimensiones.

De acuerdo con lo dicho en el párrafo anterior, la lengua es una creación del hombre, inspirada en la realidad, lo que podríamos entender como que esta es la causa de aquella; luego, no es la realidad un efecto de la lengua. Hay, pues, una relación entre las dos que las une permanentemente. En este sentido, la intención de los maestros de enseñar la lengua no puede ser por otra razón diferente que la de dotar al estudiante del mejor medio que posee para comunicarse con el mundo real. Ahora, de esta comunicación manan impresiones, deseos, ideas y emociones que toda persona siente la necesidad

de manifestar. Una manera de realizarlo es echando mano de la palabra escrita, para lo cual tiene que hacer uso de la lengua. Por lo tanto, el estudiante tendrá que ver en la lengua el instrumento para expresar por escrito los efectos de su relación con la realidad. Así entiende el MEN (1984) esta relación entre individuo, pensamiento, lengua y realidad:

Al afirmar que entre las expresiones lingüísticas y el pensamiento hay relación, se está aceptando que los actos comunicativos conscientes se hacen posible no sólo porque el hablante oyente de una lengua tenga contacto con la realidad, sino, además, porque esa realidad se hace presente en la mente del hombre en la medida en que la generalización y la abstracción de los pensamientos tienen como soporte la lengua, que se adquiere en el contexto social en el que nace y crece el individuo. (...) El pensamiento se expresa en palabras, existe a través de ellas, se apoya en ellas. Pensamiento y palabra forman una unidad indivisible. (pp. 43-44).

Lengua y escritura cumplen, pues, una importante labor en la necesidad que tiene el hombre de dejar constancia de que existe un mundo, que él conoce, sabe qué es, cómo es y cómo se comporta. Esta es la función ideacional del lenguaje, según Halliday (1970 citado por Botero, 1981, noviembre), por la cual expresa el "contenido" o experiencia que tiene el usuario de la lengua del mundo real, que incluye los mundos interior y exterior; por esta función, el lenguaje ayuda a estructurar la experiencia y a jalonar la forma como se ven las cosas. Este hecho significa que, si no fuera por la lengua, por los signos y las palabras y por la memoria que queda de ellos en las escritura, el hombre no tendría una relación familiar estable con el mundo. Consciente de esta necesidad de saber expresar por escrito, haciendo uso de su lengua, el conocimiento edificado de la realidad, quizás por ello el MEN ha planteado hasta este momento, como objetivo de enseñanza en el área de Español y Literatura, que los alumnos aprendan a "expresarse por escrito con

propiedad, concisión y claridad, manejando correctamente la ortografía y la sintaxis españolas" (1984, p. 65). Este objetivo posibilita entrever que el adecuado manejo de la ortografía y la sintaxis son indispensables para que los estudiantes escriban con soltura, es decir, requieren primero dominio de las normas ortográficas y sintácticas para adquirir pericia en la construcción escrita de textos. La sintaxis y la ortografía son formas de lograr una correcta escritura, entre otras, y no al revés; se enseña a escribir enseñando a acentuar las palabras, escribirlas con corrección y enseñando a aplicar las normas de conexión de ellas entre sí, pues para el Ministerio está claro que la función de la comunicación escrita es reflejar el valor expresivo que fluye en la comunicación oral, lo cual se logra con el uso de los signos de puntuación, de interrogación y de admiración; estos elementos hacen posible que la entonación y los tonos afectivos que el sujeto imprime a los enunciados que pronuncia circulen en el discurso escrito. De esta idea se infiere que la lengua es tan rica, que tiene todos los recursos indispensables para que una persona se comunique de forma igual a través del discurso oral o el discurso escrito. Esta importancia otorgada a la escritura, como una forma de comunicación, comporta que los profesores no solo deban hacer de ella una práctica constante, sino un asunto de enseñanza. Para fundamentar esta percepción, basta con mencionar que el MEN incluye en 1984 el componente de composición escrita entre los componentes⁷ del curso Español y Literatura en la básica secundaria, buscando cubrir necesidades comunicativas básicas y específicas del alumno,

⁷ Los otros componentes son el fonético y fonológico, el semántico y morfosintáctico, la expresión oral, la semiología, la lectura y la literatura.

tales como: preparación, elaboración y redacción de trabajos académicos; elaboración de documentos comerciales y sociales, etc.

En la lista de los contenidos para enseñar, aparte de los mencionados en el párrafo anterior, se encuentran temas de orden lingüístico (modalidades discursivas), sintácticos (concordancia en oraciones y párrafos), ortográfico (signos de puntuación) y hasta caligráfico. Relacionando todos los contenidos del componente de escritura, puede interpretarse que los temas relativos a la lingüística y la lengua son necesarios para la comunicación escrita, son el medio para llevarla a cabo, y, por ende, son indispensables para la comunicación. De esta manera, se percibe que, aunque la preocupación institucional recae sobre la comunicación, entre ellas la escrita, ese sentimiento lanza sus tentáculos sobre los asuntos gramaticales y lingüísticos. En otras palabras, el valor asignado a la comunicación escrita en el contexto escolar queda absorbido por el valor otorgado a la lingüística y la lengua, puesto que estas dos constituyen la condición de posibilidad de aquella. Comunicación, lingüística y lengua están ubicadas en una misma línea valorativa.

Comparando la imagen de la relación entre la lengua y la composición escrita del currículo con la de los manuales, parece haber cierta diferencia. Se había mencionado que el MEN les asigna tanto valor a la enseñanza de la gramática, la ortografía y los conceptos lingüísticos, como a la enseñanza de la expresión escrita. Mirando los objetivos formulados en algunos manuales escolares, se aprecia esta misma intención institucional. Tómese, como ejemplo, un objetivo de un libro de texto de sexto grado de una autora y

maestra bastante conocida y reconocida en Antioquia, Lucila González de Chaves: "Adiestrarse en la expresión escrita y oral, mediante el correcto manejo de principios fonéticos, ortográficos, gramaticales y semánticos" (1989, p. 157). He aquí otro objetivo, tomado de *Comunicándonos 6*: "Escribir claramente y con ortografía" (Borja, Iriarte, López y Bolaños, 1992, p. 37). El aprendizaje de los conceptos fonéticos, ortográficos, sintácticos, semánticos y morfológicos no solo precede al aprendizaje de la escritura, sino que es una condición para aprender a escribir.

No obstante, la realidad parece ser otra a juzgar por las actividades propuestas en los manuales para que los estudiantes realicen. Allí se da cuenta uno de la supremacía que le dispensan a la enseñanza de la lingüística, la gramática y la ortografía sobre la enseñanza de la escritura, si es que podemos hablar en realidad de enseñanza de esta. Esta nueva relación en que la escritura pasa a ser instrumento de enseñanza de la lengua muestra la incoherencia en la asunción de esta relación dicotómica. El siguiente taller del manual *Español y literatura 6*, de Lucila González (1982), ilustra lo dicho: "¿Qué son vocales concurrentes? Dé ejemplos tanto de palabras como de oraciones." / "Dé un listado de palabras subraye las que son correctas." / "¿Podría explicar de manera exacta el significado de estas palabras?" Actitud, actitud. / "¿Qué es el acento?" / "¿En qué consiste el acento prosódico y el acento ortográfico? De cinco ejemplos por cada caso." / "Haga una división por cada clase de palabras según el acento y en cada casilla escriba cinco ejemplos" (pp. 41-42). De *Español y literatura 7*, de la misma autora, se transcribe este

otro taller: "Escriba diez palabras con sus plurales y coloque el acento" / "Redacte un párrafo y emplee palabras que se acentúan de dos maneras" / "Expresa sus conocimientos sobre el pronombre y la preposición (p. 155). A este taller se puede adicionar este otro del manual *Lengua y literatura 8°* : "¿Qué argumento utiliza el autor al considerar que la ciencia puede ser nuestra guía?" / "¿Cuál es el argumento que da para convencernos de que comamos racionalmente?" (García López y Pleyán, 1976, p. 58).⁸ Véase, por último, este taller tomado de *Español sin fronteras 8*: "Escribe: ¿qué es sujeto y qué es predicado?" (Villanova, 1986, p. 9) o este otro del mismo libro de texto: "Escribe una oración con cada una de estas palabras: horrible, horroroso, humorista, horrendo, vaho, rehusar, truhán, alharaca, bohío y buhardilla." / "Escribe cuatro oraciones en las que emplees diferentes tiempos del verbo haber como integrante de conjugaciones compuestas con estos verbos: exhibir, prohibir, exhalar e inhibir". (p. 30).

Estos talleres les brindan a los estudiantes la oportunidad de escribir con el objetivo de aplicar reglas ortográficas ya enseñadas, reforzar el correcto uso de categorías gramaticales y afianzar conceptos lingüísticos. Sin embargo, escribir palabras u oraciones o enunciados no es escribir textos. Los profesores estimulan en los estudiantes trozos o fragmentos de escritura, una escritura de arena, una escritura fragmentada, en la que sus elementos, si bien se

⁸ Es deber comentar, como dato curioso, que no se tomó un taller de *Comunicándonos 6* para ejemplificar el objetivo tomado de allí porque ni siquiera existe. El hecho de que no se planteen ejercicios para lograr un objetivo se añade a la incoherencia señalada arriba, consistente en que se obtienen otros logros con las actividades diferentes de los propuestos en los objetivos. Pero hay otra anomalía. El libro de texto de García y Pleyán carece del objetivo que busca lograrse con el taller citado.

encuentran juntos, están desligados. Hay únicamente un taller en el manual de Villanova que se sale del estilo normalmente empleado por ella y por los demás autores de manuales, el estilo de escritura oracional; el taller referido recurre a la escritura discursiva para reforzar el aprendizaje ortográfico: "Escribir una composición con palabras primitivas terminadas en "z" y palabras derivadas de ellas, como, por ejemplo, paz y pacífico, atizar y aticé" (p. 124). Esta forma de relacionar lengua y escritura, que es la adecuada y de la cual los maestros deberían apropiarse, no es una constante, según se ha podido verificar.

Cuando los profesores recurren a una escritura de arena, como la de escribir palabras y oraciones, con el objetivo de que los estudiantes apliquen las normas gramaticales y ortográficas, desarticulan la lengua de la comunicación cotidiana. Como dice Tito Nelson Oviedo (2002), con esta actitud, aquellos terminan haciendo de la gramática un dispositivo abstracto que los alumnos están en la obligación de grabar en su mente al pie de la letra y que a veces ni los profesores saben cómo emplearlo en el análisis de una expresión. Pedir a un estudiante que defina un sustantivo o un adjetivo, en vez de pedirle que infiera las categorías gramaticales de un texto o construya un escrito con las diferentes dimensiones observadas en la naturaleza y las arguya de acá, es dispensarle a la lengua el mismo carácter formal y abstracto de los símbolos matemáticos, a los que los sujetos no les hallan un referente concreto en las cosas y los hechos. Así lo expresa Nelson Oviedo (2002):

.tanto "normas" como "descripciones y definiciones" han venido siendo estudiadas fuera de contextos discursivos adecuados, es decir, en forma aislada, dando la impresión de que la "lengua" que se estudia en el salón de clase no tuviera nada que ver con lo que los estudiantes saben "inconscientemente" de su lengua, o con lo que ellos pueden hacer en su

interacción lingüística. El estudio de la lengua se vuelve algo artificial que no redundaría en el desarrollo de lo que supuestamente se busca: "que los estudiantes aprendan a organizar mejor sus ideas", etc. (p. 149)

La actitud de los autores de los manuales⁹ puede explicarse porque, leyendo seguramente *Marcos generales* de los programas curriculares, ellos interpretaron el amplio despliegue y énfasis dado al español y la literatura —a la que le dan el papel amplio de ayudar a la formación integral del estudiante por su concurrencia en la socialización, desarrollo del pensamiento, adquisición de conocimientos y valores, conocimiento de la realidad y expresión de las opiniones de los estudiantes—, como si el MEN estuviera privilegiando la enseñanza de la lengua y la literatura por encima de la enseñanza de otros saberes asociados a ella. En ello tienen cierta razón. Para constatar lo dicho, puede observarse la parte de la metodología del currículo (MEN, 1984); allí se describe un panorama vasto sobre qué hacer y cómo en los órdenes lingüístico y literario. Incluso, podría adicionarse como justificación la remisión a un pasaje de los marcos donde le piden al maestro no solo que preste singular atención a la construcción de oraciones y párrafos por parte de los estudiantes¹⁰, sino la exigencia de poner a los niños a redactar oraciones para ejercitar la ortografía de palabras. Este es también el tipo de escritura, la escritura oracional, la escritura de arena, que estimulan los manuales; un tipo de escritura que sirve más para enseñar gramática que para que los estudiantes aprendan a comunicarse. Por eso, esa igualdad de valor de la que se habló antes concedido a la comunicación, a la lengua y a la lingüística, en el caso de la

⁹ Muchos de ellos son profesores de colegio, como es el caso de Lucila González de Chaves.

¹⁰ El pasaje dice así: "El maestro atenderá especialmente a la construcción correcta de oraciones y párrafos..." (MEN, 1984, p. 74).

comunicación escrita, se refiere prominentemente a la elaboración de documentos de interés académico y social, como resúmenes, artículos, reseñas, consignaciones, telegramas, etc., en que cuenta sobre todo su técnica, corrección lingüística y estructura, y no la discursividad o textualidad.

No podemos negar, entonces, que, en el marco que fundamenta los programas, hay una tendencia, posiblemente no muy visible, hacia el desarrollo de habilidades lingüísticas, tanto por las razones expuestas en el párrafo anterior, como por la posibilidad que ofrece de expresar el pensamiento, aquellas son el soporte de este¹¹, y de expresar todo lo que el ser humano está en capacidad de comunicar de sí, como sus creencias, su voluntad, etc., lo que refleja de hecho una clara intención lingüístico-comunicativa. Sin embargo, esa tendencia es todavía más marcada en los manuales, tal vez influenciados sus autores por la gramática generativa de Chomsky. Los lineamientos curriculares pondrán después de manifiesto esta orientación, que se propusieron cambiar:

Recordemos que la competencia lingüística, en la gramática generativa de Chomsky (1957- 1965), está referida a un hablante-oyente ideal, a una comunidad lingüística homogénea; y al conocimiento tácito de la estructura de la lengua, que permite producir y reconocer los enunciados como gramaticalmente válidos o no. La interpretación pedagógica que se hizo de estas ideas derivó en una orientación normativa e instrumental, basada en la teoría gramatical, y tomando como centro la lengua como objeto de estudio: la morfología, la sintaxis y la fonética eran aspectos a los que se dedicaba gran parte de las acciones de la escuela. Los currículos en el campo de lenguaje estaban marcados por un gramaticalismo y memorización de las normativas lingüísticas (MEN, 1998, p.46).

Chomsky reconoce una comunidad lingüística homogénea porque, mientras el hablante y el oyente dominan la misma lengua, conozcan su estructura, la función de sus elementos y las relaciones entre estos, ellos podrán

¹¹ Véase la primera cita de *Marcos generales*.

comunicarse sin distorsionar el mensaje. Como en los marcos generales, una vez más el acento está puesto en la comunicación; pero los manuales y los maestros pusieron el acento en el estructuralismo lingüístico, en la enseñanza de la estructura y normatividad de la lengua. El objeto de enseñanza es la lengua en su carácter formal. Esta tendencia convierte el programa de español en un listado de estructuras, de descripciones gramaticales taxonómicas, que nada le aportan a la comunicación, piensa Juan de la Cruz Rojas (1980, noviembre). Así, la lengua que le enseñan al estudiante es totalmente ajena a su ser.

En conclusión, por lo que respecta al plan de estudios de *Marcos Generales*, si bien hay intención del MEN de deparar los recursos conceptuales, temáticos, metodológicos y evaluativos para que se enseñe la práctica de la escritura en la escuela, esta enseñanza está perfilada más hacia la elaboración de documentos académicos y sociales, en la que priman los aspectos gramaticales, técnicos y estructurales de ellos; pero se desconoce la enseñanza de la escritura discursiva como tal, pues la práctica escrita que se cultiva es la de palabras y oraciones en que importa la normatividad gramatical. Los manuales no son ajenos a este gramaticalismo, ya que subordinan la enseñanza de la escritura a la enseñanza de la lengua, en que la escritura pasa a ser instrumento del dominio de la lengua. De este modo, viendo la enseñanza de la escritura desde el punto de vista de la gramática y de la comunicación, ella adquiere un carácter pragmático.

De la gramática normativa oracional a la gramática escritural constructiva

Para empezar, valga acotar que el Ministerio de Educación no utiliza ya propiamente el término "currículo" sino la expresión "lineamientos curriculares", cambio que se entendería como simple retórica si no estuviera fundamentado por un marco teórico, como se verá en seguida.

El organismo del Gobierno reconoce que el modelo de educación que se había instituido décadas atrás daba pie a un estricto control de las prácticas escolares y de los procederes de los sujetos que integran las organizaciones educativas. Este control era posible porque al maestro se le entregaban todos los instrumentos y recursos disciplinares, pedagógicos, metodológicos, psicológicos y evaluativos para que los ejecutara. Estos instrumentos se convertían, entonces, en los patrones del sistema para medir los resultados de los sujetos que enseñaban y de los sujetos que aprendían. En este sentido, el maestro era el ejecutor de un programa y transmisor de unos contenidos establecidos.

A partir de 1998, en *Lengua Castellana. Lineamientos curriculares*, el ente que regenta el sistema educativo desata al profesor y le da libertad para que pueda construir su currículo desde su experiencia de aula. En esta perspectiva, aquel reemplaza los programas por directrices, que el docente decide si las asume y cómo las asume. El saber que él enseñará desde este momento no es el que adquiere en unos documentos oficiales y traslada al aula, son saberes que se originan en la escuela, en general, y en el aula, en particular, y salen de ellas. Incluso, el saber que el maestro enseña puede ser el resultado del

diálogo disciplinar con sus pares de acuerdo con el contexto educativo en el que se desenvuelven. La escritura es una práctica de producción de significados y sentidos en la que se precisa una participación múltiple y un espacio acondicionado para ello, el aula. Así se declara en los lineamientos: "Pensamos el aula fundamentalmente como un espacio de construcción de significados y sentidos, y como una microsociedad en la que se tejen todas las relaciones sociales" (MEN, 1998, p. 35).

La libertad que se le otorga al docente para que elabore su currículo de aula está fundamentada en el concepto de competencia. En *Marcos generales*,

10

el Ministerio empleaba el concepto de habilidades comunicativas (hablar, escuchar, leer y escribir), que el maestro debía desarrollar. Las habilidades se sintetizan en hacer "buen uso de la lengua materna" (1984, p. 70), esto es, empleo correcto de la gramática, que implicaba conocer la normativa que rige el funcionamiento de la lengua, para que el estudiante pudiera comunicarse y expresara su pensamiento adecuadamente. "Desarrollar" significaba dar a conocer esa normativa a los estudiantes de una manera funcional y pragmática para que supieran dónde, cuándo y cómo hacer uso de ella en los actos de habla — si bien los maestros optaron por una enseñanza gramaticalista, abstracta, artificial¹³ y estructural, como ya se dijo—; en síntesis, desarrollar era transmitir un saber. Al asumir el concepto de competencia¹⁴, el órgano

¹²

En *Marcos generales de los programas curriculares* solo se menciona una vez la palabra competencia (1984, p. 34).

¹³ Nelson Oviedo utiliza la expresión "aparato descriptivo abstracto" (1987, p. 148) por la forma de enseñanza tradicional de la gramática. Por lo mismo, dice que el estudio de la lengua se vuelve algo artificial" (p. 149).

¹⁴ En *Lengua Castellana. Lineamientos curriculares* se asumen así el concepto de competencia: "Las capacidades con que el sujeto cuenta para." (1998, p.34).

educativo gubernamental está reconociendo que el sujeto posee un saber sobre la lengua que necesita contextualizar, es decir, necesita saber hacer uso de él en una situación comunicativa específica. "... estas competencias, o más bien el nivel de desarrollo de las mismas, sólo se visualiza a través de desempeños, de acciones, sea en el campo social, cognitivo, cultural, estético o físico." (1998, p. 34) La lengua no se estima, entonces, como un sistema de signos formal y muerto, se considera como un sistema sígnico de frescura renovable, que recobra vitalidad en cada una de las actuaciones lingüísticas del hablante, pero la vitalidad está supeditada a la adecuación entre el empleo de la lengua y las circunstancias socio-culturales en que se da¹⁵.

Resulta curioso que en los lineamientos se deje de emplear el nombre de Español y Literatura y, en su lugar, se utilice el nombre de Lengua Castellana. Es curioso porque no se halla, a primera vista, ninguna justificación desde las fundamentaciones de los currículos y los lineamientos conducentes a su diferenciación, pues ambos reconocen la esencialidad del manejo de la lengua para la comunicación y la producción de sentidos y significados en el discurso e incluyen el componente literario en los programas. Lo que sí resaltan los segundos es el enfoque semántico comunicativo, pues aunque reconocen el registro de esa tendencia en el documento anterior, declaran que los profesores extraviaron el perfil hacia un instrumentalismo, en que desconocieron las dimensiones socio-culturales y éticas de las habilidades comunicativas. Por eso, recalcan que ellas se fortalecen a condición de que se pongan en marcha

¹⁵ Más adelante se profundizará sobre este tema.

procesos de significación y comunicación en que se evidencien usos sociales del lenguaje mediante distintos tipos de discursos.

Otro eje prominente en los lineamientos es el análisis, la interpretación y la producción textual. Esa preeminencia está basada en la alianza entre lengua y producción textual. Justamente, sobre la base del concepto de competencias, el Ministerio admite que una de ellas es la competencia textual. Un estudiante que haya adquirido esta competencia está facultado para organizar y construir tejidos enunciativos aplicando las normas estructurales del lenguaje. Una manera de mostrar que posee esta competencia, una manera de construir redes enunciativas, reside en la producción de textos escritos. Como plantea el Ministerio en los lineamientos, solo en este tipo de desempeños se puede medir la competencia textual. Es competente textualmente quien compone textos conforme a una situación comunicativa concreta, apoyándose en la normativa lingüística.

En estas palabras, el ente administrador de la educación en Colombia está transparentando la relación entre la escritura y la lengua. El conocimiento de la normativa lingüística es indispensable para la construcción de enunciados y discursos. La institucionalidad sigue apreciando el valor del dominio de la lengua como un insumo para que los estudiantes mejoren su competencia textual. La práctica de la escritura es un espacio discursivo de creación de significaciones y, para ello, se requiere disponer de un material, el lenguaje, pero este material consigue su mejor preparación en el código lingüístico. Sin embargo, no se trata de una relación de subordinación de la lengua a la

construcción de textos. No. Se trata de dos competencias que, aunque independientes, se relacionan recíprocamente, pues la gramática halla su posibilidad de existencia en el discurso y este necesita de ella para tomar cuerpo. A la lengua la sostienen las relaciones sintácticas y al discurso lo sostienen las relaciones sintácticas, semánticas y pragmáticas. He aquí una ilustración: "El proceso de explicación del funcionamiento de la lengua debe centrarse fundamentalmente en las producciones de los estudiantes si se pretende desarrollar solidez en el manejo cognitivo del lenguaje" (Ministerio de Educación, 1998, p. 56). Es clara la conexión lengua-texto-lenguaje. Esta idea se puede complementar con esta otra: "En este sentido, estamos entendiendo el texto como un tejido de significados que obedece a reglas estructurales semánticas, sintácticas y pragmáticas" (p. 61). Como su condición de existencia, el alma de la lengua, lo que le da vida, tiene que emerger de las construcciones textuales.

El párrafo anterior deja traslucir una discontinuidad, puesto que se pasa de un manejo instrumental de la lengua a un manejo cognitivo de esta. Cuando se desarrollaba la relación entre la lengua y la práctica de la escritura en el documento *Marcos generales* de los programas curriculares, se llamaba la atención sobre una ligera inclinación hacia la lengua aquí, que en los manuales se acentúa. En los lineamientos de la lengua castellana, el acento recae, entonces, en el dominio cognitivo del lenguaje, en que aparece implicada la relación entre la lengua, la producción de significados y sentidos y la producción de textos. Este énfasis no relega la gramática a un mero aparato

instrumental, pues en la lista de competencias tiene su lugar aparte como una potencialidad para ejercitar en los estudiantes. La relación triádica indica que no puede emplearse la lengua si no es para construir significaciones y la construcción de estas materializa textos. Además, el matiz de esta relación depende de las circunstancias que rodean el acto comunicativo. Sería admisible, incluso, una relación tetralógica. Produciendo textos, los estudiantes constituyen significados y sentidos aplicando correctamente la gramática y, al hacerlo, tienen que atender a unas necesidades concretas de comunicación.

En los manuales publicados después de 1998, la orientación parece no ser del todo consecuente con la de los lineamientos y, en cambio, sí parece seguir la orientación clásica de los manuales, la orientación que han mantenido

7 fi

tradicionalmente. Este es el caso del libro de texto *Español y literatura 9*, de Rodolfo López (1999), como se verá en el taller que a continuación se transcribe: "Vuelve a escribir el fragmento de Galdós pero reemplazando los gerundios que allí aparecen. Para el ejercicio debes crear nuevas oraciones y alargar el texto." (p. 20). Véase este otro taller: "Escribe seis oraciones compuestas por coordinación: dos copulativas, dos adversativas y dos disyuntivas." (p. 139). En el manual *Nuevo castellano sin fronteras 8* se encuentra enunciado el siguiente indicador de logro¹⁷ en la competencia textual de la unidad 3: "Aplico la tilde según las normas ortográficas" (Villabona, 2000, p. 99). El indicador del logro es coherente con la actividad que se propone para

¹⁶ Este manual no contiene objetivos.

¹⁷ Este concepto es utilizado por el Gobierno en la Ley General de Educación. Véase: Gobierno Nacional (1997). Artículo 78. En: *Ley General de Educación-Ley 115 de 1994*. Edición actualizada. Bogotá: El Pensador. (p. 36).

tal fin: "Coloca la tilde a las palabras que la necesiten [aprendimos, crepusculo, razon, selvas, virgen, calor, planetas, arboles, atardecer, follaje). Elabora un párrafo donde incluyas a la mayoría de ellas" (p. 95). No se trata de una situación aislada, puesto que en la unidad siguiente se plantea este indicador de logro en la competencia textual: "Explico coherentemente las funciones del nombre" (p. 99); y en el taller que busca materializarlo se le pide al estudiante que, después de observar un diagrama en el que se clasifican los elementos y partes de una oración, explique las relaciones que encuentra entre ellos (p. 111). Como estos, hay otros ejercicios.

En los libros de texto de Rodolfo López y Cecilia Villabona ya se nota una diáfana intención de estrechar el lazo entre la gramática y la escritura fluida y compacta o escritura sistemática,¹⁸ menos en el primero que en la segunda. Sin embargo, aún subsisten prácticas de corte tradicional.¹⁹ De los dos manuales se puede argüir que se está en un proceso de transición entre la gramática oracional normativa y la gramática escritural constructiva. Ha comenzado a conjuntarse la competencia lingüística con la competencia textual, pero aún falta bastante madurez en este sentido. Mientras los lineamientos insisten en combinar las dos competencias, en los manuales la idea apenas está calando. Ahora, si se mirara de consuno los manuales y los lineamientos, se notaría que sí hay una diferencia en la manera como se pretende recurrir a las construcciones escritas para fortalecer la teoría.

¹⁸ Se ha denominado aquí escritura sistemática a aquella compuesta de microestructuras y macroestructuras y cuyos elementos están vinculados por relaciones de cohesión y coherencia.

¹⁹ Véase, para constatar lo dicho, las actividades propuestas en: López Díaz, Rodolfo (1999). *Español y literatura 9*. Bogotá, Santillana. p. 196 y Villabona, Cecilia (2000). *Nuevo castellano sin fronteras 8*. Bogotá: Voluntad. Pp. 148-149 y p. 190.

La enseñanza del discurso escrito como fenómeno socio-cultural

Como ha venido sucediendo con los documentos anteriores, el MEN (2003) reconoce la importancia de la lengua y la escritura para la comunicación, como la expresión más diáfana de la vida social. No obstante, mientras en los documentos anteriores se insistía en el aprendizaje de la lengua para poder realizar una escritura idónea, como forma de comunicación, es decir, el aprendizaje de la una era condición para el aprendizaje de la otra, en este nuevo documento se aprecian las dos simultáneamente como aquello que les posibilita a los sujetos expresarse sobre sí mismos, hablar de los demás, referirse a los hechos del mundo, construir y comunicar conceptos, entrar en diálogo argumentado con sus coterráneos, etc. Así se expresa esta relación en los estándares del lenguaje:

En cuanto a su valor social, el lenguaje se torna, a través de diversas manifestaciones, en eje y sustento de las relaciones sociales. Gracias a la lengua y la escritura, por ejemplo, los individuos interactúan y entran en relación unos con otros con el fin de intercambiar significados, establecer acuerdos, sustentar puntos de vista, dirimir diferencias, relatar acontecimientos, describir objetos. En fin, estas dos manifestaciones del lenguaje se constituyen en instrumentos por medio de los cuales los individuos acceden a todos los ámbitos de la vida social y cultural. (p.19)

Por eso, en los estándares de competencias lingüísticas, el organismo educativo vuelve a señalar, como ya lo hizo en *Lengua Castellana. Lineamientos curriculares*, que busca proyectar unas competencias en el área que trascienda la orientación tradicional en que los focos de la enseñanza han sido la estructura, las normas y la formalidad de la lengua. Dice que le quiere

apostar al fortalecimiento de las competencias asociadas a la comprensión y la producción textuales, puesto que, por medio de estas, los estudiantes ponen en juego al mismo tiempo el conocimiento que tienen de la lengua y las debilidades que subsisten sobre esta, construyen significaciones y mejoran su habilidad para escribir. Es más, la competencia gramatical atraviesa todos los estándares, mostrando así que todas las habilidades y capacidades del estudiante necesitan el dominio de la lengua para poder ser ejecutadas. Esta percepción cambia respecto de la anterior, en que antes se suponía que el sujeto podría escribir como es debido empleando correctamente la lengua; primero se aprendía el funcionamiento de la lengua y luego se ponía en práctica a través del discurso. Ahora se piensa en que la misma construcción escrita le va imponiendo las necesidades lingüísticas al estudiante. De esta manera, este sentirá que debe procurar solucionar sus falencias gramaticales si quiere seguir avanzando en el terreno de la escritura.

Así, pues, ya no se trata de enseñar la lengua apelando a la práctica de la escritura. En adelante, cultivando la comprensión y la producción del discurso, los estudiantes sentirán como son conducidos por una especie de corriente al aprendizaje de la gramática. La misma elaboración del discurso le pedirá al estudiante que se apropie del lenguaje y lo ajuste a la situación comunicativa en que se halla envuelto. Este proceso "significa estudiar la lengua desde una perspectiva discursiva y llevar a cabo un acercamiento a los fenómenos gramaticales en que se hacen evidentes: a) las necesidades cognitivas del estudiante; b) el estudio de la gramática desde las exigencias que plantea la

construcción de discurso y, c) los aportes que la gramática ofrece para la concreción de los procesos de significación y de comunicación" (Ministerio de Educación, 2003, p. 25).

En síntesis, en adelante el problema no será la relación entre la escritura y la lengua. Lo que importa ahora es el discurso como fenómeno lingüístico socio-cultural, el discurso como el lenguaje de la sociedad y la cultura. La lengua y la escritura son manifestaciones lingüísticas que los individuos se las apropian cuando discursen. La relación que hay entre lengua y escritura se traduce a lenguajear lenguajeando para configurar un cuerpo lingüístico: un discurso.

En los manuales que se han publicado después de 2003, se insinúa el apego a las directrices trazadas en *Estándares básicos de competencias del lenguaje*. Esta afirmación se sustenta en un objetivo²⁰ de la unidad 1 del manual *Inteligencia comunicativa 9*, que aparece de esta manera: "Caracteriza y utiliza estrategias descriptivas y explicativas para argumentar sus ideas, valorando y respetando las normas básica de la comunicación" (Duplat, y Barrero, 2004, p. 7). A este objetivo lo acompaña este otro: "Tiene en cuenta reglas sintácticas, semánticas y pragmáticas para la producción de un discurso" (p. 71). Apoya la afirmación este logro extraído de *Metáfora 9. Castellano y literatura. Español y literatura*: "Emplear con corrección porque, porqué y por qué en los textos escritos" (Bello et al., 2007, p. 240). Está claro en los tres indicadores de logros que la intención es ejercitar a los alumnos en la práctica

²⁰ En este manual no se le da realmente el nombre de objetivo sino de desempeño, para ser consecuentes con *Estándares básicos de competencias del lenguaje*.

de escritura a la vez que proyectan sus conocimientos lingüísticos. Una argumentación convincente depende no solo de su contenido sino de su forma, pues requiere una buena dosis de coherencia, o sea, de coordinación sintáctica. De la misma manera, las reglas no llevan a la materialización de discursos, más bien los discursos validan las normas.

Luego, examinando las actividades propuestas en los manuales para los estudiantes, se encuentra que sus autores intercalan los ejercicios gramaticales de escritura fragmentada, escritura oracional desarticulada o escritura de arena y los ejercicios gramaticales de escritura sistemática. Para justificar este juicio, es suficiente con mencionar un ejercicio en el que Duplat y Barrero (2004) demandan que se señale el tipo de proposición subordinada de cada uno de los enunciados que conforman una lista. Este entra en el primer caso, junto a este otro taller en que se le ordena al estudiante que divida palabras en sílabas, subraye la sílaba del acento y clasifique las palabras según su acento. En el segundo caso se encuentra este ejercicio: "Clasifica las oraciones del texto: «Hacia una estética de la cibercultura» en simples y compuestos y explica tu elección" (p. 98). En este último taller, por lo menos, se apela al juicio del estudiante para que sustente su elección; de este mismo estilo hay una actividad en que, después de buscar el significado de un conjunto de palabras, los estudiantes deben construir un escrito corto con ellas. Desde el punto de vista de la escritura, es más elocuente este taller del manual de Óscar Henyer Bello et al (2007):

Recuerda una anécdota graciosa que te haya ocurrido recientemente o que hayas oído a otra persona. Escríbela, utilizando solamente oraciones simples. Separa cada oración simple por medio de puntos seguidos o por punto y

coma. Finalmente, combina las oraciones simples, formando oraciones compuestas subordinadas. Ten mucho cuidado con la redacción para que el sentido inicial de la anécdota no se pierda. Emplea distintos signos de puntuación y cuida la ortografía. (p. 139)

Es más contundente el siguiente enunciado identificador, tomado de *Metáfora 9. Castellano y literatura*, en que se ve cómo el conocimiento de la lengua está supuesto o implicado en la consecución de otro propósito, siendo consecuente con lo señalado arriba de que la competencia gramatical penetra a las demás: "Reflexiono en forma crítica acerca de los actos comunicativos y explico los componentes del proceso de comunicación, con énfasis en los agentes, los discursos, los contextos y el funcionamiento de la lengua, en tanto sistema de signos, símbolos y reglas de uso" (Bello et al, 2007, p. 47). Ya se evidencia, pues, un cambio en la forma de encarar la asociación entre lengua y escritura, si bien en algunos casos conviven el gramaticalismo y la escritura de retazo. La respuesta que se puede aventurar para esa actitud dual de los autores de los manuales es que han asimilado la intención de los estándares del lenguaje y tratan de llevarla a la praxis, pero aún les cuesta compaginar la lengua con la escritura por el apego que existió durante mucho tiempo a la relación entre lengua normativa y escritura oracional, escritura de arena o escritura de retazo. Pero el cambio se está dando. Donde es más notorio este cambio es en otros aspectos relativos al área castellana, cambios que se mostrarán más adelante en este escrito.

En síntesis, desde la perspectiva institucional, representada en los documentos oficiales del Gobierno y los manuales, estos como proyectadores

²¹ Expresión tomada de *Estándares básicos de competencias del lenguaje*; por su forma de enunciación podría ser equivalente al indicador de logro.

de las directrices trazadas por aquellos, se encuentran diferencias entre los enfoques dados a la relación entre la lengua y la escritura. Estas diferencias se traducen en fisuras en las miradas que proponen de dicha relación los documentos *Marcos generales, Lengua Castellana. Lineamientos curriculares, y Estándares básicos de competencias del lenguaje*, al igual que los manuales correspondientes a la misma época de vigencia de cada uno de ellos. El primero proclama un perfil comunicativo semántico (oral y escrito) en la enseñanza del español y la literatura, fortificando la enseñanza de la gramática y conceptos lingüísticos; además, utiliza como foco de formación las habilidades, apoyado en el principio de que los estudiantes aún desconocen varios aspectos del funcionamiento de la lengua. El segundo, *Lengua Castellana. Lineamientos curriculares*, recalca intensamente la orientación comunicativa semántica de la enseñanza de la lengua, cimentada en la comprensión y producción de textos, en tanto mecanismo efectivo para tejer una red con los componentes comunicación, significación y lengua, articulados por el concepto de competencia. Y el tercero realiza una conjunción de lo anterior, pero dándole mayor apertura, para lo cual desborda los conceptos de lengua y literatura y se centra en el de lenguaje, en que entran la lengua (lenguaje verbal) y otros sistemas simbólicos (lenguaje no verbal), estos igualmente importantes para la comunicación de los individuos, asumiéndolo en función de la sociedad y la cultura. En este contexto, la lengua no es el único instrumento que el hombre posee para producir sentidos; es uno de tantos. Existen otros instrumentos que el hombre puede emplear en su comunicación;

inclusive, pueden estar presentes en la producción textual escrita, como los dibujos.

Los sujetos en la relación lengua y escritura

La figura del profesor

Modelo, ejecutor y guía

Hasta 1998, se puede aseverar que el maestro estaba provisto de todos los materiales que necesitaba para el viaje por el vasto mundo educativo: tenía los ingredientes temáticos para preparar su saber, conocía el mapa metodológico que lo orientaría, le habían calculado los tiempos de los recorridos periódicos, contaba con los objetivos de sus múltiples y variadas peripecias y, como si fuera poco, tenía en su mochila los criterios para evaluar al final de cada etapa de su aventura. Lo tenía todo. El viaje estaba plenamente planeado. Solo era cuestión de cocer sus recetas conceptuales cuando fuera a exponerse a sus enclaustradas experiencias de viaje magisteriales, sacar el manual de instrucciones para prepararlas, mirar el mapa cuando fuera necesario, cumplir y constatar los tiempos y evaluar sus avanzadas. El problema es que él no planeó el viaje, se lo planearon, se lo planeó el Gobierno colombiano.

Esta era, pues, la situación en que se encontraba el maestro a partir del diseño de los planes de estudios y programas por grado de bachillerato,²² y del sistema educativo, con su estructura y sus funciones.²³ El maestro no tenía otra opción diferente que poner en marcha toda una tecnología educativa que su gobernante le había puesto sobre las manos. A manera de ejemplo, mírense

²² Reglamentados por el Decreto 080 de 1974 y reestructurado por el Decreto 1002 de 1984.

²³ Instituido con el Decreto 088 de 1976.

los componentes del currículo: a. justificación, b. estructura conceptual, c. objetivos generales y específicos, d. contenidos básicos, e. alternativas de actividades y metodologías, f. materiales y medios educativos, g. indicadores de evaluación. Todos estos elementos constituían la herramienta del maestro, que le entregaban cuando firmaba el contrato de trabajo en una institución educativa.

¿Qué connotación tiene el hecho de que el maestro no tuviera que trazar un plan de estudios ni programas, porque se los suministraban? He aquí la respuesta: "Bajo este modelo, es esperable un control detallado del quehacer escolar y la asignación de roles y funciones claras a los diferentes componentes del sistema educativo. En este planteamiento, los docentes saben qué deben hacer, en qué tiempo y con qué recursos, lo mismo que las formas como deben evaluar, todo esto se define de manera externa a la escuela y antes de iniciar las labores con sus estudiantes" (Ministerio de Educación, 1984, p. 30). La respuesta no puede ser más clara al decir que la intención sentenciosa del Gobierno de entonces, con el montaje de toda una estructura académica y organizacional, era controlar la labor del maestro. Los manuales no son ajenos a este diseño. Mírese la forma como los libros de texto *Comuniquémonos 6* (Borja et al., 1992) y *Español y Literatura 7* (González, 1989) estructuran los componentes de las diferentes unidades y se constatará que está basada en la estructura del currículo.

De acuerdo con este esquema, el profesor es un simple ejecutor. No solo ejecuta un saber que ya fue definido por instancias superiores, sino que ejecuta

la forma de enseñarlo y de evaluarlo. Es instruido, recibe instrucciones, y es instructor al mismo tiempo. El profesor no podía elegir de su repertorio epistémico lo que juzgaba conveniente para sus alumnos; enseña los temas que el Gobierno, representado por el Ministerio de Educación, había estimado como necesario para la población juvenil que se estaba educando. En este sentido, tampoco tiene derecho a reflexionar sobre el saber que sus alumnos necesitaban. Y, aún más cruel, no tiene derecho a equivocarse, pues es "el modelo en el manejo de todos los aspectos de la lengua" (Ministerio de Educación, 1884, p. 71). La institucionalidad le suministra la tecnología educativa para que ejecute partiendo del presupuesto de que el maestro domina perfectamente su saber. Los modelos no son imperfectos, son modelos porque son perfectos. Aquel tiene que reflejar esa perfección en la información que transmite. Es un modelo que toma de los manuales los temas sobre la lengua que aparecen registrados en el plan de estudios y programas oficiales para enseñarlos. Es transmisor perfecto de un saber lingüístico que los estudiantes no tienen más remedio que memorizar. El papel institucional del maestro le exigía que viniera con la formación necesaria desde la universidad para traducir temas en conocimientos: "La formación y capacitación del docente se hará en función del proceso educativo del alumno, por lo cual la estructura de los programas curriculares tanto para la formación como para la capacitación de docentes deberá responder a la estructura de los programas curriculares para los alumnos" (Ministerio de Educación, Decreto 1419 de 1978).

¿En qué aspectos mostrará su profesionalismo, su capacidad como formador en su área de especialización, si ya le han proporcionado contenidos, metodología y parámetros de evaluación? La respuesta contenida en *Marcos generales de los programas* curriculares plantea que la función del maestro radica en desarrollar en sus alumnos habilidades para que sepan expresar sus pensamientos haciendo correcto uso de la lengua. Esta función supone lo siguiente:

El maestro buscará que los niños adquieran conciencia de los valores de la lengua escrita, la posibilidad del empleo de diversos recursos estilísticos (comparaciones, personificaciones, metáforas), de la necesidad y posibilidades de enriquecimiento de vocabulario y de la importancia de la estructura interna de la composición escrita (oraciones y párrafos). El maestro atenderá especialmente a la construcción correcta de oraciones y párrafos, presentando modelos que sean fáciles para los niños y buscando que ellos vean la coherencia de una correcta construcción. Se atenderá también a la concordancia mediante los continuos ejercicios y la visualización de los elementos concordantes, así como a la expresión lógica y clara de las ideas. (MEN, 1984, p. 75)

El maestro, entonces, además de transmitir un conjunto de conceptos, debía idear maneras para mentalizar al estudiante de lo necesario que es el dominio de la gramática correcta para escribir de modo que expresara las ideas con claridad y precisión a través de oraciones y párrafos. El profesor proyectaba su papel de profesional²⁴ al tiempo que proyectaba su papel de formador. Combinaba su labor teórico-práctica con la de fiscalizador de las actividades de los alumnos, controlaba la calidad de prácticas académicas de sus alumnos; era, además, didacta, en el sentido de hacer funcionales las estrategias metodológicas que le proporcionaban para facilitar el aprendizaje de conceptos, cuando hubiere dificultad en su asimilación. Aquí es donde entra la

²⁴ Entiendo por profesional aquella persona que ha adquirido el saber de su profesión o disciplina y está en capacidad de utilizarlo en sus quehaceres, tanto laborales como cotidianos.

otra definición de maestro suministrada por los marcos generales: "Guía, orientador, comunicador, quien en cada paso del proceso de enseñanza-aprendizaje, analizará el proceso comunicativo de cada uno de sus alumnos para ayudarlos a superar sus dificultades" (Ministerio de Educación, 1984, p. 53). Su preparación académica lo capacitaba para establecer un puente entre los documentos públicos y los manuales y su talento formativo le permitía influir en la mente de aquel para que captara la utilidad del saber que le estaba entregando.

La diversidad de habilidades que el maestro debe desarrollar en sus alumnos están explicitadas en objetivos. Un objetivo es una propuesta de llegar a..., de alcanzar algo, de conseguir determinada cosa, es la proyección de un fin; como fin implica consumir lo trazado, llevarlo a cabo, conseguirlo. El objetivo se establece, entonces, sobre la lógica de que el alumno apenas va a comenzar o está comenzando el recorrido por el saber; y el maestro, que ya hizo el recorrido, luego lo conoce lo suficiente, va a guiarlo para que no se pierda: y es responsabilidad entera de este que aquel llegue a la meta. No hay otra alternativa, pues ahí están los indicadores de evaluación, tanto para el uno como para el otro. Si fracasa el primero, también fracasa el segundo. Se supone que el maestro fue facultado para ejecutar tareas certeras y efectivas, no aproximadas. Cuando un objetivo propone que el alumno sepa "reconocer las formas de la lengua que permiten expresar y comprender el sentido" (Borja et al., 1992, p. 103), el profesor debe buscar, desde su saber, la forma de que

él comprenda que las clases de oraciones expresan el sentido de diferente modo.

El docente construye su plan de trabajo

Frente a la figura del maestro en el periodo anterior, surge la figura del docente²⁵ en los lineamientos curriculares de 1998. En ella, el educador aparece como una persona que dispone de la formación suficiente para reconfigurar en el aula el saber lingüístico que yace en los manuales, cuya elaboración obedeció supuestamente las predeterminaciones curriculares institucionales. El currículo deja de ser, desde este momento, un documento individual cerrado e inviolable²⁶ para convertirse en un cuaderno de bitácora colectivo, en cuya elaboración participan no solo los profesores del área a que corresponda, también pueden participar la población estudiantil y la comunidad educativa. Como es un cuaderno de navegación y no se sabe cuál es el final del viaje, el cuaderno está abierto y expuesto a irse construyendo paso a paso. Por eso, se le denominó un currículo por procesos.

En el currículo por procesos, el docente asume un papel activo, manifestado en su papel de interlocutor en los diálogos disciplinares, en las reflexiones pedagógicas, en la búsqueda de consensos programáticos, en las valoraciones conceptuales y metodológicas, en los juicios epistemológicos...

Así está expresado en los lineamientos curriculares:

²⁵

No es común la palabra "docente" en *Marcos generales* de los programas curriculares, apenas se encuentra dos o tres veces; en cambio, es frecuente el empleo de la palabra "maestro". Por su parte, en *Lengua Castellana. Lineamientos curriculares* desaparece la palabra "maestro" y toma su lugar la palabra "docente".

²⁶ Es un documento individual porque estaba elaborado por un solo ente educativo, el ente administrador del sistema educativo centralizado, excluyendo otros entes, como los entes descentralizados (departamentales y municipales) y los particulares (las instituciones educativas), junto con sus integrantes; es cerrado e inviolable porque era inmodificable.

Es necesario resaltar la función que cumple el docente como par cualificado en las prácticas de mediación y de interacción simbólica. Es el docente un recontextualizador de la cultura en las aulas. Es él quien, en discusión con los demás docentes y en conjunto con sus estudiantes, selecciona qué objetos culturales, qué teorías, qué valoraciones, qué discursos, se introducen como aspectos a ser reconstruidos a través de las interacciones estudiantes/docentes/saberes (MEN, 1998, p. 31).

El currículo por procesos veta los fines absolutos. Las metas se van conquistando paulatinamente, paso a paso se van consiguiendo. Por eso, en esta nueva etapa no existen únicamente los objetivos, existen también los logros y los indicadores de logros.²⁷ Por esta expresión, el órgano gubernamental entiende: a) una exposición detallada de los indicios o señales que se desean y se esperan basados en los "fines y objetivos de la educación formal y de las dimensiones del desarrollo humano"; b) exposición de los indicios a los logros planteados en el proyecto educativo institucional para el proceso formativo completo del educando (Ministerio de Educación, 1996, artículo 9°). Los indicadores se determinan para las distintas etapas del proceso. Ahora, anteponer el deseo y la esperanza a los indicadores de logros significa quitar a los objetivos carácter de formalización, el de uniformidad y el de obligatoriedad. Los logros aparecen como ejes en *Lengua Castellana. Lineamientos curriculares*.

Los manuales también incorporan estos cambios. Basta con mirar el texto *Nuevo castellano sin fronteras 8* (2000) y se hallará allí, encabezando cada unidad, los indicadores de logros, distribuidos por competencias, concepto que, como ya se dijo, eclosiona también en los lineamientos de 1998. Para sustentar

²⁷ Los indicadores de logros se instituyen en los artículos 78 y 148 (inciso 1, numeral b) y d)) de la *Ley General de Educación* de 1994 y se formulan en la Resolución 2343 de 2006 .

esta afirmación, véase aquí un indicador de logro: "Elaboro discursos de carácter publicitario" (Villabona, 2000, p.75). En este indicador de logro, se aprecian dos cosas: por un lado, la manera como está redactado el enunciado: primera persona gramatical —a diferencia de los objetivos, que están redactados de forma impersonal—, lo cual genera con ello que el alumno y el profesor se apersonen de consuno del logro; por otro lado, la escritora del manual, que habla en nombre del docente, no solo expresa un proceso sino un resultado, una competencia conquistada por el estudiante. Recuérdese que los procesos cuentan para ir haciendo los reajustes al currículo, oficio por excelencia que se le ha delegado institucionalmente al docente. Entre otras cosas, la programación de las unidades ya no tiene la misma rigidez estructural; por ejemplo, en el libro de texto de Cecilia Villabona no se incluyen los objetivos ni se calcula el tiempo de cada tema. Docente, indicadores de logros, y competencia son términos que indican que la enseñanza ha virado hacia otro horizonte que tiene el mismo fondo: el alumno.

En síntesis, en esta nueva faceta, el docente tiene una responsabilidad adicional a la de ejecutar, la responsabilidad de planear lo que él mismo va a ejecutar. No se trata de asumir una actitud anárquica o autárquica frente a su labor educativa; se trata de diagnosticar y evaluar las necesidades de su hábitat educativo, con la ayuda de los mismos pobladores, y sobre ellas, tomar del currículo institucional y de los manuales el material que más les convenga a las personas que están dentro de su círculo de formación. Él decide cuándo estirar y encoger los tiempos, cuáles temáticas fortalecer y cuáles flexibilizar, a qué

objetivos les da más intensidad. En este sentido, la lengua que enseña no es la lengua petrificada de los manuales, documentos y decretos; la lengua que enseña es la que sale de su mente, pero alimentada con la lengua que hablan quienes son educados por él. Es la lengua que ha cobrado viveza, que ha adquirido un nuevo aliento. El docente, pues, tiene toda la confianza institucional para dinamizar su saber y su profesionalismo, goza de autonomía.

Generador de experiencias de aprendizaje

Se había dicho que en *Estándares básicos de competencia del lenguaje* se propende hacia una enseñanza de la lengua que parta del discurso para abocar al estudiante a los conceptos gramaticales, discurso que no solo le indica

oo

cuáles son las necesidades lingüísticas reales²⁸ en su comunicación sino por qué es importante el dominio de la lengua para la misma. En este contexto, el docente deberá cumplir la función de abrir esos espacios de construcción discursiva que le posibilite al alumno mejorar el dominio de la lengua e inferir el sentido de esta. Deberá facilitarle el acceso a las competencias que hagan posible un desempeño comunicativo acorde con las características de las interacciones socio-culturales, en que entran en juego conocimientos lingüísticos, contenidos simbólicos de la sociedad y la cultura, procesos de significación, cargas subjetivas individuales (intelectuales, sensitivas y sentimentales) e inclinaciones éticas.

El nombre del documento da a entender que hay un retroceso institucional, en el sentido que podría tomar la palabra "estándar" de modelo al que deben

²⁸ Ya no se parte de presupuestos, de necesidades previstas y predeterminadas, sino de necesidades emanadas de la misma práctica educativa.

ajustarse todos los profesores e instituciones educativas; es como volver a uniformar los resultados. Pero, más que modelo, hay que asumir los estándares como referencias, como guías, incluso de naturaleza pedagógica y no tanto disciplinar. Por esta razón, allí se alude a la "pedagogía de la lengua castellana", la "pedagogía de la literatura" y la "pedagogía de otros sistemas simbólicos". Con ellas se pretende ofrecer unas directrices pedagógicas y didácticas al docente. A su vez, estos parámetros entrañan estimar la labor de este como esencialmente pedagógica, resalta su labor como generador de experiencias de aprendizaje — al margen de poseer un conocimiento en lengua castellana— en que se dé una reconstrucción y uso del saber lingüístico en actos comunicativos, manifestando diferentes intencionalidades, practicados en el aula como microsociedad.

Es interesante insistir en que estos estándares no utilizan un discurso ilocutivo imperativo²⁹ sino un discurso insinuativo, en el cual se busca brindar al docente pautas pedagógicas que lo lleven a abrir posibilidades de trabajo en el aula. Se le sugieren competencias que debe ejercitar, pautas cognitivas, comunicativas y lingüísticas que debe promover. Una prueba de ello se percibe en el siguiente enunciado: "En la Educación Media se recomienda profundizar en la consolidación de una actitud crítica del estudiante a través de la producción discursiva (oral y escrita) y un mayor conocimiento de la lengua castellana, de manera que le permita adecuarla a las necesidades que demandan el interlocutor y el contexto comunicativo" (Ministerio de Educación,

¹⁵ John L. Austin dirá ejercitativo.

2003, p. 28). Es evidente que el tono no trasciende las recomendaciones, los consejos, las propuestas, las sugerencias.

Si bien este documento público está pensado en función de competencias y se sigue utilizando el concepto a través del texto, realmente las categorías empleadas son otras. Aquí se plantean factores³⁰ en lugar de competencias, aunque las incluye. Cada factor está constituido por un enunciado identificador³¹, determinado por un saber específico y una finalidad, y unos subprocesos, que son acciones conducentes al logro del enunciado identificador y donde se manifiestan concretamente los estándares.

Los manuales reproducen también el esquema de *Estándares básicos de competencia del lenguaje* en su plan de estudio. El libro de texto *Metáfora 9. Castellano y literatura. Castellano y literatura*, incorpora los estándares, los enunciados identificadores, los indicadores de logros y los logros, estos diferenciándose de aquellos porque están redactados como objetivos y son más generales. *Inteligencia comunicativa 9* es un texto menos estricto, pues trae los estándares y el mapa de desempeños, que corresponde a los enunciados identificadores. Pero ambos manuales persiguen la misma intención de los estándares del lenguaje.

Ahora, ante un enunciado identificador como este: "Elabora una primera versión de un texto explicativo atendiendo a los requerimientos estructurales, conceptuales y lingüísticos" (Duplat y Barrero, 2004, p. 89), el docente tiene previamente el deber pedagógico de facilitar al alumno que identifique tema,

³⁰ Los factores reemplazan los ejes curriculares planteados en *Lengua Castellana. Lineamientos curriculares*, con los cuales se pretende desplegar las competencias.

³¹ El enunciado identificador ocupa el lugar del indicador del logro.

tesis, argumentos, introducción, cuerpo argumentativo, conclusión, que detecte mecanismos de cohesión y de coherencia, para que pueda después componer su propio texto. Y esto se consigue con preguntas como estas: "¿Cuál es la actitud u opinión del escritor frente a la televisión?" / "El autor afirma que mucho de lo que se presenta en la televisión es basura. ¿Estás de acuerdo con él? ¿Por qué?" (Duplat y Barrero, 2004, p. 100) Después de lo cual el alumno deberá construir un ensayo, como, en efecto, aquí se hace. Se apartaría el profesor de esta línea, si definiera ante su grupo cada concepto. Él no tiene que demostrar que sabe, tiene que demostrar, desde su saber, que es capaz de hacer que sus educados aprendan. Su deber reside en provocar experiencias de aprendizaje. A esto lo convocan los estándares. Con todo lo dicho queda dilucidado que, después de 2003, se pretende lograr una mayor integración entre saber, pedagogía, didáctica y metodología, en la cual al docente se le atribuye un gran compromiso, puesto que se le pide que atienda simultáneamente el objeto de enseñanza, centrada en la interpretación y producción de textos, y el acto de enseñar como tal, proceso en los cuales tiene la oportunidad de exhibir sus facultades de pedagogo y educador.

La figura del alumno

Entre el sujeto ortolingual y el sujeto pseudo-gramático

En el artículo 2° del Decreto 1419 de 1978 se establece que el currículo sea construido por alumnos, maestros y comunidad para lograr los propósitos y objetivos educativos. El mismo decreto formula que el plan de estudios elaborado por la colectividad privilegie un proceso educativo que tenga como

foco al alumno. Los dos enunciados coinciden en darle protagonismo al objeto y sujeto de la educación. Sin embargo, seis años después aparece *Marco general* de los programas curriculares, que, aunque parece una simple fundamentación teórica y legal del plan de estudios, va más allá, pues suministra todos los componentes de él, formulados en el mismo decreto citado. Luego, ¿dónde está la participación del profesor y del alumno? Si una de las directrices del diseño del plan de estudios son las necesidades del alumno, ¿dónde están los aportes conceptuales y metodológicos de este?

Si el profesor y el estudiante no participaron en la elaboración del currículo, la función que le compete al primero, como ya se dijo anteriormente, es ejecutarlo y al segundo, ser receptor de contenidos y de instrucciones metodológicas y didácticas. En este orden de ideas, institucionalmente, el alumno se constituye en un sujeto pasivo, a la espera de intentar interiorizar la información que le transmite el profesor. El saber que el maestro le imparte es un saber que no ha ayudado a construir, que no está fundamentado en sus necesidades y su realidad. Es un saber impuesto, estático, estándar e inflexible; por lo mismo, es un saber modelo, institucionalizado, formal, de corte normativo.

Desde esta perspectiva, el estudiante ve la educación como algo obligatorio, es decir, como una obligación que tiene que asumir. Lo que no entiende es si se trata de una obligación con la sociedad, con la familia, con el Estado o consigo mismo, y esta última se encuentra entre las de más lejana posibilidad. Al respecto, dice Arreola que cuando el conocimiento se vuelve una

obligación, la escuela se torna en destructora de la memoria (MEN, 1998). Este fenómeno es justamente el que ha acontecido: llenar la memoria de conceptos y teorías, para que después los alumnos los repitan y prueben con ello que han aprendido, no es, en realidad, ejercitar la memoria, sino volverla a vaciar. Esto sucede en una cultura educativa transmisionista.

Sin embargo, se percibe cierta tensión entre el sujeto que se tiene intención de formar y el sujeto que resulta finalmente trazado en el plan de estudios. Hay intención cuando se asevera que el estudiante de la básica secundaria debe estar en capacidad de concienciarse de que la lengua es un objeto de aprendizaje en sí misma y, desde esa conciencia, el profesor debe hacer que reflexione sobre la necesidad de entender cómo funciona dicha lengua, seduciéndolo de paso a querer conocer sus fundamentos conceptuales (MEN, 1984). El sujeto que se traza es aquel que tiene que lograr unos objetivos, logros que establecen un modelo de dominador de la lengua —así como el profesor es un modelo—, modelo que incluye haber adquirido las habilidades de "hablar y escribir con propiedad, claridad, coherencia, y corrección, y ...escuchar y leer comprensivamente" (MEN, 1984, p.38). No tuvieran la pretensión de generar un modelo de *sujeto ortolingual*³² si no se recurriera a procesos de evaluación tomando como base unos indicadores de evaluación estrictamente definidos, como, por ejemplo, "claridad, unidad y buena estructura morfo-sintáctica".

Los manuales no son ajenos a la pretensión de crear un modelo, un sujeto ortolingual. El objetivo general de la unidad 8 de *Español y literatura 7*

³² Es ortolingual aquel sujeto que emplea la lengua correctamente.

(González, 1989), que propone que los alumnos se sirvan de principios de semántica, ortografía y gramática para redactar correctamente, no desborda ese interés. Para redactar con corrección, es decir, emplear la lengua escrita conforme a lo legal, el alumno tiene que actuar ajustándose a las normas sintácticas, semánticas y morfológicas. Y el sujeto que actúa con arreglo a la normatividad es un sujeto modelo, legal, gramaticalmente paradigmático. Este grado de formalidad es todavía más evidente en el siguiente objetivo de *Comuniquémonos 6*: "Escribir claramente y con ortografía" (Borja et al, 1992, p. 37). Es el mismo sujeto que realiza este tipo de talleres: "Escribe: ¿qué es sujeto y qué es predicado?" (Villabona, 1986, p. 9) porque ha tenido que grabarse el concepto de los dos componentes de la oración para responder esta pregunta.

Sin embargo, el sujeto que termina formando la escuela no es un sujeto ortolingual sino pseudo-gramático, un sujeto que memoriza y reproduce conceptos lingüísticos, pero no ofrece garantías plenas de su empleo correcto en el escenario comunicativo. Inclusive, este sujeto puede llegar a percibir la gramática como algo indispensable para su cotidianidad, por influencia de sus profesores, la puede estimar casi como objeto digno de admiración o veneración, sin saber qué es realmente lo que valora como necesario para su vida. De ahí que Fabio Jurado (1996) asevere que la escuela, en efecto, fetichiza la gramática y vigila policívicamente su uso: toda desviación lingüística es sancionada bajo los parámetros del «mal hablar», porque se concibe la lengua como una suma de palabras con significado prefigurado" (p. 60).

En resumidas cuentas, en esta relación entre lengua y escritura, los manuales y los documentos institucionales aparecidos antes de 1998 producen un estudiante pasivo, receptor y formalmente constituido. Este es un reproductor de definiciones, normas y estructuras morfosintácticas. No es un sujeto constructivo ni productivo, ni en el plano gramatical ni en el escritural, pues solo aplica normas adquiridas y lo hace en oraciones, que reflejan una lengua desarticulada, abstracta, aislada de contextos comunicativos, orales y escritos. Como piensa Nelson Oviedo (2002), la clase de español se vuelve una "lucha estéril" entre unos moldes (instituidos por la Real Academia de la Lengua) impuestos ciegamente por el profesor y los contenidos memorizados por los estudiantes desligados completamente de su mundo cognoscitivo y comunicativo. Este proceder lo que hace, finalmente, es imponer una conducta lingüística, cuando el alumno necesita una lengua para la conversación, al decir de Jorge Larrosa (2005). Hablar, escuchar, leer y escribir tienen sentido si se hacen en una lengua que se pueda considerar como propia. La lengua propia, aunque depende de quien la dice, debe comunicar algo a los interlocutores. El resultado final de este galimatías discursivo es la tensión entre un sujeto consciente de su lengua, un sujeto ortolingual y un sujeto pseudo-gramático.

El sujeto lenguajeante

Desde 1996, despunta otro tipo de sujeto-estudiante a partir de la promulgación de la Resolución 2343, en la que el MEN le da un papel activo en la construcción del currículo, que deberá emprender la comunidad educativa de las distintas instituciones dedicadas a la formación dentro del diseño de su plan

educativo institucional. Estos planes de estudio cuentan con la orientación de los lineamientos curriculares de 1998. En estos eclosiona una serie de conceptos que van a permitir fijar más la atención en el alumno y no en los saberes. Uno de estos es el concepto de competencia, al cual ya se ha hecho alusión, con el que se aspira a formar un sujeto más apto para desenvolverse en la vida real, en la cual realiza desempeños comunicativos concretos, no abstractos o compuestos de material simbólico. El otro concepto es el de aula, que no es, desde este momento, un espacio organizado únicamente para que unas personas reciban clase y se eduquen, sino también un espacio en que se da un diálogo entre múltiples saberes, experiencias, maneras de ver, concebir, comprender y explicar el universo. De lo anterior se desprende otro concepto, el de conocimiento, que de ser apreciado antes como un producto terminado, listo para el consumo, pasa a ser valorado como un producto en construcción, proceso en el cual participan el docente y el alumno. El mismo concepto de currículo, que ha perdido los rasgos de rígido y estático, para adquirir los rasgos de modificable, dinámico y en permanente construcción, etc. Todos estos conceptos apuntan a darle más movilidad al estudiante dentro de su mismo proceso de formación.

Una parte muy importante en esta etapa de la historia educativa es que el cambio no está perfilado únicamente hacia el protagonismo dado al estudiante en la planeación del dispositivo que conducirá a su aprendizaje, también hacia las características del conocimiento que él ayuda a reconstruir. Se propende a generar producciones textuales desde el conocimiento del funcionamiento de la

lengua, como la mejor forma de forjar firmemente la competencia lingüística. Así se expresa esta inclinación en *Lengua Castellana. Lineamientos curriculares*: "El proceso de explicación del funcionamiento de la lengua debe centrarse fundamentalmente en las producciones de los estudiantes si se pretende desarrollar solidez en el manejo cognitivo del lenguaje (Ministerio de Educación, 1998, p. 56). El sujeto que resulta de aquí es un sujeto más lenguajeante que ortolingual, un sujeto que hace uso funcional de la lengua, sin conocer necesariamente toda la normativa que lo rige, un sujeto que se apropia de las situaciones comunicativas, un emisor de producciones textuales, un comunicador.

¿Acaso no es este el tipo de sujeto que dejar traslucir el siguiente indicador de logro: "Explico coherentemente las funciones del nombre" (Villabona, 2000, p. 99)?

Sin embargo, mientras los objetivos o los indicadores de logros formulados en los manuales tienden a responder a la intención expresada en los lineamientos curriculares, formar un sujeto lenguajeante, casi todos los ejercicios sugeridos allí, como los que hay en el texto de Villabona, desvían dicha intención. Entre esas pocas excepciones se encuentra la actividad que se expresa a continuación, tomada de *Español y literatura 9*: "Vuelve a escribir el fragmento de Galdós pero reemplazando los gerundios que allí aparecen. Para el ejercicio debes crear nuevas oraciones y alargar el texto" (López, 1999, p. 20). En este ejercicio, el estudiante aprende la función de los gerundios y a la par practica la creación textual. En términos generales, los manuales tienen la

pretensión de ser consecuentes con la figura de alumno que corporeizan los documentos emitidos por el órgano administrador del sistema educativo. Desean que él sea partícipe del aprendizaje de la lengua que necesita.

El sujeto lingüístico

El texto *Estándares básicos de competencias del lenguaje* intenta seguir el sentido dado por los lineamientos curriculares al estudiante, en tanto lo concibe como sujeto activo, en virtud de su participación en la generación de su conocimiento mediante el discurso argumentado, en un ambiente de interacción dentro del aula y la escuela. La diferencia de aquellos con respecto a estos estriba en que abre las posibilidades de comunicación al trascender el mecanismo de la lengua para incorporar el del lenguaje, en que intervienen diferentes sistemas simbólicos. Así las cosas, la lengua, siendo un importante instrumento de comunicación del estudiante, no es el único. Este sistema de signos está subsidiariamente acompañado de otros sistemas simbólicos que hacen su presencia en los sujetos y son exhibidos en las distintas actividades escolares.

El lenguaje es un patrimonio del ser humano, pero los sentidos, los significados y las concepciones de las cosas solo tienen importancia en la medida en que puedan ser comunicados. Estos sentidos y significados se impregnan de cultura y de los múltiples ambientes sociales. Por ello, la razón de ser de la comunicación reside en la vida colectiva. Esto supone ver al alumno como un ser dialogante, un ser que aprende a hablar, escuchar, leer y escribir en su lenguaje en su condición socio-cultural, pues ella le demanda el

papel de interlocutor. De ahí que se admita que la escuela y el aula son pequeñas sociedades.

Dentro de aula, el alumno desempeña dos funciones: por un lado, es un fabricante de conceptos, ideas, es un tejedor de enunciados y es un emisor de puntos de vista y percepciones; por otro lado, es receptor de conceptos e ideas, un analista de juicios y un evaluador de apreciaciones. Esa doble función se resume en una: ser miembro de una unidad que es el aula, de donde brota el conocimiento fresco. Este es el milagro del aula: los conceptos con que llega el alumno a ella salen renovados, transfigurados. Esta tarea le atribuyen los estándares al docente. El docente tiene que buscar que obre el milagro; tiene el deber de posibilitar que sus alumnos metamorfoseen sus conceptos.

La condición para que el estudiante cumpla la funcionalidad arriba anotada y se comunique radica en manejar con sus congéneres unos procesos cognitivos y unos elementos simbólicos comunes: procesos como comparar, asociar, definir, analizar, inferir, abstraer, clasificar, etc.; elementos simbólicos como cierto dominio del lenguaje verbal y el lenguaje no verbal. Estos procesos y estas expresiones simbólicas constituyen las herramientas con las que el sujeto comprende, nombra, organiza y relaciona objetos, cualidades, estados y acciones, cuyo resultado es la formación de conceptos:

Así, relaciones de contenido y forma, que a su vez se afectan entre sí, le han brindado a los seres humanos la posibilidad de construir un universo conceptual que constituye la base de su pensamiento. Es a través de este proceso como las personas clasifican las realidades existentes que hacen parte de su mundo, pertenezcan éstas al ámbito natural o al cultural. Esto es, han conformado una serie de categorías para identificar con la misma forma un conjunto de cosas que comparten determinadas características; por ejemplo, cuando pronuncian la palabra 'flor', están reuniendo aquellas

características comunes a todas las flores que les permiten agruparlas en una misma clase. (Ministerio de Educación, 2003, p. 19)

Estos procesos cognitivos y estas expresiones lingüísticas tienen que circular en el aula. El alumno practica la definición, la asociación, la abstracción, el análisis, etc., en una especie de intercambio de creencias, pareceres, opiniones, conceptos sobre la realidad. Este intercambio tiene que engendrar acuerdos, transacciones, consensos. Esta competencia es la que persigue un logro como este: "Construir hipótesis de interpretación atendiendo a la intención comunicativa y al significado global de un texto expositivo" (Bello et al, 2007, p. 78); logro que puede obtenerse con esta pregunta: "¿Cómo explicarías el hecho de que los aldeanos por temor de las cimas de las montañas, situaran allí a sus difuntos?"³³ (Bello et al., 2007, p. 80). En este logro y en esta actividad se activan habilidades como conjeturar, interpretar, inferir, significar, todas ellas conducentes a elaborar una opinión. Otro ejercicio que le exige al alumno imaginar, coordinar, desplegar habilidades expresivas y lingüísticas es el siguiente: "Recuerda una anécdota o una situación cómica que te haya pasado o que hayas oído y escríbela. Utiliza oraciones yuxtapuestas y coordinadas y los signos de puntuación vistos" (Duplat, 2004, p. 17).

En síntesis, cada vez se es más consciente del intenso compromiso del profesor y de los alumnos en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En estos procesos intervienen múltiples relaciones incluyentes: entre enseñar y aprender, puesto que enseñar implica que alguien tenga la intención de

³³ Pregunta basada en el fragmento de texto "Trazando los mapas del cielo y el infierno", tomado de Boorstin, Daniel (2000). *Los descubridores*. Barcelona, Crítica.

aprender y viceversa; entre el alumno y el profesor, pues el primero supone al segundo, como también este supone a aquel; entre un enunciatario y un enunciador; entre un emisor y un receptor, etc. El eje de estas relaciones es el lenguaje, alrededor del cual gira la comunicación. El aula es, entonces, un entorno generador de procesos comunicativos. El aula es el espacio donde los sujetos construyen comunidad y mundo, donde exhiben sus dones humanos gracias a su naturaleza lingüística. La historia no es otra cosa que la forma como los sujetos se han relacionado entre sí; luego, la historia es de naturaleza social, y esa relación está mediada por el lenguaje. La historia, la historia social, es ella misma lenguaje. Por ende, cada clase consiste en una reconstrucción de la historia. Si la escuela cumple la tarea de poner "en circulación el discurso, con un objetivo dirigido a los procesos de lectura y escritura entre otros, para que los estudiantes aumenten sus espacios de significación pero también favorezcan su crecimiento humano" (Acodesi, 2006), contribuye a construir seres de lenguaje. El lenguaje constituye al sujeto, le permite construir su historia y darles sentido a las cosas. Cada que el sujeto produce discursos, orales o escritos, se está configurando, está armando su propia existencia y le está dando vida al mundo.

LA ESCRITURA COMO FORMA DE ENSEÑANZA DE LA LITERATURA

El dispositivo institucional

La enseñanza de la literatura: entre una escritura creativa y una escritura analítica

En la antigua Grecia existió un vínculo entre lengua, literatura y escritura, toda vez que se pensaba que quien conociera la gramática tenía habilidades para hablar y escribir correctamente, pero, también, la lectura de obras de escritores podía conducir al dominio correcto de la lengua. En todo caso, para hacer literatura había que escribir y para ejecutar esta acción se necesitaba la lengua. Por eso, se ha pensado históricamente que quienes mejor emplean la lengua son los escritores. La literatura se ha considerado, pues, como el modelo de la lengua. Pero los escritores no solo aprendieron a usar correctamente la lengua, también aprendieron a hacer magia con sus elementos: los signos, desbordando la esfera del formalismo y la racionalidad para instalarse en el de la fantasía y la imaginación. No obstante, aun en esta otra esfera, la lengua sigue siendo la materia de la literatura. La literatura fue adquiriendo a través del tiempo diferentes estilos y modalidades hasta que configuró su propia historia y se hizo saber, igual que la gramática.

De la afinidad entre esos dos campos cognitivos se pueden derivar varios tipos de relaciones entre ellos en el ámbito educativo, desde la perspectiva de la escritura: a) que se enseñen conjuntamente, aunque como dos saberes autónomos y desde un perfil teórico histórico; b) que se enseñen los dos, aunque buscando con la enseñanza de la lengua formar escritores; c) que se

enseñen lengua y literatura, pero se busque a la vez con la segunda una ilustración del buen empleo de la primera y sirva como una de las formas de práctica complementaria a la teoría de esta; d) que se enseñen las dos, pero con la intención de formar escritores con la literatura; y e) que se enseñen los dos, tomándolas a ambas como base para formar escritores. De todas estas relaciones, solo nos interesa directamente la segunda y las dos últimas en este trabajo, por su referencia concreta a la escritura. Ahora, la segunda ya fue examinada en el capítulo anterior. En este sentido, queda por examinar las otras, y hacia ellas se concentrará la atención de este apartado.

Entre los objetivos generales del área de Español y Literatura elaborados en *Marcos generales* (1984), aparecen dos objetivos referidos a la literatura, a saber: "Comprender y disfrutar el lenguaje literario mediante el análisis de obras narrativas, líricas y dramáticas de diferentes corrientes y movimientos", y "ampliar sus conocimientos sobre épocas históricas estudiadas en el área de Ciencias Sociales mediante la lectura de obras literarias que recrean esas épocas" (p. 55). Llama la atención el segundo objetivo, porque parece indicar que las obras son ilustraciones de las diferencias que hay entre las épocas, cuando un análisis interno de la literatura mostraría que los contenidos y las características de las obras literarias permiten trazar sus propias territorialidades, de manera que son ellas las que determinan su nacionalidad y sus tiempos, más que heredar los marcos temporales de la historia. Esta

relación ha desorientado la enseñanza de la literatura,³⁴ en el sentido de mostrar que los movimientos contextualizados en momentos históricos fueron primero y después las obras, de manera que estas encuentran su cédula de ciudadanía en aquellos.

Los programas de la asignatura para los diferentes grados van más allá de las operaciones comprometidas en los objetivos, pues en estos se alude a las operaciones de análisis y lectura de la literatura, mientras en aquellos se agrega a lo anterior la clasificación y la creación literarias. Antes se había dicho allí que la literatura es la expresión estética más elevada de la lengua materna. De lo anterior surge esta pregunta: ¿qué es estética?, o ¿qué es expresión estética o lenguaje literario? No es necesario profundizar en este tema, por el interés del presente escrito; luego, se dará el concepto que encaje en la pretensión del desarrollo del tema actual.

En los marcos se señala que una característica de la literatura es la belleza de su lenguaje, cuyo efecto consiste en suministrar placer estético al lector. Se entiende en este escrito placer estético como la apreciación y apropiación de la belleza del lenguaje de la literatura, que es uno de los objetivos del sistema educativo colombiano, estipulado por el MEN en el Decreto 1419 de 1978. También en los marcos se indica que la función del escritor es re-crear el mundo con la ayuda de la imaginación. Recrear no significa volver a crear, sino soñar con mundos posibles, visionar realidades verosímiles. Recrear el mundo es imaginar mundos variopintos; es dispensar a la imagen del mundo unos

³⁴ Se hace esta afirmación con carácter de hipótesis, fundada eso sí en la experiencia educativa de quien escribe cuando realizó sus estudios secundarios. Por supuesto, se espera que en el transcurso del escrito afloren los argumentos para confirmarla.

matices, unas tonalidades, unas formas y unas texturas que seduzcan, activen la sensibilidad; que le den a ella un encanto propio de la sensualidad que atrapa, pues despierta una fogosidad inquebrantable e irrenunciable. Recrear literariamente es hacer que la belleza del lenguaje sea el alma que le dé vida al mundo que emerge en imágenes encantadas de las palabras. Esto es belleza.

Si la literatura es la expresión estética más elevada de la lengua es porque allí esta se encuentra revestida de formas que no tiene en otros discursos, solo en el literario. Los románticos las calificarían como formas excelsas para expresar el mundo. En la literatura, los signos se visten de colores para pintar realidades, armonizadas con las tonalidades de las palabras. Quien re-crea el mundo, quien lo retoca, lo prepara, lo maquilla y, por ende, lo transforma para que salga al escenario del texto a teatralizar su drama, el no ser el mundo que querían decir las palabras sino el mundo que dicen los enunciados, su existencia, no puede ser otro que un artista. El artista tiene el poder de hacer imágenes vivas del universo, de un universo soñado por su intensa sensualidad, mediante todos los recursos que puede ofrecer la literatura y la imaginación. El efecto de la belleza de la literatura, de la estética de su lenguaje, no puede ser otro que su disfrute, su gozo, su pasión: esto es apreciación estética.

Claro que, para Fabio Jurado Valencia (1999), el artista no es un ser venido de otro mundo con el don natural para escribir. Según él, el artista es aquel que ha aprendido a trabajar con el lenguaje, es "un trabajador con el lenguaje". Además, admite que la creatividad desborda la imaginación poética o artística,

puesto "que es una propiedad inherente a la dinámica del pensamiento" (p. 209); o sea, la escritura artística es una forma de escritura creativa, pero existen otras que son igualmente creativas.

Volviendo a los objetivos, parece que lo que reclama la institucionalidad del oficio de enseñar en el campo de la literatura se concentra en desarrollar las capacidades de los estudiantes para captar los sentidos y significados de las obras literarias, el disfrute de la expresión literaria y enseñarles a conocer la historia de la literatura. La comprensión y el conocimiento de la literatura sí se logran con la lectura y análisis de obras, pero el disfrute de ella se logra únicamente si se cuenta, como requisito previo, con la sensibilidad suficiente para ello; la sensibilidad precede al placer. Cuando se la tiene, se podrá contemplar y gozar cómo "el lenguaje le hace el amor a la literatura"³⁵ (Jurado y Bustamante, 1996, p. 100). Se necesita sensibilidad para leer la literatura, para oralizarla y para escribirla. Entonces, por acá tendría que comenzar el maestro, por desarrollar esta sensibilidad en el estudiante para apreciar la literatura, pues, de acuerdo con Carlos Sánchez Lozano (1997), nadie nace con la sensibilidad estética, sino que hay que formarla, y hacerlo a través de la lectura forma lectores; lo mismo pasa si se inculca a través de la escritura, forma escritores. Luego, esta sensibilidad se tiene que ir despertando desde la misma lectura y producción de los textos literarios, en el contacto con el lenguaje estético.

³⁵

Esta expresión pertenece a Rodrigo Navarro Marín. Cfr. Navarro, M. Escritura e investigación. En: Jurado Valencia, F. y Bustamante Zamudio, G. (1996). *Los procesos de la escritura*. Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.

Por otro lado, los currículos y la metodología del plan de estudio de 1984 se ocupan de la creación literaria. Esta situación refleja que, para el ente gubernamental, su interés trasciende el mero conocimiento del producto literario; también le interesa la producción literaria del alumno, de la que brota un sujeto soñador, emotivo, creador de experiencias. En ella vuelve a insistir en el dominio de la lengua materna. Por ejemplo, para escribir poemas, en el plan de estudio se pide que "los niños, a petición del maestro, expresen sus experiencias, sus sueños y las emociones que hayan sentido en relación con algo o alguien de su mundo real o imaginario que les haya llamado la atención (Ministerio de Educación, 1984, p. 111). Por este mismo estilo, traza unas pautas para escribir cuentos o narraciones, como estas: "Es necesario sugerir un tema y delimitarlo. Este puede ser, inicialmente, con base en experiencias concretas, reales, vividas por los niños y que tengan importancia en su vida. Posteriormente, los temas pueden ser elegidos con base en fantasías, imaginaciones o hechos ficticios" (p. 112).

Desde el marco teórico, los programas y la metodología, es evidente el propósito del organismo administrador del sistema educativo de que en las escuelas se aboque al estudiante a la literatura desde la escritura. Naturalmente, una condición necesaria para poder escribir literatura estriba en conocerla y comprenderla. El alumno debe saber cómo otros se han valido de palabras para crear realidades bellas para él mismo poder crearlas. Luego, la relación con la literatura deberá estar mediada por las operaciones intelectuales

y por las facultades sensibles. Las primeras posibilitan la comprensión y el conocimiento de la literatura, la segunda, la experimentación del placer estético.

Por el lado de los manuales publicados antes de 1998, uno encuentra que sus autores se siguen moviendo entre la fría y rígida teoría y la apasionante y acuciosa práctica. Esta actitud indica una resistencia a abandonar la enseñanza de la literatura como un saber codificado, compuesto de categorías, movimientos y autores. De esta actitud, resulta un estado de tensión con respecto a la orientación trazada por el plan de estudios y los programas curriculares de 1984. El perfil teórico de la enseñanza de la literatura se ve reflejado en ejercicios como este: "Escriba 10 ideas sobre ciencia ficción" (González, 1989, p. 157). ¡Qué mejor que, después de una lectura de un texto de ciencia ficción, proponer al estudiante que redacte un cuento de esa naturaleza! Pero en este mismo manual se encuentra otro tipo de ejercicio, consistente en "escribir un diálogo" (p. 195) como epílogo del tema "El teatro". Este taller, del cual no se suministran indicaciones, pudo haber llevado al estudiante a dos cosas: primero, construir diálogos aplicando nociones estructuralistas sobre el tema y, segundo, entender el escenario literario dentro del cual se desenvuelve el teatro; sin embargo, lo último parece improbable, dado que no se le dan pautas precisas al alumno para que pueda generar un ambiente vivencial dentro del marco del discurso teatral. Es una práctica de escritura a propósito de la literatura, pero no es una práctica teatral literaria. Más que propiciar una experiencia, da la impresión de propiciar un mandato, como queriéndole decir al estudiante: "Haz el diálogo para que termines de

aprender". Aunque es una práctica literaria, aún ostenta la carga de la prescripción.

La misma autora plantea en otro libro de texto (1982) una actividad que amenaza abandonar los linderos de lo teórico: "¿Quién es el protagonista de esta fábula y qué hace?" / "¿Actuaría usted como ella? Explique la respuesta..." / "¿Qué nombre pondría usted a la protagonista? Explique sus razones para ello." / "Escríbale una carta a la protagonista." / "Copie la moraleja y explique con sus propias palabras lo que ésta quiere decir" (p. 127). En este taller se posibilita al alumno que trate de ponerse en el lugar de la protagonista de la narración al preguntársele si actuaría como esta, lo que significa cierto abandono de su mundo para sumergirse en el de ella; esa inmersión en una realidad ficticia, artificial, crearía una nueva experiencia, no de la literatura como tal, sino del valor que representa la conducta de la protagonista para el contexto social discursivo. Distinto sería que se le prescribiera al estudiante que escribiera una fábula en la que el personaje fuera él, incluso con la misma moraleja pero diferente contenido. Ahí sí habría una recreación del universo escénico producido en la fábula trabajada. También se refleja ambigüedad en el ejercicio de escribir una carta a la protagonista; es positivo por la interacción que realiza el lector con los personajes del relato; pero es negativo porque no se sabe cuál es el propósito de la comunicación.

Al lado de la intención anterior, se trasluce una intención similar en el taller que se transcribe a continuación: "¿Te parece que son muy frecuentes hoy actitudes como las de don Quijote y Sancho?" / "Imagina qué podría hacer en la

actualidad una persona que tuviera los ideales de don Quijote. ¿Conoces, por otra parte a mucha gente que se parezca a Sancho Panza? Si es así, explica cómo vive, qué desea y cuáles son los objetivos de su vida." / ¿A quién te gustaría imitar: a don Quijote o a Sancho Panza? ¿Por qué?" / "Con todo lo que hayas pensado en torno a estos temas, compón una redacción" (García y Pleyán, 1976, p. 249). En este manual, se busca compaginar dos realidades, la literaria con la del estudiante; se le brinda a este la posibilidad de proyectar la literatura a su mundo. Esta es una manera, quizás efectiva, de comprender la literatura desde la realidad del lector. Como dice Calderón de la Barca, cuesta establecer la frontera entre el sueño y la realidad, porque del primero emergen situaciones que parecen reales y a veces se sueña en la vigilia. La ficción construye mundos ideales que son paralelos al mundo real. Lo extraño es que a veces comprendemos mejor el mundo real a partir de un mundo ideal. Recuérdese el sentido de una fábula, de un mito, etc. Tal vez, en esta relación le encuentre sentido el adolescente a la literatura, porque esta no es fugarse de la realidad, es vivir una realidad placenteramente. Por eso, una forma de comprender la literatura es haciendo que el estudiante la viva como si fuera su propio mundo.

Pero tampoco ahí es admisible una experiencia plenamente literaria. Sucede en este taller lo mismo que en el de la protagonista de la fábula, solo que el estudiante ya no intenta encontrar el comportamiento de los personajes en sí mismo sino en otras personas de su entorno. Hay sí un ejercicio de escritura, ello es indudable, pero no es una escritura que consume un discurso

literario al estilo de una narración como la del Quijote. La naturaleza del taller es ante todo argumentativa. También el discurso argumentativo es literario; no obstante, no en este contexto, donde es preferible la modalidad narrativa. Como dice Carlos Sánchez Lozano (1997), elaborar un resumen de *El túnel*, de Sábato, o un ensayo sobre el existencialismo en *El extranjero*, de Camus, no constituyen necesariamente invitaciones a la escritura, por lo menos a la escritura literaria. En el caso de la obra de Cervantes, sería una experiencia con valor literario si se hubiera solicitado una construcción narrativa con las características artísticas de dicha obra en que el papel del Quijote y de Sancho lo asumieran las personas que el estudiante conoce que, por su manera de actuar, mimetizan la conducta de esos personajes y en espacios o escenarios cercanos a los de él. Como lo planteaba arriba Fabio Jurado, el hecho de que la escritura sea creativa no entraña necesariamente que sea artística. Esta idea se ejemplifica claramente en este otro ejercicio: "Qué características del Romanticismo te parece que se dan todavía en la sociedad actual y quiénes las representan" (García y Pleyán, 1976, p. 230). En esta actividad, lo conceptual se disemina por la argumentación creativa. Se busca producir una escritura argumentativa apelando a la creatividad del alumno para reconocer las características del movimiento literario romántico en el clima social que lo envuelve, sin que se genere un discurso estético. Estas dos opciones las pone de manifiesto Fabio Jurado (1999) cuando expresa que "la literatura es una posibilidad para la provocación hacia la escritura. Una obra literaria puede provocar hacia una escritura con intenciones también literarias o con

intenciones argumentativas (el análisis del texto)" (p. 210). En consecuencia, los dos casos de escritura analizados dan cuenta de una escritura que puede considerarse como literaria en tanto objeto de conocimiento, por el aprendizaje y las habilidades que el alumno adquiera en relación con las prácticas narrativa y argumentativa, pero no funda una escritura literaria como objeto de enseñanza, porque, para que esto fuera posible, se necesitaría darle más apertura a la teoría y la práctica, basadas en lecturas y análisis de una buena cantidad de obras completas.

En síntesis, en este periodo se alcanza a vislumbrar una tensión entre la pretensión institucional de enseñar, sirviéndose de la escritura, un saber literario y de brindar una formación en la experiencia estética, y el interés de los manuales por enseñar un saber que se sustenta en lo teórico y lo conceptual. Los conceptos se camuflan de diferentes maneras en las características de los movimientos literarios, de las obras y de sus personajes. Enseñar de forma separada las características de los movimientos literarios y una lista de obras con sus respectivos autores significa descomponer la historia es dos, con lo que se incurre en un abuso, por no llamarlo absurdo; entre otras cosas, unas historias que no se están construyendo, sino que ya están hechas, han existido siempre con sus periodizaciones, son absolutas e inmóviles. Este enfoque historiográfico, basado en una periodización convencional, dado por los manuales a la enseñanza de la literatura, es censurado por el mismo Ministerio de Educación (1998).

Así, los conceptos que aprenden los estudiantes manan de los manuales y no propiamente de las obras literarias, no son extraídos de estas. Luego, parecen inventados por los autores de aquellos. Caracterizar un movimiento no es lo mismo que caracterizar a sus miembros.³⁶ Aquel resulta de estos, y no al revés. De esta manera, además de descomponerse la historia de la literatura, se la enseña en sentido inverso.

Además, lo que leen y analizan los estudiantes no son obras, son trozos de texto o resúmenes, como lo reconoce el Ministerio de Educación en los lineamientos curriculares (1998). Así, no solo se fracciona el saber, sino que se enseñan algunas partes de ese saber, se enseña un saber incompleto, lo que comporta perder la visión del mismo como un todo. Un saber incompleto no es un saber, pues, al fragmentarse, el saber se diluye. No se enseña un saber, se enseñan conocimientos. Estos son los tentáculos del aquel. Los órganos por sí solos no configuran un cuerpo. Luego, la escritura que se genera de la lectura de fragmentos de obras no es la provocación de la literatura en sí, para recordar de nuevo a Jurado. En consecuencia, la escritura que al final resulta termina por negar la literatura. Esta escritura puede denominarse escritura

07

productiva, pues su propósito es la "eficacia y no la conciencia"³⁷, en tanto el alumno escribe para responder a las expectativas del profesor, "mimetizando la voz del profesor o del manual", en palabras de Doria Correa (1997, nov., p.25).

³⁶ Una cosa es decir a los estudiantes que las características del Romanticismo son. y a ese movimiento pertenecen tales obras literarias, y otra es decirles que tal obra presenta ciertas características y ello le da una faceta romántica. Inclusive, debe ser el mismo estudiante quien perciba a través de la lectura dichos rasgos.

⁷ Idea de Barthes que Rudy Doria Correa toma de Jurado Valencia, F. (1995). *Los procesos de lectura*. Magisterio: Bogotá. p. 45. Véase: Doria Correa, R. (1997). La clase como taller permanente. *Educación y Cultura*, 45, p. 25.

Esta escritura productiva, de corte estructuralista, que resulta de aquí es creativa, pero carece de naturaleza artística.

La escritura intelectual

En *Lengua Castellana. Lineamientos curriculares*, la propuesta que lanza el MEN —para corregir las fallas³⁸ anteriormente descritas y la ausencia de un tratamiento semiótico de las lecturas y los análisis literarios, unas y otra encontradas en los libros de texto publicados antes de 1984— se enfoca a que, sin importar el número de obras literarias que lean los estudiantes durante el bachillerato, hay que procurar que las lean completas y que su lectura contribuya a desarrollar el pensamiento conjetural y crítico, plasmado tanto en expresiones orales como en expresiones escritas, lo que desembocará en la formación no solo de sujetos autónomos sino de lectores competentes. El pensamiento conjetural se forja en el análisis crítico de la literatura y ello representa una ventaja desde el punto de vista de la escritura, según Jurado, pues escribir después de que se ha hecho un análisis crítico de la literatura conduce a adquirir un estilo que se halla presente en los actos de escritura en otros campos cognoscitivos³⁹.

Según los lineamientos, el lector alcanza a ser competente cuando tiene el poder de traducir, mediante los procesos de lectura y escritura, la experiencia de la lectura y análisis de las obras mismas en un saber literario. En los lineamientos se agrega que la lectura crítica debe conducir a interpretaciones

³⁸ Así lo expresa el MEN en este documento.

³⁹ Cfr. Jurado, F. "La escritura: proceso semiótico reestructurador de la conciencia". En: Jurado, F. y Bustamante, G. (1996). *Los procesos de la escritura*. Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio. p. 67

profundas de los textos en las cuales operen los tres niveles de lectura: el literal, el inferencial y el crítico-intertextual.⁴⁰ Además, los procesos de lectura y escritura conllevan un diálogo del sujeto consigo mismo, con la cultura, con la sociedad, y con la historia, incluida la historia de la literatura, por supuesto:

El escritor para Bajtin, es un ser profundamente activo; su actividad, su hacer estético, es de carácter dialógico, dialógico en sus varias posibilidades: con sus propios saberes, con sus personajes, con sus propias obras, con diversas ideologías, con los lectores virtuales, etc. Este proceso dialógico es también circular: el lector, al interpretar, dialoga con el autor y con los personajes, establece comparaciones entre las obras mismas, trata de interpelar, de afirmar o de negar. La palabra es el lugar del cruzamiento de las voces de la cultura, de lo propiamente social y de los itinerarios históricos (MEN, 1998, p. 82).

Llama la atención el acento que se le quiere dispensar institucionalmente en los lineamientos a la enseñanza de la literatura desde la lectura y la escritura. Este acento pretende sustituir el análisis estructuralista parcial por un análisis crítico panorámico de carácter conjetural, mediante el cual el estudiante-lector desarrolle la competencia de interrogar la obra literaria —no fragmentos de obra— y, al mismo tiempo, emita respuestas con elementos tomados de sí mismo, en sus múltiples dimensiones, y del texto trabajado. Sin embargo, poco se detiene en la enseñanza de la literatura a partir de la experiencia estética, aunque se haya mencionado la estética como un paradigma de base sobre el cual abordar el estudio de la literatura. La razón se infiere de la correspondencia que existe entre la lectura y el análisis críticos y la escritura crítica, que gira alrededor de conjeturas, la cual desemboca en un

⁴⁰ La lectura literal o descriptiva da cuenta de qué dice el texto, se realiza en la dimensión de los significados; la lectura inferencial va en busca del propósito de un texto, del mensaje que subyace a la superficie semántica de este, lo que su autor quiere expresar con el contenido; y la lectura crítica es aquella en que el lector se atreve a emitir juicios sobre la obra leída haciendo intervenir sus saberes y poniéndola a dialogar con otras obras.

discurso argumentativo. La argumentación, cuya esencia es el juicio, pasa más por la razón que por la imaginación y la sensibilidad.

Ahora, lo estético emerge de la relación entre la sensibilidad, la imaginación y el mundo. En la experiencia estética, el sujeto siente la acción maravillosa y mágica del lenguaje de colorear mundos con palabras. El sujeto tendría que dejarse tocar los sentidos, poner a funcionar la sensibilidad y la imaginación antes que el entendimiento. Este funcionamiento se soslaya en la lectura y la escritura que persiguen un análisis crítico. Luego, esta clase de escritura adopta una faceta intelectual. Este es el tipo de literatura que en *Lengua materna. Lineamientos* curriculares se pretende que enseñen los docentes y que los estudiantes reproduzcan a través de la práctica escrita. Un hecho curioso es que este texto coincide con los indicadores de logros, promulgados en 1996 por el Ministerio de Educación⁴¹, en el desconocimiento de la apreciación artística de las obras literarias. Los indicadores se concentran en la comunicación y la lengua.

En los manuales que siguen a los lineamientos curriculares se nota la intención de sus autores de ser coherentes con las directrices trazadas por el Ministerio de Educación en este documento sobre la enseñanza del saber literario. Ella se ve reflejada tanto en los indicadores de logro como en los talleres. En ambos predominan las operaciones intelectivas sobre las obras literarias. Se fomenta un acercamiento conceptual, explicativo y relacional a la literatura, mientras se ignora la apropiación lúdica y creativa de ella. Los

⁴¹ Vease: Ministerio de Educación Nacional. Resolución 2343 de 1996. http://www.dmsjuridica.com/CODIGOS/REGIMENES/REG_EDUCACION/RESOLUCIONES/RESOLUCION%202343%20DE%201996.htm.

siguientes objetivos, tomados de la unidad "¿Qué es la literatura?" de *Nuevo castellano sin fronteras*, así lo hacen constar:

- Argumento afirmaciones con respecto a las características de los textos literarios.
- Analizo cómo son los versos de un poema en cuanto a métrica, ritmo y rima.
- Explico en qué consisten las características de la lírica.
- Comparo la novela, el cuento, y el teatro, especificando en qué se parecen y en qué se diferencian.
- Comparo la novela realista, la novela romántica, la novela histórica y la novela del realismo mágico. (Rodríguez, 2000, p. 7)

Es evidente en estos objetivos el abordaje racional de las expresiones literarias. El análisis, la argumentación, la explicación y la comparación son las competencias en que Cecilia Rodríguez centra los logros literarios de los estudiantes. No obstante, aparece el siguiente logro en la unidad "Lenguaje, literatura y comunicación" que se estimula la sensibilidad y la creatividad del alumno: "Elaboro una composición literaria en la cual describo y comparo los sonidos que se escuchan en el campo y los que se escuchan en una ciudad" (p. 99). Es probable que los estudiantes realicen escrituras creativas, pero estas distan de ser literarias, si se juzgan por los talleres, como se argumentará en seguida.

Para prueba de ello, he aquí este taller del texto *Español y literatura 9*, de Rodolfo López (1999): "...elabora un argumento del cuento" [El *barril de amontillado*, de Edgar Allan Poe]. / "Expón por lo menos dos argumentos que te permitan afirmar que el narrador de la historia que acabas de leer es uno de los protagonistas". / "Elabora una hipótesis sobre el relato y desarróllala" (p. 12-13). Es evidente la pretensión de generar con el taller una escritura intelectual, en la cual se ejercita la investigación, puesto que la formulación de argumentos e

hipótesis implica actitudes de interpretación, análisis, valoraciones y explicaciones para dar con la respuesta. Pero el autor del manual no se queda únicamente en este propósito; también le brinda la oportunidad al estudiante de que dé rienda suelta a su imaginación en la creación de un cuento, conduciéndolo para que los pasos creativos tengan solidez literaria, como se verá a continuación:

Escribe un cuento siguiendo estos pasos.

1. A partir de las siguientes fotografías, define el hecho, suceso o conflicto central.
2. Determine el narrador.
3. Determine si la historia será contada en pasado, presente o futuro.
4. Ahora crea los personajes pensando en cuál es la principal característica de cada uno y qué papel va a cumplir en la historia.
5. Arma una secuencia de acontecimientos. Cómo se inicia el cuento, cómo se desarrolla y cómo culmina.
6. Escribe una primera versión del cuento. Observa si el suceso central, el tiempo, el espacio y los personajes tienen relación entre sí. (p. 15)

Al lado de los anteriores talleres se encuentran otros con preguntas como estas, tomadas de *Nuevo castellano sin fronteras*, cuyo indicador de logro es "desarrolla tu competencia literaria: "¿Qué título le darías al fragmento?" / "Cuál es el tema central del texto". / "¿A qué subgénero de la novela pertenece la novela *Cien años de soledad*?" / "En el texto están claramente denotadas las tres divisiones internas de la acción en la novela: presentación, nudo y desenlace. Señala de dónde a dónde va cada una". / "¿Cuáles son las características de la novela histórica?" (Villabona, 2000, p. 25). Este taller alterna con este otro: "Tomando como base el comienzo de la leyenda *Historia de la tortuga*, escribe tu propia versión de la misma. Escribe un nudo y un desenlace de la tortuga." (p. 87). Entre el primer taller y el segundo, la

diferencia estriba únicamente en la modalidad discursiva que se lleva a la práctica escrita: del primero se deriva una escritura expositiva, y del segundo, una escritura narrativa. Sin embargo, ni uno ni otro generan una práctica literaria,⁴² pues el primer taller ni siquiera pasa del nivel literal de lectura, de modo que no le posibilita al estudiante realizar una lectura inferencial ni una lectura crítica; asimismo, no puede esperarse que surja de esa acción una escritura argumentativa y crítica. Por lo que respecta al segundo taller, esta escritura narrativa no puede constituir un discurso literario, pues dicha escritura apenas está basada en un fragmento de leyenda, su comienzo, con el cual rompe la unidad estructural y semántica del texto base. ¿Cómo un estudiante va a construir una versión completa a partir de una leyenda incompleta?

Hay un ejercicio del mismo manual de Villabona (2000) que tiende a desligarse de los ejercicios señalados en el párrafo anterior, en el sentido de pretender generar un escrito literario; consiste en la composición de un ensayo en el que el estudiante debe formular una hipótesis y demostrarla con razones. Sin embargo, en vez de indicarle el tema o darle libertad para que lo seleccione, le prescriben que el ensayo gire alrededor de esta idea: "En la vida es más importante ser feliz que ser una persona de éxito". Prácticamente, le están imponiendo la hipótesis; el estudiante no tendrá más remedio que decir lo mismo de otra manera, o sea, parafrasearla. Habría que preguntarle si él está

⁴² Puede que el objetivo del currículo de Español y Literatura de la básica secundaria no sea propiamente formar escritores o literatos —pues, si así fuera, lo abocaría a la utopía—, sino aproximar a los estudiantes a algunos conceptos y características de la literatura; pero esta orientación no quita que los estudiantes estén en capacidad de realizar prácticas literarias, así sean rudimentarias, o que estas prácticas sean promovidas por los profesores.

de acuerdo con esa afirmación; es posible que piense que es tan importante la felicidad como el éxito o que este trae consigo a aquella. También la argumentación está afectada de obligación. Y si la lectura debe ser un ejercicio libre, al decir de Carlos Sánchez, también debe serlo la escritura. Aun así, podría admitirse que la actividad cumple por lo menos con el propósito de los lineamientos curriculares de producir argumentaciones, contribuye a la formación de un sujeto argumentativo. Solo en el ejercicio en que se prescribe hacer una versión propia de la aparición del Sol y la Luna (p. 87) es posible que resulte una escritura literaria, pero no son muchos los ejercicios de esta índole.

De todos modos, se trasluce cierta resistencia a abandonar las prácticas conceptualistas y estructuralistas, en las que se indaga el tema, las características y la estructura de las obras literarias. Esta actitud pugna con la intención sobresaliente de estimular prácticas conceptualizadoras,⁴³ en las que se crean conceptos, como ocurre con los juicios con que se argumenta una tesis. Los discursos así contruidos son intelectivos, pero adolecen de ausencia del espíritu estético, aquel que cobra vida con las metáforas, las sinécdoques, las metonimias y todos los recursos lingüísticos artísticos que los creadores necesitan para hacer verosímiles mundos ficticios. Los estudiantes escriben textos argumentativos, componen escritos intelectivos, pero no escritos propiamente literarios.

⁴³ Las prácticas conceptualizadoras se diferencian de las prácticas conceptualistas en que en las primeras se producen conceptos, mientras en las segundas se reproducen conceptos ya establecidos.

La escritura como práctica del lenguaje total en el escenario pedagógico

En *Estándares básicos de competencias del lenguaje* (2003) se ve clara la preocupación del MEN de fomentar en las instituciones educativas una pedagogía de la literatura que le permita fundamentalmente al estudiante la asunción lúdica, crítica y creativa de la obra literaria. Estas maneras de apropiación comportan disfrutarla, interpretarla, analizarla, establecer inferencias, relaciones y conjeturas. Esta conexión con la literatura debe conducir a aquel al enriquecimiento y expresión de su lenguaje estético. Dicha pedagogía debe centrarse no tanto en seleccionar las obras y los autores literarios, sino en la forma como el estudiante debe abordar la literatura de modo que ponga en acción los procesos relativos al pensamiento, la creatividad y la imaginación.

De esta manera, el órgano gubernamental insiste en este periodo, como ya lo hizo refiriéndose a la lengua, en que lo que importa en la enseñanza de la literatura no son los contenidos mismos del saber literario ni las clasificaciones convencionales de las obras ni los catálogos de autores con sus respectivas producciones y premios recibidos; lo que resalta es la forma como el profesor ejecuta en el aula estrategias y técnicas de enseñanza y aprendizaje que ejerciten las facultades intelectuales y creativas del alumno. No interesa solamente cuántas obras lean, comprendan y disfruten los estudiantes; interesa también, y de manera preeminente, que las obras que lean estén inmersas en un ambiente de enseñanza y aprendizaje, propiciado por acciones didácticas y pedagógicas, que pongan a funcionar todo lo que entra en juego en el

pensamiento, la imaginación y la sensibilidad a través de manifestaciones que involucren todas las dimensiones del sujeto como ser individual y ser social y generador de cultura. Lo importante, entonces, es la enseñanza, no el saber como tal. Así lo expresa el MEN (2003):

Según lo expuesto, la formación en literatura busca también convertir el goce literario en objeto de comunicación pedagógica para incidir en el desarrollo de competencias relacionadas con lo estético, lo emocional, lo cultural, lo ideológico, lo cognitivo y lo pragmático. En tal sentido, se requiere abordar la obra literaria en la escuela, de tal suerte que se generen lectoras y lectores críticos de su propia cultura, creativos y sensibles ante el lenguaje poético, con un amplio conocimiento cultural y con la disposición necesaria para disfrutar la ficción literaria y la libertad expresa de poder leer cuando y como se desee. (pp. 25-26)

Conviene acotar que los estándares del lenguaje no simplifican el objetivo de la enseñanza de la literatura en la secundaria a la formación de lectores con óptimas competencias críticas, imaginativas, sensibles y cognitivas. La lectura es solo la mitad del camino que tienen que transitar las personas que se forman en literatura; la otra mitad está constituida por la escritura. La literatura es la lectura escrita. La escritura es la forma de los mundos creados cuya materia se extrae a través de la lectura. La escritura es la materialización de los sueños, la memoria de la fantasía. La escritura probablemente resuelva los problemas devenidos de la lectura, como afirma Carlos Sánchez (1997).

En este sentido, las competencias estética, crítica, pragmática y creativa tienen que reflejarse en la producción literaria del estudiante. En las imágenes pictóricas que construye con palabras que engendra su poder creador tendrá que mostrar cómo su goce anida en el lenguaje; en los juicios que emanan de su razonamiento tendrá que dar testimonio de su agudeza y clarividencia para ver e interpretar los acontecimientos que envuelven su realidad. Para el ente

administrador del sistema educativo colombiano (2003), "también se debe estimular la capacidad productiva de los estudiantes, es decir, estimular y propiciar la escritura con intención literaria: cuentos, socio-dramas, poemas, ensayos, etc. De tal forma que puedan expresar sus formas particulares de sentir, ver y recrear el mundo, a la vez que desarrollen su producción escrita, teniendo en cuenta que el texto literario aporta al mejoramiento de las capacidades expresivas, imaginativas y cognitivas de los estudiantes (p. 26)".

Si en *Estándares básicos de competencias del lenguaje* se ha tornado el lenguaje en el núcleo de la enseñanza de Lengua Castellana y Literatura en la educación básica, a la vez que pondera el enfoque pedagógico, se entiende, con Barthes (1987), que "la escritura (...) realiza el lenguaje en su totalidad" (p. 18). Podría decirse, entonces, que la escritura literaria que impulsa el MEN, después de la publicación de esta carta de navegación, es la escritura del lenguaje total, la escritura hecha con el lenguaje de la pasión y los deseos, con el lenguaje juguetón que gusta hacer figuras en los trampolines de los signos, con el lenguaje de las intencionalidades que encubren las frases, con el lenguaje de los conceptos, a veces dóciles, a veces rebeldes y contestatarios. La escritura que el MEN pide que surja de la práctica pedagógica de la literatura en el aula es la escritura creativa. El aula es el laboratorio de la práctica de la escritura literaria.

En los manuales se aprecia un andamiaje con cierto rezago en la enseñanza de la literatura desde la práctica de la escritura frente a la propuesta de los estándares del lenguaje. En primer lugar, no se abandonan las preguntas

cuyas respuestas están conformadas de conceptos precisos, verbigracia definiciones y características, como lo atestiguan estos ejemplos: "Identifica tres características que los identifican como poemas modernos"⁴⁴ (Duplat y Barrero, 2004, p. 49); "Lee de nuevo el poema *A Roosevelt*, de Rubén Darío. Haz un resumen de los elementos modernistas que encuentres. Escríbelo en tu cuaderno de español" (Bello et al, 2007, p. 119); en segundo lugar, se insiste demasiado en las interpretaciones, generalmente semánticas, de enunciados relativamente cortos, tal cual se muestra en este pasaje: "Explica la metáfora: Tenía la pureza e los ojos" (Duplat y Barrero, p. 49) y, en tercer lugar, se recurre a las redescpciones de cosas descritas en las obras literarias, según se ve en este enunciado: "Describe cómo era la luna para la astronomía popular" (Bello et al, p. 80). Todo ello atenta contra la competencia de la producción textual literaria y, por ende, inhibe la creatividad. El problema no radica en la caracterización en sí, sino en que ya el estudiante conoce las características y únicamente tiene que buscarlas en los fragmentos o piezas de obras literarias; es decir, él ve aquí lo que prácticamente le piden que vea.

Como en los manuales de los periodos anteriores, en los manuales consultados correspondientes a este periodo abundan las preguntas de carácter explicativo, sobre todo en el manual de Bello et al (2000). Estas preguntas ejercitan la competencia argumentativa, porque implica la búsqueda de juicios y pueden fomentar la creatividad, pero no necesariamente generan escrituras literarias, pues casi siempre inhiben la sensibilidad y la imaginación. Por ende, no provocan previamente una experiencia del lenguaje literario,

⁴⁴ Los poemas son "Canción del macho." y "La Casa".

condición indispensable para la producción literaria, según se dijo en el análisis que se hizo del periodo anterior en este capítulo.

Hay algunos ejercicios que dan la impresión de conducir al estudiante a un saber literario, a un disfrute del lenguaje estético y al fomento de la creatividad. Ellos serán objeto de análisis a continuación.

En *Inteligencia comunicativa 9*, Alfredo Duplat y Nohra Angélica Barrero (2004) plantean dos ejercicios similares: en el primero, le presentan al estudiante la imagen de una construcción barroca (retablo del convento de San Esteban), luego de lo cual le sugieren que describa la imagen empleando el lenguaje barroco; este ejercicio no está precedido de textos barrocos que haya tenido que leer y solo se exponen como características del movimiento literario su dinamismo y adornos y el uso de términos elaborados y difíciles. En el segundo ejercicio, después de dar cuenta brevemente del concepto, las características y los representantes del modernismo, le demandan que, a partir de la imagen de la escultura "Jardinera en forma de busto de mujer", de Lamberto Escaler, compare el lenguaje modernista y las formas expresadas en la obra artística para que halle las coincidencias, no sin antes informarle que el modernismo también irrumpió en el arte en forma de reacción contra la civilización industrial y como defensa de la vida y la sinceridad.

En la primera actividad, la información aportada sobre el barroco es insuficiente y, peor aún, al estudiante no se le ha posibilitado el contacto con ese tipo de literatura, no ha leído obras que pertenezcan a ese movimiento; por ende, no cuenta con fundamentos sólidos para hacer una descripción en

lenguaje barroquiano. En el segundo ejercicio, la información con que cuenta no es mucho mejor, además, tampoco extraída de lecturas de obras literarias. Para acabar de ajustar, de entrada le advierten en qué consistió el arte modernista. Antes de hacer una lectura de la escultura, ya está condicionado: es muy probable que termine viendo en la obra de Escaler manifestaciones reaccionarias contra la industrialización o actitudes libertarias, o incluso las características del modernismo, que se mencionan en el texto antes de la actividad.

Una actitud muy diferente hubiese sido si en las actividades se invita al alumno a apreciar y leer la imagen de la construcción y de la escultura para enunciar sus propiedades. Después se le proponen varias obras literarias, barrocas para la primera actividad y modernista para la segunda, de las cuales extraería también sus características. Ahora, puede examinar si existen las coincidencias entre las propiedades de las figuras y las de los textos literarios.⁴⁵ En estos casos, sí hubieran resultado manifestaciones creativas y literarias, pues estas no estarían contaminadas de concepciones predeterminadas, lo que no se da en los ejercicios originarios, en los que el estudiante termina aplicando preconcepciones. De estos últimos surgen descripciones creativas, pero no propiamente literarias.

⁴⁵

Así se buscan las coincidencias con las literaturas barroca y modernista, no con los movimientos barroco y modernista. Hay que hacer esta aclaración porque, para muchos profesores, parece que primero fueron los movimientos y luego las creaciones literarias, cuyas propiedades las lleva a enmarcarla en uno de ellos.

Hay una actividad en el texto de Duplat y Barrero (2204) de valor pedagógico, literario e intelectual para el estudiante que contrasta con los anteriores. La actividad consiste en lo siguiente:

1. Observa la ilustración⁴⁶ y lee el poema⁴⁷. Luego comenta con tus compañeros y compañeras si esas expresiones son románticas o no, y por qué".
(...)
2. Da otros ejemplos de expresiones románticas.
3. Piensa y escribe en qué forma expresarías tus sentimientos a:
Tu padre:
Un amigo/amiga:
La abuelita o el abuelito: (p. 114).

El valor intelectual del ejercicio reside en los razonamientos que emanan de la comparación, en la enunciación de la forma de expresar los sentimientos a diversas personas y en la conclusión que el estudiante pueda inferir de que la literatura y el arte engendran, cada uno por su lado, sus propios movimientos de acuerdo con sus estilos, formas y contenidos, aunque coincidan las épocas y se parezcan las temáticas, y no que los movimientos generan literatura y arte. El valor pedagógico estriba en la oportunidad que se le brinda al estudiante de cotejar dos cosas de diferente naturaleza y de compartir sus argumentos; además, hay contacto con un objeto literario, el poema, y un objeto artístico, un escenario romántico pletórico de arte. El valor literario se transparenta en los puntos 2 y 3.

Sin embargo, a pesar del valor literario, el taller no da lugar a una composición literaria, pues la escritura que de él se genera se reduce a enunciados aislados, cortantes, sin ninguna concatenación. No hay, por ende,

⁴⁶ Se trata de una imagen de matices vivos que muestra a una mujer en un paisaje.

⁴⁷ El poema se llama "Corazón plural", de José Luis Garcés.

una escritura sistemática, una escritura que tome cuerpo por la red de relaciones semánticas, sintácticas, pragmáticas tejida por el alumno y que cumpla con las propiedades discursivas, como la de cohesión y coherencia, entre otras. Otro detalle que se vislumbra en la actividad es el conocimiento que él posee ya de las características del romanticismo, pues aparecen antes del taller, y es posible que juegue con la intención del manual y el profesor y no vea lo que su vista y su mente puedan ver o el poema y la imagen le permitan ver. En síntesis, el alumno proyectaría al poema y a la figura la información que le suministraron.

Uno de los pocos ejercicios diferentes de los anteriores consiste en ver las imágenes de dos pinturas de Pablo Picasso. Desde las visiones obtenidas de estas, el estudiante debe escribir un poema con estas indicaciones específicas: "Transforma el lenguaje; por ejemplo, une palabras, cámbiales la ortografía, inventa términos, escribe gritos, chirridos y demás" (Duplat y Barrero, 2204, p. 46). Este ejercicio se realiza en el marco del tema "La poesía contemporánea" y después de leer dos poemas de César Vallejo, en los que se manifiestan los detalles que el estudiante debe aplicar a su poema. Es claro que él debe apelar a su ingenio y habilidad literaria para componer el poema y, de paso, cumplir con las estipulaciones dadas. El poema sí constituye una escritura literaria. De todos modos, no es una práctica frecuente en los dos manuales analizados.

En conclusión, no hay armonía entre la propuesta del MEN en *Estándares básicos de competencias del lenguaje* y los programas de estudio de los manuales estudiados, publicados después de 2003. En el primer documento, se

propende hacia una enseñanza de la literatura que convierta el lenguaje en objeto de gozo y, a partir de acá, se incida, a través de prácticas de lectura y escritura, en todo aquello que constituye al sujeto en su individualidad (lo emocional, lo sensible, lo cognitivo, lo ideológico, lo onírico, etc.) y en su colectividad (lo social, lo cultural y lo histórico) para que despliegue sus competencias críticas, creativas, interpretativo-analíticas y lúdicas en su relación con la literatura, la realidad, la sociedad, la cultura y la historia. Hay que resaltar que, para el MEN, es tan importante la lectura como la escritura para la enseñanza del saber literario. La lectura posibilita el acceso a la literatura, siempre y cuando se lean obras completas, y desde ellas mismas y no desde manuales, que parecen recetarios. La producción escrita de literatura constituye una prueba testimonial de que el alumno ha hecho asequible el saber literario.

En los manuales, por su parte, se aprecia una actitud parciamente anacrónica frente a lo anterior, puesto que hay ausencia de la enseñanza de la práctica escrita de la literatura. Pocas veces se invita al estudiante a componer un cuento costumbrista, un ensayo literario⁴⁸ —no un ensayo argumentativo, que, aunque, se practica, no siempre es bien dirigido, en especial cuando se impone la tesis, directa o indirectamente—, un poema modernista, una crónica, etc. Componer un cuento costumbrista comporta haber leído obras costumbristas, cuyos modelos sirvan para extraer los fundamentos que

⁴⁸ Se distingue el ensayo literario del ensayo argumentativo, porque el primero no tiene una estructura rígida ni de la superestructura ni de los argumentos y el ensayista puede echar mano de todos los recursos de la literatura, lo que no es conveniente en el ensayo argumentativo, al menos no sin cierta cautela.

soporten las creaciones. Esto mismo tiene que suceder con la escritura de los otros textos: debe estar precedida de lecturas de modelos cuyas propiedades forman determinado movimiento.

Ahora, mirando conjuntamente los estándares y los manuales, no hay lugar a dudas de que, en este periodo que comienza en 2003, se da más libertad al estudiante para que le dé rienda suelta a su imaginación. En este momento se le facilita en la enseñanza un abanico de estrategias, que incluye el arte y figuras icónicas, para que ponga en marcha la creatividad. Ellas conducen a una escritura creativa. Esta escritura no elimina, por supuesto, la escritura intelectual ni la productiva, las engloba. Por tanto, la enseñanza tiende a ser expansiva, totalizadora.

Los sujetos en la relación escritura y literatura

La figura del profesor

Motivador de la escritura creativa

Dos formas propone *Marcos generales* de abordar la literatura: desde el análisis literario y desde la creación literaria. En la primera perspectiva, el objetivo del MEN es que los estudiantes asimilen los sentidos y significados que tejen los escritores en sus obras literarias, para lo cual la institución gubernamental le depara algunas instrucciones al maestro, encomendándole claro está que las amplíe. En este sentido, le señala cómo se analiza un cuento —este con ejemplo incluido—, un poema, una fábula, una leyenda y un teatro; le indica a partir de qué elementos efectuar el análisis. En el análisis del cuento, por ejemplo, recurre a la estructura de este, al asunto o argumento, al

narrador, a los personajes, al espacio y al tiempo de la narración. Procede de forma similar con las otras modalidades de literatura. Este es el tipo de análisis tradicional, el análisis estructural, realizado desde los elementos y las partes que componen una obra, como se mostró al comienzo de la parte anterior de este mismo capítulo. De lo dicho se infiere que el análisis literario no es una mera metodología de enseñanza y se convierte en un objeto de estudio dentro de la esfera de la literatura; esta inferencia está soportada, además, por el hecho de que en el programa de los diferentes grados se incluye el análisis como tema.

En la segunda perspectiva, la creación se materializa en la producción escrita literaria de los estudiantes. En esta parte, el MEN le atribuye al maestro la tarea de motivar la escritura de narraciones, descripciones y poemas. Para ello, cuenta con libertad para valerse de los recursos que su imaginación le dicte. Así lo plantea: ".el maestro estimulará a los niños para que escriban, aunque, escribir no es un trabajo sencillo, tampoco es imposible realizarlo" (Ministerio de Educación, 1985, p. 111). Sin embargo, y como ya se dijo, producir una escritura creativa demanda como condición una lectura creativa, que optimice la apreciación de valores artísticos, que estimulen la práctica escrita, para lo cual se precisa de sensibilidad. Este es un compromiso del maestro, desarrollar la sensibilidad en el estudiante para apreciar la literatura.

Retornando al tema de los análisis, las instrucciones dadas sobre estos ponen en evidencia dos cosas: primero, el control que se ejerce sobre el maestro respecto a qué enseñar de la literatura y cómo enseñarla; y segundo,

mostrarle cuál es su función. El profesor tiene por oficio enseñar a sus estudiantes a realizar un análisis de los productos literarios de acuerdo con los derroteros que le marcaron. También tiene la función de motivar. Así, sus funciones están predeterminadas. El maestro es un analista de la literatura y es un motivador de la escritura literaria por mandato. Él ejecuta en el aula las órdenes institucionales que le han impartido. Es un ejecutor de los análisis y de la motivación que le han ordenado que haga.

Los manuales no desconocen las directrices para la enseñanza de la literatura que el MEN le trazó al maestro en el plan de estudios. En *Español y literatura 7* se ven reflejadas en este objetivo general: "Ejercitarse en el análisis literario de las lecturas" (González, 1989, p. 8). Este objetivo es complementado con este otro, que aparece en otra unidad: "Ejercitarse en la comprensión de diferentes tipos de lecturas" (p. 23). Estos objetivos son reafirmados en la unidad 4, solo que cambia el término "lectura" por la expresión "obra de escritores conocidos" (p. 87). En efecto, el análisis literario y la comprensión lectora son ejercitados por Lucila González de Chaves en los talleres que plantea sobre fragmentos de obras. Basta con mirar un ejercicio acerca de un fragmento de *Facundo*, de Domingo Faustino Sarmiento, en el que sobresalen preguntas relacionadas con los personajes, con sus actitudes, sus acciones y los sucesos mencionados en la narración (pp. 16-17). Más adelante se encuentra un ejercicio por el mismo estilo del precedente, esta vez sobre *Un héroe de la dura cerviz* (de Efe Gómez), en que las preguntas son

recurrentes: por los personajes, el protagonista, el narrador, las actitudes, las acciones, el espacio, etc. (p. 90).

En el taller acerca de la obra de Efe Gómez hay un ejercicio que merece su análisis. Se menciona que don Pedro está en un problema. Se le manda al estudiante que escriba relatando un problema en el cual se haya encontrado alguna vez y la forma como lo resolvió. Aquí se le está ofreciendo la posibilidad a él de ejercitar la escritura, no cabe ninguna duda, y como ejercicio de composición y redacción conlleva cierta creatividad, pero el escrito resultante no es necesariamente literario. Hubiese sido literario si, sabiendo que iba a componer un relato, se le sugiere que aplique criterios y conceptos narrativos; y hubiese resultado más creativo si el alumno aportara una solución al problema de don Pedro. Era una buena oportunidad para que de una acción cuasiliteraria⁴⁹ se hubiera desprendido una acción literaria y eminentemente creativa. Aquí, pues, simplemente se cumple la labor de motivar la escritura.

Un ejercicio parecido es aquel consistente en reproducir el relato *El presidiario*, de José Roberto Cea, a partir de la lectura hecha de este texto, indicándose al estudiante que no vuelva a leer y que, de ser posible, agregue episodios y elementos propios (González, 1989). Este ejercicio da la impresión de proponerse ejercitar la memoria más que cualquier otra cosa, incluso que la imaginación. El llamado que le se hace para que no vuelva a leer el relato subordina el acto creador al acto mnemotécnico, desarrolla la memoria antes que desarrollar la creación literaria, lo que se evidencia aún más en la

⁴⁹ La denominación de acción cuasiliteraria obedece a que se trata de la lectura de un fragmento, no de una obra completa, en la que sí habría cabido la acción literaria.

opcionalidad que se dispensa a la invención de episodios y elementos propios ("Si es posible agregue.") que, aunque busca darle un tono creativo al ejercicio, sobrepone la repetición a la reproducción. Bastaba con quitar la condición o la restricción de no volver a leer para que la práctica escrita hubiese resultado creativa y literaria. Se hubieran cultivado simultáneamente, entonces, la escritura y la creación de literatura.

En el texto *Comunicándonos 6*, también los objetivos encaminados a los análisis literarios están a la orden del día y no faltan los que se centran en las características de las obras, frecuentes, por cierto, al igual que en el manual Lucila González. La diferencia de aquel con respecto al de González radica en introducir objetivos de creación literaria, cuyo logro se hace evidente en los talleres puestos. Para dar un ejemplo, se transcribe en seguida uno de ellos: "El escritor cubano José Martí nos habla en su texto [Bolívar] del negro que ayudó a Bolívar cuando todos lo abandonaron. Imaginemos un diálogo entre esos dos personajes históricos y escribámoslo en el cuaderno" (Borja et al., 1992, p. 40). A este ejercicio se suman otros de la misma naturaleza. En esta actividad hay creatividad, creación imaginaria y escritura. Sin embargo, adolece de la falta de varios aspectos para llegar a ser literaria, como el de utilizar recursos propios de esta, aunque hay un cierto acercamiento.

Para sintetizar, se da la tendencia en los manuales de cumplir con las pretensiones del Gobierno, expuestas en su plan de estudios de 1984. Es manifiesto el interés por que el docente desarrolle la capacidad de análisis de las obras literarias. Estos análisis son estructurales y argumentales, pues a

veces persiguen razones de actos realizados por los personajes de las obras literarias. También, es claro el propósito de posibilitar que los maestros impulsen la creatividad. Esta se halla representada en prácticas de escritura, que no siempre constituyen escritos literarios, es decir, son expresiones escritas creativas, pero no creaciones literarias. La labor del docente, entonces, se dirige esencialmente a enseñar a analizar la literatura con los conceptos que le son suministrados, no elegidos por él; se dirige menos a formar en el saber de la literatura, pues el análisis es una forma de acceder a la literatura, pero no es reductible a esta. La otra labor consiste en ser un motivador de la escritura creativa. En el docente está ausente la literatura y más aún la sensibilización del estudiante hacia la escritura literaria. ¿Será por acatar fielmente las prescripciones institucionales?

El docente abre las vías de la interpretación de la literatura

Lo primero que hay que recordar es que el Decreto 1860 de 1994 y la Resolución 2343 de 1996 le dan autonomía a las instituciones educativas para programar sus planes de estudio y sus proyectos curriculares. En este marco, el papel que se le asigna al docente es el de ayudar a crear, diseñar y organizar propuestas de currículos que estén basadas en la investigación y la reflexión sobre conveniencias, necesidades sociales, culturales, personales e institucionales y que estén acordes con los parámetros establecidos tanto por el Gobierno como por la institución educativa —expresados en su PEI— a la que se encuentra vinculado. Las propuestas que buscan responder a esas

necesidades y conveniencias tienen que girar alrededor de dos órdenes: la lengua y la literatura.

Ahora, los lineamientos curriculares conciben el aula como un espacio en el que se construyen significados y sentidos y donde se intercambian argumentos, experiencias y valoraciones éticas y estéticas, donde se crean realidades simbólicas y culturales. Para que este concepto se materialice, es evidente la importancia de la literatura. Esta es una forma de discurso en el que no solo se construyen universos de naturaleza semántica y se realizan transacciones de visiones y maneras de sentir, sino que lo hace en un lenguaje y un estilo de comunicación, oral y escrito, propios de quien edifica el discurso. Justamente, este estilo y lenguaje propios es lo que reclama el MEN (1998) de la competencia poética en los lineamientos, que el alumno se valga de un lenguaje y un estilo personales para crear mundos. El estilo crea al escritor, el escritor con su estilo crea al autor. "Autor es el creador de uno. Ser autor tiene que ver, entonces, con la forma que uno se da, es decir, con su estética. Adquirir la forma es adquirir la firma, mediante la cual se reconoce el autor" (2002, abril, p. 56), al decir de Humberto Quiceno. Escribir en un lenguaje y un estilo ajenos, dejaría de ser una creación, para convertirse en una reproducción. Además, nada mejor que la literatura para interpretar y expresar las experiencias y las valoraciones estéticas. Nada mejor que el lenguaje literario escrito para dejar testimonio de los distintos modos de apreciar y sentir la realidad.

¿Cuál es la función del docente para que el aula sea la fuente de discursos, en especial, de escrituras literarias auténticas? Una afirmación que profiere el MEN en los lineamientos curriculares puede arrojar algunas luces para responder las preguntas. Según él, las propuestas curriculares, cuyo eje lo constituyen las competencias, deben ser diseñadas como proyectos pedagógicos o como talleres dentro del área del lenguaje. Aquí se encuentran tres conceptos clave: competencia, proyecto pedagógico y taller. En cuanto a la competencia, el MEN (1998) da por supuesto que si el docente pretende desarrollar la competencia literaria en sus alumnos, él mismo ya la posee; conoce una cantidad suficiente de obras a través de la lectura interpretativa y analítica de ellas. Este saber lo faculta para decidir qué textos deben leer sus alumnos para ser trabajados después. Esta competencia incluye un componente crítico, que lo capacita para mostrar un abanico de interpretaciones en profundidad de los textos. Estas son sus palabras:

La competencia literaria del docente atravesaría dos dimensiones: 1. el reconocimiento del canon literario (las obras representativas en la diacronía de la literatura), y 2. la apropiación de enfoques teórico-analíticos (semiótica, filosofía, estética, historiografía, sociología, retórica, etcétera). Esta segunda dimensión es determinante para trasvasar las impresiones primarias de las obras hacia la búsqueda de las lógicas de sentido que las constituyen; ir siempre de unas lecturas primarias hacia lecturas más profundas en donde se pone en juego la red de saberes que la escuela, entre otros espacios, ha proporcionado. (p. 88)

Articulando lo anterior con el proyecto pedagógico y el taller, se infiere que el docente debe convertir el aula en un taller de lectura y escritura, sustentado este en las múltiples lecturas e interpretaciones analíticas a que él somete las obras literarias. La función del docente consiste en mostrar cómo se hacen diferentes lecturas de las producciones literarias, porque el lenguaje estético no

solo lo habitan los signos y los significados, también lo habitan la belleza, la historia, las colectividades, la cultura y el pensamiento reflexivo. "... el reto del profesor será el de dar cuenta del fenómeno de la recepción, es decir, explicarse a sí mismo y después a sus estudiantes, los modos como se opera la interpretación o como se configuran, según Ricoeur (1995, 1), los mundos ficticios en la mente del lector". (Jurado, 1999, p.212).

El lenguaje no es un tejido de signos; es un acontecimiento que absorbe tiempos y espacios, singularidades y colectividades, que da forma a una existencia. Utilizando el lenguaje de Carlos Skliar (2005), la clase de literatura es una oportunidad para que el escritor se ausente y los lectores, entre los cuales se encuentra el docente, se hagan presentes buscando las huellas que aquel ha dejado, que son las huellas de la existencia. El docente no puede seguir ocultando sus formas de leer y escribir, ahora tendrá que mostrarlas.⁵⁰ El docente es, pues, un crítico e intérprete experto que les enseña a los estudiantes las vías de la interpretación por las cuales tienen que transitar.

Buscando esa imagen del docente en los manuales, algunos rasgos se ven despuntar. Una interpretación que se busca ejercitar bastante en los talleres de aula es la retórica, tanto la clásica como la moderna o nueva retórica⁵¹. Para ejemplo de lo primero se puede ver el taller de la página 51 de manual Cecilia Villabona (2000). Lo que llama la atención allí es la manera como se trabajan

⁵⁰

Dice Fabio Jurado Valencia que el docente, ante el "mal hablar" y el "mal escribir" de los estudiantes, siempre les han insistido en lo contrario: el "buen hablar" y el "buen escribir", pero nunca el profesor "«deja ver» sus modos de leer y de escribir" (p. 218).

⁵¹ Se entiende aquí retórica como el arte de la persuasión mediante el empleo de un lenguaje eficaz para surtir tal efecto. En la retórica clásica se apelaba a los recursos literarios para ello, también conocidos como figuras literarias; en la nueva retórica se apela a los argumentos de diversa índole.

las figuras literarias: reconocerlas y descifrarlas en pasajes de fragmentos de obras y en enunciados aislados, identificar algunas en el habla cotidiana; pero poco se estimula la escritura fluida y sistemática haciendo uso de ellas. La interpretación en la perspectiva de la retórica moderna sí está a la orden del día, de lo cual da cuenta esta pregunta: "¿A qué obedece que las comunidades indígenas cuenten su historia mediante narraciones orales y no a través de tradiciones escritas" (Villabona, 2000, p.86). Esta pregunta conduce necesariamente a la exposición de argumentos, aunque no necesariamente produce una escritura literaria, como sí ocurre en el texto de Rodolfo López (1999) donde se invita al estudiante a redactar un ensayo sobre la literatura neoclásica y romántica y se le dan las pautas para hacerlo (p. 123). Como bien se sabe, el ensayo se compone con argumentos, cuya finalidad es convencer.

También se encuentran lecturas semióticas, lo cual podrá constatarse en *Nuevo Castellano sin fronteras* (Villabona, 2000, p. 221), en que se les indica a los estudiantes que seleccionen una de las tres imágenes que aparecen allí y basados en ella elaboren una narración. Un ejercicio por el mismo estilo se encuentra en *Español y literatura 9* en el cual se trata de narrar un cuento teniendo como referente una fotografía (López, 1999, p.15). En el segundo manual hay indicaciones precisas de cómo hacer la narración, aunque no dispensa criterios para interpretar la fotografía, criterios que también están ausentes en el primer manual. Por supuesto que, en ambos casos, el relato deberá estar precedido de una interpretación de los trazos, los colores y una vasta cantidad de detalles.

Se nota, pues, en los manuales la pretensión de exponer a los estudiantes a interpretaciones retóricas y semióticas, que desembocan en escrituras. Son escasas, eso sí, las lecturas historiográficas y sociológicas de obras narrativas. No obstante, a pesar de que a veces se dan parámetros para las composiciones escritas, no se vislumbran concretamente las interpretaciones de las obras por parte de los autores de los manuales. Estos las cultivan, pero no las realizan. Cabe esperar que deleguen esa labor al docente para que la lleve a cabo en el aula.

En síntesis, la figura que trazan en conjunto los lineamientos y los manuales del docente en este periodo es la de intérprete y crítico de la literatura o cultivador de esta. Como ducho en la interpretación, debe conocer las formas de hacerla. De acá se deriva su papel en educación en literatura: enseñar distintas opciones de interpretación de las obras. Algunas de estas formas se trabajan con fuerza, como la retórica y la semiótica, otras no tanto. Estas interpretaciones deben verse reflejadas en la escritura.

La experiencia literaria seductora del docente en un entorno pedagógico

Cuando los estándares se refieren a la pedagogía de la literatura, aluden a la formación de lectores mediante prácticas que desarrollen el goce por la literatura, el cual se refleje en la lectura de poemas, novelas, cuentos y otras manifestaciones literarias significativas para sus vidas. También reclama lectores críticos, a cuya competencia contribuyan las operaciones de interpretación, inferencias, determinación de relaciones e hipótesis de las obras literarias. Esta experiencia debe hacerlos crecer como personas y mejorar su

visión de mundo y de los fenómenos sociales mediante la expresión propia en lenguaje estético.

En este contexto, y como ya se había anticipado, las intenciones del MEN en este periodo es que, en la enseñanza de la literatura, el docente vaya más allá de los temáticas del saber literario y las clasificaciones formales de las obras, lo mismo que de los catálogos de autores y obras, para que se detenga en la generación de estrategias y técnicas de enseñanza y aprendizaje que optimicen las competencias intelectuales y creativas del alumno. Su labor debe tender a sumergir las obras objeto de lectura en un clima de enseñanza y aprendizaje, propiciado por prácticas didácticas y pedagógicas, que ponga en juego los procesos propios del pensamiento, la imaginación y la sensibilidad a través de manifestaciones que involucre todas las dimensiones del sujeto: sujeto individuo, sujeto social, sujeto histórico y sujeto cultural.

El docente, entonces, es un didacta y pedagogo de la literatura. En tanto la literatura implica crítica y placer, interpretación y creación, técnica y estética, juicio y valoración, razonamiento y lúdica, él tiene que brindar todas las posibilidades educativas⁵² para que estas dicotomías circulen por el aula. Este ambiente de pedagogía no lo dispensa de asumir un papel activo dentro de la clase; por el contrario, tiene que estar en un nivel de actividad equivalente al de sus alumnos, pues los estándares del lenguaje le demandan que, para formar lectores y escritores, él mismo sea necesariamente un lector y, con su lectura, propicie el desarrollo de habilidades psicológicas superiores relativas al

⁵² Se asume aquí la práctica educativa como aquella que engloba los procesos didácticos y pedagógicos.

pensamiento, la creatividad y la imaginación. Con este pensamiento se identifican Rubén Darío Hurtado y Juan Leonel Giraldo (2002, abril), según estas palabras:

El maestro debe ser un apasionado lector, pero no para atiborrarse de información y conocimiento, que en nada transforma su existencia, sino para leer reflexivamente los signos de la vida. La lectura, como lo plantea Larrosa (1998), debe esencialmente representar una experiencia de formación que transforme la manera de ser y de sentir del maestro que le permita cualificar su dimensión existencial. (p. 90)

El profesor es un ser que, con su propia experiencia vivencial de la literatura, se forma como lector. Esta experiencia de vida toca su entendimiento, su imaginación, su sensibilidad: se apodera de su ser. Sus aventuras lectoras lo llevan hacia lo desconocido, lo impensado, lo inimaginado, lo insospechado, lo otro, que son mundos que se fugan y vuelven, pero son humanos, y todo esto no podrá esquivar. Así, la lectura lo constituye como pensador, soñador, creador. En esta misma medida y desde la vivencia de la literatura, forma lectores, escritores, pensadores, soñadores, creadores y creativos: es un lector formador de literatos de la vida. Esta expresión no alude a una producción escrita excelsamente estética, sino a una escritura que integra el discurso y la vida, utilizando una expresión de Hurtado y Giraldo.

Leer para configurar lectores y escritores no puede llevarse a cabo sin propiciar una conversación entre el lector consumado y los potenciales lectores y escritores. La pedagogía de la literatura se realiza en un estado de interlocución, en el que es inimaginable que no se produzcan interacciones lúdicas, creativas, fantasiosas, ideológicas, emocionales, placenteras, culturales y de todo tipo. Luego, el docente es un pedagogo y didacta que, en

su contacto con las obras, goza, crea, imagina, piensa, siente para que sus alumnos hagan lo mismo en sus experiencias de lectura. Por ende, es un creador, un soñador, pensador, gozador, un sujeto sintiente. Él se comunica en cuerpo y alma con la literatura para que sus lectores también lo hagan.

Por otro lado, lo que se encuentra en los manuales va en contravía de las pretensiones del MEN, de acuerdo con lo que muestra el enunciado identificador o competencia literaria en *Inteligencia comunicativa 9*: "Caracteriza los principales momentos de la literatura latinoamericana, según las particularidades temporales, geográficas, de género, autor, etc." (Duplat y Barrero, 2004, p. 39). En otra unidad aparece este otro enunciado identificador: "Establece relaciones entre obras literarias latinoamericanas, procedentes de fuentes escritas y orales" (p. 71). A los dos anteriores se agrega este: "Identifica los recursos del lenguaje empleados por autores latinoamericanos de diferentes épocas y los comparará con los empleados por autores de otros contextos" (p. 113).

En *Metáfora 9. Castellano y literatura*, sus autores no se desvían de la línea trazada por Duplat y Barrero en los enunciados identificadores. He aquí algunos de los logros que formulan: "Reconocer las características de las obras representativas de la literatura de la Conquista y la Colonia"; "Establecer relaciones entre las obras y su contexto histórico- cultural" (Bello et al., 2007, p. 9). Estos logros alternan con este: "Leer fragmentos, representativos de

53

Recuérdese que esta es la expresión que utiliza el MEN en *Estándares básicos de competencias del lenguaje* para referirse a un saber específico y a una finalidad, ambos englobados en el concepto "proceso", en vez de la expresión indicador de logro, esta última empleada en *Lengua Castellana. Lineamientos curriculares*.

modernistas latinoamericanos" (p. 105). Estos tres esquemas enunciativos se mantienen en todas las unidades y únicamente cambia el movimiento literario. Estos logros son englobados en el siguiente enunciado identificador, que es el mismo para todas las unidades: "Determino, en las obras literarias latinoamericanas, elementos textuales que dan cuenta de sus características estéticas, histórica, y sociológicas, cuando sea pertinente" (p. 9, 57, 105, 153, 203, 253).

Las competencias mencionadas apelan a conceptos y relaciones conceptuales, promueven las lecturas intratextual e intertextual; el texto de Bello et al agrega a estos dos niveles de lectura la extratextual. Sin embargo, poco traslucen el estímulo de expresiones creativas, imaginarias y sensitivas. No obstante, los talleres riñen con los enunciados identificadores, pues transparentan una actitud distinta al poner en movimiento la creación, la fantasía, la sensibilidad y el pensamiento. Esta es la actitud que se refleja en el ejercicio en el cual el alumno debe imaginar y expresar por escrito el físico, el comportamiento y cómo era la familia de Nezahualcóyotl a partir de su poema "Dolor y amistad" (Duplat y Barrero, 2004, p. 75), después de que se le informa quién es este autor. Compárese este ejercicio con estos otros: "Si la «poesía sin pureza» canta a lo cotidiano, ¿en qué consistirá «una poesía pura»" y "Escribe un poema creacionista, que nazca, por ejemplo una rosa en tu poema" (p. 219) Todas estas actividades implican procesos intelectuales, creativos e imaginarios canalizados a través de la escritura. Incluso, es posible que el

alumno se divierta visualizando la figura de Nezahualcóyotl e imaginando cómo nace una rosa y cómo expresarlo poéticamente.

Así, pues, haciendo caso omiso de los enunciados identificadores o indicadores de logros y centrando la mirada en los talleres, se percibe una pedagogía de la literatura, desde la lectura y la escritura, en la que el docente estimula el goce, la creación creativa, la imaginación, los razonamientos y los sentimientos en sus alumnos. Este estímulo sale de su conversación con la literatura y con los estudiantes. Por ende, antes que hacer que las obras surtan un efecto estético en ellos, él mismo tiene que dejarse afectar. Entonces, tendrá que mostrar que disfruta, que sueña, que piensa al dialogar con las obras; tendrá que exhibir creaciones con un estilo original. La pedagogía de la literatura desborda la exposición de conceptos reunidos en categorías, localizadas en épocas o lugares.

Hacer pedagogía de la literatura no es propiamente pedir a un estudiante que narre un cuento con las características de la literatura modernista. Es decirle al estudiante por qué una novela costumbrista determinada es, antes que todo, una novela, qué la hace ser novela y, después sí, por qué es costumbrista. Es decirle de qué elementos se compone el cuento, cuál es su estructura, cómo se combinan los tiempos, qué métodos y estilos narrativos se pueden emplear, cómo podría comenzarse y cómo podría finalizarse. Esta orientación la efectúan precisamente Bello et al (2007) en su manual *Metáfora 9. Castellano y literatura*, cuando mencionan las características de los diferentes tipos de novela, entre ellos la policíaca, en qué consiste el tiempo de

ella y cómo manejarlo, etc. Algo similar se solicitaba en los lineamientos curriculares en el caso de las interpretaciones, pero finalmente no se dio.

En el lenguaje de Jurado, cabe admitir que el docente literato es quien se deja provocar por la literatura para inocular esta provocación a sus alumnos. El pedagogo literato se deja seducir por la obra literaria para formarlos en la experiencia seductora del lenguaje estético. El pedagogo literato se deja invadir de vida al interactuar con la producción literaria para que ocurra lo mismo con las personas que tiene la responsabilidad de formar en competencia literaria. El docente literato vive y goza la literatura.

La figura del alumno

El sujeto creador

De acuerdo con la exposición que se hizo de la figura del maestro en el periodo comprendido entre 1970 y 1995, el alumno que se tiene interés en formar es aquel que comprende lo que el escritor dice en sus obras literarias, o sea, los contenidos temáticos que deambulan por estas, que tenga habilidad para analizar la literatura, que tenga sentido del disfrute de la expresión literaria y que sea creativo y creador de escritos literarios. Lo que se vislumbra en estos intereses es la preocupación del MEN por que el alumno explore algunas facetas de la literatura. Estas facetas no alcanzan a cubrir la polidimensionalidad del texto literario, representada en la comunicación de mensajes subjetivos y objetivos,⁵⁴ implícitos y explícitos, en el uso de estrategias y lenguaje estéticos como expresión de la creatividad, el juego entre

⁵⁴ En realidad, en la literatura no es claramente visible la frontera que separa los contenidos objetivos de los subjetivos.

la imaginación, la sensibilidad y las palabras, que deviene placer, y en el diálogo con los saberes, con la naturaleza, con las culturas, con la sociedad y con la historia.

El MEN está interesado en hacer del alumno un sujeto analítico de la producción literaria. Destaca que este análisis se lleve a cabo gradualmente, de tal modo que en la básica secundaria se efectúen análisis complejos. Sin embargo, el tipo de análisis que se resalta en *Marcos generales* atiende el cuerpo estructural de las obras y no tanto el cuerpo sistemático de ellas. En otras palabras, el alumno lector buscará asimilar los elementos y partes de las obras y sus características, pero las desconocerá como un todo compuesto de relaciones. "Identificar esos elementos, la forma como se relacionan y las funciones que desempeñan, es lo que constituye el análisis" (Ministerio de Educación, 1985, p. 104). La complejidad que el MEN exige en el análisis no reside en la multiplicidad de tipos de estos, sino en la profundidad que el estudiante vaya logrando en la percepción de las propiedades y funciones del narrador, el espacio, el tiempo, los personajes del cuento y de la fábula, la clarificación del tema y asunto de ellos; en la percepción del ritmo, la musicalidad y el contenido de la poesía; en la aprehensión del tema y las características del diálogo y los personajes de las obras teatrales, etc. Es un análisis que disgrega, no congrega.

Este estudiante analítico es al que los manuales pretenden darle forma. Algunos manuales le conceden supremacía a la comprensión de lectura que visibiliza el argumento, los personajes, el narrador, los acontecimientos, es

decir, el análisis estructural. Esta perspectiva nos muestra el siguiente taller: "De una narración seleccionada por usted, separe el tema, los personajes, la posición del narrador y un resumen del argumento" (González, 1989, p. 108).⁵⁵ En el escalafón de niveles de lecturas, esta corresponde al primer nivel, al nivel literal. Luego, se dejan de lado los análisis inferenciales, intertextuales e intencionales, que se ubican en otros niveles de comprensión textual. No ocurre igual en el manual *Comuniquémonos 6*, en que sí se fomentan los análisis intertextual, argumental —"Comentemos qué razón tuvo el dinosaurio⁵⁶ para marcharse. Escribámosla" (Borja et al, 1992, p. 19) — y, lo mejor, fomenta la escritura narrativa, cuya motivación es "La Fabulita" (autor anónimo), como se puede constatar en este ejercicio: "Inventemos una narración (con iniciación, nudo y desenlace), donde los personajes sean la paloma y el dinosaurio" (p. 19). Esta actitud la mantiene este manual en otros talleres de literatura.

También el plan de estudios de 1985 proyecta un alumno que desarrolle su capacidad creativa para crear, tiende a la configuración de un sujeto creativo y creador. Allí se plantea que, en la práctica escrita de poemas, él manifieste sus experiencias, sus sueños y emociones originadas en el mundo real o en un mundo imaginario. Se le invita a que escriba cuentos o narraciones, seleccionando un tema y delimitándolo; "este puede ser, inicialmente, con base en experiencias concretas, reales, vividas por los niños [adolescentes] y que tengan importancia en su vida. Posteriormente, los temas pueden ser elegidos

⁵⁵ Este estilo de taller se repite en el manual de Lucila González de Chaves (1989) en la página 118.

⁵⁶ Personaje de "Fabulita", de autor anónimo.

con base en fantasías, imaginaciones o hechos ficticios" (Ministerio de Educación, 1985, p. 112).

Se sabe que el dominio que los alumnos tienen del lenguaje y los recursos artísticos, propios de la literatura, por la fase de su formación en la que se encuentran, no corresponde ni siquiera al de un principiante en la literatura, aunque es posible que haya algunos cuantos que cuenten con el talento para la escritura literaria. No es de esperarse, entonces, que produzcan escritos literarios. Además, porque a ello se opone lo que tanto ya se ha dicho: que ellos no leen obras, leen fragmentos de obras, por lo menos en la escuela, y con la lectura de estos se busca generalmente el contacto con la escritura en voz baja, la escritura fonológica, la escritura de los mensajes; no se busca el contacto con "la escritura en voz alta" (Barthes), la escritura fonética, aquella que "lo que busca (en una perspectiva de goce) son los incidentes pulsionales, el lenguaje tapizado de piel, un texto donde se pudiera escuchar el tono de la garganta, la oxidación de las consonantes, la voluptuosidad de las vocales, toda una estereofonía de la carne profunda: la articulación del cuerpo, de la lengua, no la del sentido, la del lenguaje" (Barthes, 1982, p. 109). En los fragmentos de obras casi siempre se muestra un cuerpo cercenado, impasible, insensible y sin aliento: sin vida; aparecen allí las señales de un cuerpo o producto, no "las marcas de una práctica, la práctica de escribir" (p. 127). Luego, difícilmente se puede admitir que los estudiantes tengan una experiencia plena de la literatura o de la experiencia literaria. De una experiencia incipiente difícilmente brotará una experiencia plena. Pero la

composición de cuentos, fábulas, poema, etc., les desarrolla la creatividad, las habilidades de escritura y los acerca, así sea lejanamente, a la experiencia literaria, entendida no como lo producido, sino como la acción de producir, la práctica de escritura con intenciones literarias, la expresión de sentimientos, pensamientos, fantasías, sueños.

A esta orientación contribuyen los manuales con ejercicios como este: "En el cuaderno de trabajo narre un momento de su vida que se destaque más que los demás" (González, 1989, p. 111). Así este ejercicio esté precedido por la exposición del concepto de narración, los elementos y las partes que la constituyen y se den ejemplos simplificados de obras narrativas, como en efecto sucede, los alumnos no crearán narrativas literarias. Para producir textos literarios se requiere teoría, es cierto, reforzada con dos tipos de praxis: la lectura de un denso bloque de obras y una disciplina de escritura. Esta actividad está formando un alumno creativo para escribir e, incluso, mejorando su escritura. De este misma clase es esta otra actividad: "Leamos el mito guajiro *Aramai* y comentemos qué explica / Escribamos el mito, en los cuadernos, con nuestras palabras" (Borja et al., 1992, p. 139).

En síntesis, la figura de alumno que *Marcos generales* de los programas curriculares y los manuales constituyen en la dimensión relacional entre la literatura y la escritura es la del sujeto que tiene habilidad para expresar sus análisis literarios de cualquier índole, si bien se releva el análisis estructural. Para aquellos, este sujeto debe estar en capacidad de expresar su comprensión de los elementos y las propiedades de las obras que lee. También

modelan un sujeto que es capaz de probar su creatividad a través de la práctica escrita. Este sujeto tiene habilidades para componer poemas, narraciones, descripciones valiéndose de su imaginación, emotividad y sensibilidad.

La escritura polióptica

En educación en literatura, los lineamientos curriculares apuestan por un alumno competente para leer analíticamente obras y competente para erigir mundos con material lingüístico mediante la escritura poética, que ostenten su sello de creador. Ellos resaltan que estas competencias se fortalecen en la medida en que el alumno entre en un clima de argumentación, de exposición, de discusión y de diálogo con sus compañeros. El MEN señala enfáticamente en este periodo que no importa la cantidad de obras que el estudiante lea, lo que importa son sus modos de leer (interpretar), de escribir y de argumentar. El saber literario se origina en la lectura analítica y se finiquita en la escritura de agudo pensamiento. La escritura se convierte en el medio mediante el cual el alumno expresa las diferentes interpretaciones y argumentaciones.

Las interpretaciones del estudiante implican un diálogo con la historia, con los saberes, con las ideologías y con los textos. El sujeto que resulta de la enseñanza de la literatura es aquel que capta significados, hace inferencias, establece relaciones intratextuales e intertextuales, formula hipótesis, percibe los tejidos textuales, determina la jerarquía de los enunciados y percibe la superestructura de los textos. Es el sujeto que ejecuta lecturas desde diferentes niveles. En el ojo analítico de este sujeto confluyen múltiples miradas cromáticas de las obras, que se ramifican cuando llegan al objeto, para verlo

desde distintas perspectivas. Esta es la diferencia de este sujeto con respecto al sujeto que lo precede antes de 1995: la vista de este es unidimensional, la de aquel es polidimensional. Al primero le interesa conocer la materialidad de la obra, al segundo, la sustancialidad de esta, es decir, la obra como tal, como un todo.

La fuerza que impulsa esas múltiples miradas es la indagación, la búsqueda, la investigación. Toda búsqueda está condicionada por un problema, una duda. En este sentido, el maestro no solo muestra las vías de circulación por el texto, también tiene el reto de enseñar al estudiante a abrirse paso a través de los cuestionamientos. Si solo hiciera lo primero, haría que este dependa siempre de él para llegar a la obra. "Si el alumno aprende a elaborar la pregunta, lógicamente dejara de depender del maestro" (Doria Correa, 1997, p.26). Entonces, este sujeto pregunta, el sujeto que le preexiste mira; este fragmenta para reconstruir, el de antes fragmenta y deja la obra descompuesta e incompleta, porque solo toma algunas de sus piezas. Toda esta búsqueda, esta investigación tiene en la práctica escrita su método, y el resultado al que conduce es la escritura polióptica.

Esta escritura polióptica también es objeto de enseñanza en los manuales. Puede verse esta pretensión en la siguiente actividad: "Lee el *Génesis*, de la *Sagrada Biblia*, y establece las semejanzas y diferencias con los fragmentos del Popol Vuh antes citados." / "Busca algún mito o leyenda sobre el origen del mundo y del hombre y compáralos con los fragmentos leídos del Popol Vuh y del Génesis." / "Imagina un país ideal y escribe un mito sobre sus orígenes y

una leyenda sobre su más famoso héroe. Recuerda que primero debes tener claramente identificadas las ideas, luego hacer un borrador, leerlo en voz alta a alguien y tener en cuenta sus comentarios y finalmente editarlo, es decir, pasarlo a limpio. Tampoco olvides el estilo de escritura propio de mitos y leyendas" (López, 1999, p. 25). En este ejercicio se ven claramente dos objetivos: 1) enseñar al estudiante a establecer por escrito relaciones intertextuales, que significa enseñarle a buscar en un segundo texto lo mismo y lo diferente de un primer texto, lo que significa enseñarle a realizar análisis desde otros textos y no siempre desde el texto leído; 2) enseñarle a que cree mitos con el estilo que caracteriza a estos.

Entonces, estas prácticas de escritura introducen al alumno en la literatura desde dos niveles de enseñanza, el del análisis y el de la creatividad y la creación. El análisis no está determinado por los personajes, ni por el argumento, ni por la superestructura textual, o sea, por el análisis estructuralista; está determinado por las convergencias y divergencias encontradas en los relatos. Inclusive, no se solicita al estudiante que busque las semejanzas, que, tratándose de tres mitos, hubiera sido lo normal; además de esto, se le pide que indague por las diferencias. En cuanto al segundo nivel de enseñanza, el alumno, partiendo del ejercicio anterior y de los conceptos que ya le han enseñado y guiado por ciertas pautas, tiene la oportunidad de aprender a construir su propio mito, a poner en marcha su experiencia de escritura literaria. Las dos actividades, pues, se complementan.

Esta actitud es parecida a la de otro manual de la misma época. En *Nuevo Castellano sin fronteras*, su autora desarrolla las competencias semántica, textual y argumentativa. En la primera se destaca el ejercicio de consultar en el diccionario los significados de las palabras "palenque", "mita" y "encomienda" e identificar el significado que corresponde al contexto literario de la conquista y la colonia. El ejercicio no consiste solamente en hallar el significado, sino en contextualizarlo. En la segunda competencia se destaca la práctica en la que el estudiante hace un cuadro sinóptico de *El carnero*, separando las virtudes y los defectos literarios de esta obra. Aquí se ejercita la valoración, la apreciación. En la tercera competencia sobresale este ejercicio: "Es evidente que una gran parte de la población [de la Colonia] no sabía leer ni escribir y, por consiguiente, no escribían literatura. ¿Qué opinión te merece esa forma de discriminación social y educativa? En la actualidad, ¿todavía se presenta lo mismo?" (Villabona, 2000, p. 136-137). En este punto, el alumno tiene que aventurar conjeturas, argumentarlas y extrapolar sus juicios a su época. En la parte creativa, este manual plantea traducir una caricatura satírica en la que se halle involucrada Inés de Hinojosa, personaje de *El carnero*, en un escrito.

Se nota, pues, la congruencia entre el perfil de estudiante que se propone formar, desde la enseñanza de la escritura en relación con la literatura, los lineamientos curriculares y el perfil de estudiante que se constituye en los manuales. De sus propuestas emerge un sujeto analítico con visión poliédrica y creador de escritura con visos literarios. Este sujeto ha sido enseñado para escrutar en el espacio discursivo las obras literarias desde diferentes ángulos.

El alumno formado es un analista polidimensional, que multiplica sus miradas como diásporas en sus prácticas escritas. Pero este sujeto, además de analítico, despliega su creatividad para generar discurso. Es un sujeto que intenta darle cuerpo a la literatura a través de su producción escrita.

La pedagogía: espacio de encuentro de goce entre el alumno y la literatura

Los dos enfoques anteriores han configurado un alumno analítico y creativo. Pero, mientras el primero relevaba un sujeto con habilidades para el análisis estructural, el segundo resaltaba un sujeto con competencias para realizar diferentes clases de análisis, su mirada comprensiva de los productos literarios era más expansiva y extensiva. En cuanto a la creatividad para crear, su exigencia parece tomarla de la misma naturaleza de la literatura, pues la enseñanza y el aprendizaje de esta sería imposible si se abordara solamente desde la lectura, ignorando la escritura, pues "muchos problemas de la lectura se solucionarían a partir de la escritura" (Sánchez, 1997, p. 8). Además, la literatura no está conformada únicamente de conceptos, de significados; la literatura es arte, es disfrute, es imaginación, es lenguaje en estado de intensa fogosidad: es vida. Aquí es donde el escritor pone en juego la estética y su poder creador y recreador. Esta experiencia creadora y recreadora de la literatura no se vive en alma ajena, sino en alma propia, aunque muchas veces, para realizarla, se necesiten estímulos externos. De modo que ha sentido que es deber posibilitar este estado en el estudiante, si bien su foco fue la literatura más como producto, como un saber por asimilar, que como proceso, como vivencia.

En los estándares del lenguaje se aprecia otra actitud frente a la literatura. El acento no está puesto en el saber literario, sino en los efectos de la literatura en el ser humano, en el lector. El vector de esta relación no se dirige del saber al sujeto; por el contrario, su dirección va del sujeto al saber. No se trata de ver la literatura como un saber que el docente tiene la misión de enseñar y el alumno tiene la responsabilidad de aprender; de lo que se trata es de formar un sujeto, y la literatura brinda recursos importantes para hacerlo. Esta formación tiene que apuntar a todas las dimensiones del ser humano. Luego, ¿qué sujeto resulta desde la perspectiva de la enseñanza de la literatura de acuerdo con los estándares básicos del lenguaje?

En el documento, el MEN afirma que la lectura y conocimiento de obras literarias no debe ser visto por el estudiante simplemente como el acceso a mundos ficticios y a un mensaje que subyace al habla de las palabras, camuflado entre los enunciados, que él tiene la misión de descifrar. Esta es una de las tantas posibilidades que ofrece la literatura. La otra posibilidad, que no depende naturalmente de ella, sino de las acciones pedagógicas del docente, es que el disfrute de lo literario influya en las dimensiones estética, emocional, cultural, ideológica, cognitiva y pragmática del estudiante. La integralidad del sujeto debe estar penetrada por la literatura, y esta acción la tiene que posibilitar el maestro. Esto es lo que se denomina el efecto interno de la literatura. La literatura enseñada alterará la forma de sentir, pensar, creer, opinar del estudiante, así como cambiar su poder para decidir y relacionarse con lo otro.

El efecto externo de la experiencia de lo literario se manifiesta en la manera como vira la visión que tiene el estudiante del mundo, de la sociedad, de la cultura y de la historia. La lectura y comprensión literarias se tornan en una especie de lupa a través de la cual él ve e interpreta el mundo, los hechos, el comportamiento de las cosas y de las personas. Para el MEN (2003), la pedagogía de la literatura no solo debe interesarse en despertar el gusto por la lectura, sino en hacer que la mirada del estudiante trascienda lo evidente, como forma de generar nuevas interpretaciones del mundo y construir concomitantemente, "sentidos transformadores de las realidades abordadas". (p. 25). Esta mirada redimensionada le aguza los sentidos y la mente para ser más profundo y crítico en sus interpretaciones, análisis y juicios de la realidad exterior. La enseñanza de la literatura forma un sujeto crítico de su realidad al exponerlo, mediante la lectura, a la posibilidad de sentir, relacionar, inferir, conjeturar, discernir, abstraer, valorar, establecer analogías, metaforizar, conceptualizar argumentar, objetar y crear.

El eje de todos los efectos internos y externos de la literatura lo constituye la experiencia pedagógica de la literatura. ¿En qué consiste esta experiencia? La experiencia es eso que le acontece a cada sujeto cuando lee y escribe, sea la escritura literaria o con esta intención de serlo. Experiencia es dejarse afectar por la literatura. Esta afección es un acontecer, un acaecer. Acontece porque se participa en el ritual que revive la consagración de la palabra creadora⁵⁷, del

⁵⁷ Michel Foucault (1996) dice que la literatura "es esa especie de ritual previo que traza en las palabras su espacio de consagración" (p. 67).

cual el sujeto sale transformado⁵⁸. Heidegger es quien aporta un concepto claro de experiencia, invocado por Jorge Larrosa (2007, julio):

[...] hacer una experiencia con algo significa que algo nos acontece, nos alcanza; que se apodera de nosotros, que nos tumba y nos transforma. Cuando hablamos de "hacer" una experiencia eso no significa precisamente que nosotros la hagamos acaecer; "hacer" significa aquí: sufrir, padecer, tomar lo que nos alcanza receptivamente, aceptar, en la medida en que nos sometamos a ello. Hacer una experiencia quiere decir, por tanto: dejarnos abordar en lo propio por lo que nos interpela, entrando y sometiéndonos a ello. Nosotros podemos así ser transformados por tales experiencias, de un día para otro o en el transcurso del tiempo. (p. 12)⁵⁹

Esta es la tarea del docente, hacer que el alumno aprenda a dejarse afectar por el lenguaje literario, aprenda a dejarse someter por él, que la literatura lo acontezca. Aquello que lo somete es el goce devenido de la lectura y la escritura literarias. En realidad, no son las obras las que se disfrutan, es la energía provocada por la relación del lector ávido y escritor en ciernes o imberbe con el lenguaje estético, mediante la lectura y escritura, lo que constituye el placer, junto con la libertad y el deseo para hacerlo. Los griegos no gozaron contemplando el Cosmos; gozaron contemplando la armonía, la simetría, las proporciones numéricas, las formas geométricas, en síntesis, gozaron con la belleza, y a todo eso le dieron el nombre de Cosmos. Obra es el arte que se forma con el lenguaje. Esta relación con el lenguaje es reveladora de belleza, la belleza del arte que emerge de los signos. Borges dice que el maestro tiene la responsabilidad de revelar belleza, pero antes debe sentirla

⁵⁸ Por eso, la escritura literaria es subjetivadora, en virtud de su poder transformador que permite que el sujeto se constituya.

⁵⁹ Esta cita de Heidegger hace parte de la respuesta dada por Jorge Larrosa a una pregunta formulada por Alfredo J. da Veiga, en una entrevista que este profesor de la Universidad Federal de Río Grande do Sul en Porto Alegre (Brasil) le realizó en el verano de 1995. Esta entrevista fue publicada por el Sistema de Bibliotecas de la Universidad de Antioquia en su cuadernillo serial *Leer y Releer*, No. 48, 2007.

(2003). Por eso, la propuesta del MEN es que la enseñanza de la literatura sea una pedagogía del placer, del disfrute: una experiencia pedagógica del lenguaje literario. Prueba de ello son estas palabras:

De allí que se propenda por una pedagogía de la literatura centrada básicamente en la apropiación lúdica, crítica y creativa de la obra literaria por parte del estudiante; es decir, se espera que conozca el texto, lo lea, lo disfrute, haga inferencias, predicciones, relaciones y, finalmente, interpretaciones. Pero también se espera que ese contacto con la literatura le permita explorar, enriquecer y expresar la dimensión estética de su propio lenguaje. (Ministerio de Educación, 2003, p. 26)

Es difícil saber cómo vive cada estudiante la experiencia de gozo al leer una obra y escribir algo que se relaciona con el sentimiento que ella despierta. Queda la duda si la invitación a él a leer *María*, de Jorge Isaacs, para que aprecie "los rasgos de romanticismo sentimental" (Duplat y Barrero, 2004, p. 121) o si escribir una historieta en la que explique qué es ser auténtico, después de expresar su acuerdo o desacuerdo con lo que dice José Martí en un poema corto, puedan generar placer; o si escribir un poema creacionista en el que nazca una rosa, haga aflorar ese sentimiento (Bello et al., 2007). Como dicen los mismos literatos, esa experiencia es singular e inefable. Por eso, la responsabilidad que tiene el docente ahora es una labor titánica, más compleja que nunca. En todo caso, a partir de *Estándares básicos de competencias del lenguaje*, un alumno que goce su apropiación de las manifestaciones literarias, apropiación suscitada por la pedagogía del maestro, adquiere figura en la escuela.

LA ESCRITURA COMO OBJETO DE ENSEÑANZA

En el orden institucional

La escritura reduccionista

En *Marcos generales* (MEN, 1984) de los programas curriculares hay una instrucción expresa al maestro para que enseñe a escribir, no solo desde la teoría sino desde la práctica. Allí le dispensan los fundamentos y las herramientas conceptuales, metodológicas y evaluativas para que imparta el saber de la escritura a sus estudiantes. Esta intención se pone en evidencia en un objetivo, en el cual se aspira a que estos se expresen por escrito con propiedad, empleando una verbalización concisa y clara y ajustada a la corrección ortográfica y sintáctica. La propuesta del MEN se encamina a la composición de escritos apropiados, caracterizados por la aplicación de varios cánones de la producción discursiva, cánones que están más del lado de la lengua que de la textualidad como tal, aspecto que transparenta la mentalidad tradicional, en la que se pensaba que la escritura idónea dependía del dominio de la gramática, como el orden legislativo de la lengua. En efecto, las composiciones escritas tienen que ser compatibles con el rigor gramatical. Por eso, a la claridad y la concisión, se agrega la ortografía —entre la que se incluye el uso de los signos de puntuación— y las construcciones sintácticas correctas.

Adicionalmente, los contenidos que aparecen en los programas curriculares muestran una orientación de la enseñanza de la escritura dirigida esencialmente a las necesidades académicas y a algunas necesidades

prácticas de carácter social. Esta orientación trasluce el sentido pragmático contemplado en el plan de estudios de 1985 del conocimiento de este saber. Para constancia de ello, se expone seguidamente el componente "Composición escrita" del programa de sexto:

Perfeccionamiento de la letra: claridad, proporción y pulcritud.

Toma de notas.

Redacción de informes, resúmenes, cuadros sinópticos, cartas y telegramas.

Diligenciamientos de memorandos, consignaciones, cheques, formularios.

Utilización de fichas de trabajo con descripciones, narraciones, diálogo y exposición.

Preparación del trabajo escrito: plan.

Perfeccionamiento de la ortografía: puntuación, acentuación. El acento en oraciones imperativas.

Concordancia en oraciones y párrafos. (MEN, 1985, p. 65)

No se exponen en este trabajo los programas de los otros grados porque son prácticamente iguales. Como novedad en el grado séptimo, se separan las fichas de trabajo de las descripciones, las narraciones, el diálogo y la exposición, es decir, estos aparecen aparte. A lo anterior se agrega, también en el mismo grado, la estructura del trabajo escrito: portada, subportada, títulos introducción, capítulos, índice y bibliografía. En el grado octavo, la redacción de actividades de laboratorio, de reseñas, de críticas de libros y de artículos se junta a las redacciones mencionadas en el grado sexto. Lo demás no sufre variación alguna en todos los grados.

En los distintos grados de la básica secundaria, el MEN encabeza el componente "Composición escrita" de los programas de lengua materna con el subtítulo "Teoría y práctica". El hecho notorio de que este aspecto encabece la lista muestra que, en efecto, la escritura se convierte en objeto de enseñanza, pues entendemos que la teoría envuelve todos los conceptos relativos a por

qué, cómo y para qué se escribe, o sea, la enseñanza de las técnicas de escritura debe estar precedida de una reflexión en la que el profesor exponga las razones que tiene para enseñarlas y debe estar seguida de la exposición de la utilidad que representa para el estudiante aprender a escribir. No obstante, este panorama está restringido por un horizonte de sentido, de intereses y de funcionalidad, como se verá a continuación.

De estos programas se desprenden dos aspectos. El primero se refiere al sentido de la escritura, ya anotado, el sentido pragmático, por cuanto la redacción de un resumen, un informe —de lectura, de laboratorio, etc.—, y una reseña, entre otras, es una necesidad de todo estudiante para defenderse en su vida académica. Inclusive, el diálogo escrito, que traduce organizada y formalmente la conversación cotidiana, según *Marcos generales*, parece adquirir en este documento oficial un valor literario prominente, pues se afirma de él que es una composición perteneciente al género dramático mediante la cual se caracterizan personajes, y, por ende, este sentido suministrado da para pensar que sirve a propósitos académicos; la narración cumple el mismo cometido, constituirse en un relato literario⁶⁰ que el estudiante en algún momento construirá como ejemplo de la teoría literaria que le dispense el profesor. Igual sentido pragmático se perfila al redactar una carta, un

⁶⁰ El MEN no desconoce en *Marcos generales* la función subjetivadora del diálogo, la narración y la descripción, porque permite la construcción de identidad y la libre expresión de la personalidad, pero reconoce esa función fundamentalmente en la niñez, pues le pide al maestro que le posibilite al niño expresar sus vivencias familiares, su vivencias con los amigos, etc. Estas expresiones escritas deben ir adquiriendo mayor grado de complejidad y formalismo a medida que el estudiante avance en su formación académica e intelectual. De acá se arguye que los textos dialógicos, narrativos y descriptivos de un estudiante de séptimo u octavo en adelante deben tener un elevado nivel literario, aunque sigan teniendo, por la misma naturaleza discursiva, un efecto subjetivador, no recalcado en el plan de estudio del MEN para esta etapa.

telegrama, un formulario, un cheque, etc., saberse desempeñar en actividades que pueden hacer parte de las actividades cotidianas del púber.

El segundo aspecto que se desprende de los currículos alude a la forma como se asume la escritura. Esta se asume como un producto y no como un proceso. Menos aún, se toma como un proceso en crecimiento, al que habría que hacerle seguimiento. Esta es una concepción reductible de la escritura. La prueba está en que la parte metodológica de plan de estudios no aporta parámetros precisos para guiar el proceso. Allí se señalan, de una narración, una descripción, un resumen, un informe, entre otros, su objetivo, su concepto, su contenido y unas cuantas pautas al maestro para inducir los escritos y para su revisión. Pero está ausente la forma como se escribe o redacta cada modalidad de texto y las propiedades que se debe aplicar al discurso, aparte de las propiedades gramaticales. Apenas se esboza un esquema de la descripción.

Por lo que respecta a los manuales analizados en este trabajo que pertenecen al mismo periodo de vigencia del plan de estudios de 1984, también siguen la dirección trazada en él. La enseñanza de la escritura toma por objeto los tipos de comunicaciones presentados en los programas curriculares. Véase el siguiente objetivo de la unidad 3 de *Español y literatura 7* (tercera edición), titulada "Cómo organizar las ideas al escribir", dedicada justamente al tema en cuestión, como prueba de ello: "Redactar con propiedad diferentes clases de comunicaciones y documentos" (González, 1989, p. 65). Los documentos aludidos en el objetivo son la carta, el telegrama, el acta, el informe, la reseña,

el formulario, las invitaciones y la consignación. De ellos se expone su objetivo, su concepto y sus partes, con algunas características respectivas, y se muestra un esquema general de cada uno; o sea, la enseñanza tiene un enfoque estructuralista, como bien lo ilustra este taller: "¿Qué pasos fundamentales debemos seguir para elaborar un trabajo? (Villabona, 1986, p. 31); esta actividad alterna con esta: "Señale cinco características del resumen" (González, 1989, p. 85). Por demás, el objetivo de *Español y literatura 7*, de Lucila González de Chaves, se complementa bien con este objetivo de *Español sin fronteras 8*: "Adquirir técnicas para que la comunicación escrita sea concisa y clara" (Villabona, 1986, p. 36)⁶¹. Como colofón, y distanciándose un poco de lo que se ha venido mostrando, el manual de Lucila González tiene entre sus estrategias metodológicas complementarias la de "redactar una carta, un telegrama, un informe, un memorando" (p. 86) y hacer la reseña de dos obras leídas. Todas las prácticas escritas se sustentan en técnicas operativas y no en fundamentos conceptuales.

Sin embargo, donde más se evidencia el carácter pragmático proporcionado a la enseñanza de la escritura es en este objetivo: "Deducir la utilidad de la comunicación escrita para la vida práctica, personal y social" (Villabona, 1986, p.3). Nótese que en este objetivo, extraído de *Español sin fronteras 8*, se piensa la comunicación escrita en función de la utilidad, no de la necesidad de saber, dejando ver el carácter utilitarista del conocimiento de la escritura. Hay quienes piensan que son equivalentes; pero, cuando se mira un

⁶¹ Este objetivo no se logra, pues no hay actividades relacionadas con el asunto mencionado en él ni se desarrolla conceptualmente.

objeto o, como en este caso, un saber desde la perspectiva de la utilidad para la vida, se tiende a desconocer la verdadera dimensión de uno u otro, la dimensión de ser, y así se los reduce, se los simplifica. Tal era la crítica de Gaston Bachelard a los alquimistas, porque estos miraban el oro con el sentido de valor, como algo preeminentemente valioso, y no con el sentido de un ser material; este tipo de relación se tornaba en impedimento para conocerlo.

Otra clase de reducción se presenta cuando se fragmenta el texto. Es lo reflejado por este objetivo: "Escribir párrafos con claridad, propiedad y concisión" (González, 1989, p. 38). Es una reducción puesto que no se centra la atención en el discurso como unidad, en la totalidad textual, sino en sus partes: los párrafos y las oraciones. Redactar párrafos no es redactar textos. Halliday (1970 citado por Botero, 1980, noviembre) afirma que "...es el texto la unidad básica del lenguaje en uso y no la palabra ni la oración." (p. 10). Es indispensable que el estudiante lector y escritor tome conciencia del lenguaje como sistema, como tejido textual complejo conformado por relaciones y jerarquías semánticas, parafraseando a Mauricio Pérez (1997, abril). Del objetivo transcrito al comienzo del párrafo se infiere que en la escuela se enseña en este momento a escribir únicamente párrafos, no textos. Este tipo de escritura podría denominarse escritura de bloques textuales, de trozos de texto; es una escritura de párrafos, una escritura parrafera. Además, establece como propiedades de los párrafos la claridad, la propiedad y la concisión, propiedades que el escritor deberá tener en cuenta en el momento en que los componga.

Anteponer intereses académicos y algunos prácticos, en la enseñanza de la escritura, a cualquier otro interés y desconocer el proceso de la práctica de la escritura implican despojar a esta última del sentido que tiene realmente para la comunicación del ser humano. En este sentido, la escritura no se estima como una necesidad de comunicación en general, sino por el beneficio inmediato que representa en la ejecución de acciones momentáneas. Se mira como parte de la solución a un problema esencialmente educativo o del momento y no como si fuera de por sí un problema, un problema de comunicación y un problema de ser: un saber de conocimiento. Según Felipe Ardila (1998), "la necesidad de adquirir este saber-hacer no se instaura en la medida en que la escritura no se convierta en un proceso real de comunicación —hasta ahora desvirtuado por otros fines pragmáticos—" (p. 31). Este fenómeno ha acaecido por el desconocimiento de lo que significa históricamente la escritura para la humanidad, piensa Ardila. La falta de reflexión y de conciencia de lo que es y significa la escritura para la existencia del estudiante como persona, cuya multidimensionalidad se correlaciona con la multifuncionalidad del lenguaje, ha llevado a reducirla a una practicidad y a una forma parrafera, a una composición de párrafos.

La práctica de la escritura como proceso técnico

Para empezar, hay que recordar que en *Lengua castellana. Lineamientos curriculares* se concibe el currículo como un proceso en permanente construcción mediante la interacción y comunicación entre los docentes, los estudiantes y los saberes. Si se parte de que la producción textual es un

componente del currículo de Español y Literatura, es de esperarse que la afecte la naturaleza de su cuerpo matriz. De hecho, con el término "proceso" se designa uno de los ejes propuestos para conformar el programa curricular: "Un eje referido a los proceso de interpretación y producción de textos" (MEN, 1998, p. 61). A pesar de designar la práctica de la escritura como proceso, no pasa de ser un presupuesto, puesto que de él los lineamientos dan algunas puntadas, aporta algunas insinuaciones, sobre todo en lo referente a las características del mismo, sin explicar en detalle en qué consiste dicho proceso en el caso de la producción escrita. Su preocupación se centra en los diferentes niveles estructurales del texto y en los mecanismos de conexión de estos, pero no ahonda en el proceso desde la perspectiva de las acciones que determinan el acto creador.

¿Qué significado tiene para la escritura que se la tome como proceso, de acuerdo con los datos suministrados en el documento del MEN? Tiene varios significados. Significa que la práctica de la escritura pierde rigidez, pues el proceso conlleva necesariamente permitir cierto margen de flexibilidad, que va variando con su maduración. Esto implica, a su vez, hacer seguimientos para evaluar progresos y hacer retroalimentaciones. Por eso, ahora se evalúa en función de logros y no de objetivos. Significa también que la práctica escrita deje de reducirse a una sola acción, que se entienda en adelante como un conjunto de acciones.

En los lineamientos, las acciones adquieren otro sentido. Ya no se miran desde afuera hacia adentro, sino desde adentro hacia afuera. Ya no son

realizaciones del estudiante para cumplir con objetivos académicos. Las acciones se definen como desempeños, como capacidad para actuar de acuerdo con las condiciones y necesidades de contextos específicos. Por supuesto que los contextos específicos no están predeterminados ni localizados en el ámbito escolar; estos emergen con el ritmo de la existencia, en cualquier parte y en los diversos órdenes de la realidad. Aquí es donde entran a jugar las capacidades de una persona, saber cómo actuar ante determinada situación. Estos desempeños o capacidades para actuar en contextos concretos se denominan competencias.

Precisamente, la producción de textos está contemplada por el MEN no solamente como una de las siete competencias para formar en el estudiante, sino como uno de los cinco ejes alrededor de los cuales pensar la configuración del currículo y, por ende, adquiere el estatuto de objeto de enseñanza. El ente administrador de la educación (1998) concibe la competencia textual como "la capacidad de organizar y producir enunciados según reglas estructurales del lenguaje, y pertinencia a un tipo particular de texto (...) sólo se pueden evidenciar a través de desempeños comunicativos de los estudiantes: la producción de un texto, el análisis de una situación comunicativa o de un acto de habla, la intervención en una argumentación oral..." (p. 34). De acuerdo con esta definición, el estudiante que haya desarrollado la competencia textual cuenta con la aptitud suficiente para componer un texto; además, el texto redactado se ajusta a una demanda específica, que puede ser: realizar una exposición —no necesariamente en una aula—, relatar un acontecimiento a

manera de testimonio, alegar razones o argumentar para defender un punto de vista personal sobre una situación problemática, etc.

¿Qué se entiende por la expresión "reglas estructurales del lenguaje"? No cabe duda de que esta expresión incluye las normas gramaticales. Pero la expresión involucra otros factores, que, a su vez, se conforman de varios elementos. Entre ellos están: 1) las microestructuras, que se refieren a la estructura de las oraciones y las relaciones entre ellas, la coherencia interna de una proposición (coherencia local), la ilación de secuencias de oraciones por medio de conectores (coherencia lineal y cohesión), etc.; 2) las macroestructuras, que aluden a la distribución semántica del texto en temas y subtemas (coherencia global); 3) las superestructuras, determinadas por el esquema lógico de organización de un texto; 4) el léxico; 5) las relaciones con otros textos, en las que interviene la competencia enciclopédica de quien escribe; 6) el contexto, entendido como los actos de habla en que se expresan intenciones (componente pragmático). Se aprecia claramente que las reglas estructurales del lenguaje no son reductibles a las reglas estructurales de la lengua; más bien, se refiere a las reglas estructurales del discurso, a las reglas de producción y análisis del discurso.

Ya aquí se vislumbra una diferencia con respecto al periodo anterior. En el anterior había una visión particularizante, una visión de la escritura desde la lengua, en que se atendía los elementos (oraciones) que conformaban las microestructuras, con sus relaciones de concordancia o relaciones sintácticas (coherencia local) —haciendo abstracción de la ilación de secuencias

oracionales (coherencia lineal y cohesión)—, los elementos semánticos (significados) —sin consideración de una estructura jerárquica— y el léxico. En el periodo actual hay una visión de la escritura desde el discurso. Por eso, en este periodo no son suficientes la claridad y la concisión para redactar escritos; estas exigencias son rebasadas por una amplia cantidad de propiedades que miran el texto con una visión globalizante, que proyecta el texto como una unidad, compuesta de un conjunto de estructuras intrarrelacionadas e interrelacionadas: microestructuras, macroestructuras y superestructuras.

En los manuales seleccionados para este trabajo, publicados después de los lineamientos curriculares, se percibe también una actitud distinta sobre la escritura frente a la actitud de los manuales anteriores. En *Nuevo castellano sin fronteras 8* (Villabona, 2000), hay una parte destinada a la producción de textos; en ella se le pide al estudiante que redacte un mensaje publicitario, una carta a un amigo en la que le solicite una explicación y un informe sobre la manera como está organizado su libro de castellano, actividades precedidas de las respuestas a las preguntas: qué tienen en común, en qué se diferencian y qué intención desarrollan un mensaje publicitario, una carta, una novela (texto literario), un libro de geografía (texto científico) y un informe de laboratorio. En otra parte del manual se le invita a que elabore un proyecto de escritura, denominado "Escribo una página cada día", en el que exprese sus vivencias e ilusiones. Lo novedoso del ejercicio reside en las motivaciones con que se le anima a escribir: con una de ellas se le insinúa que las inhibiciones para escribir se solucionan haciendo de esta acción una práctica constante; además, se

intenta concienciarlo de que la escritura debe salir de su voluntad y del deseo de expresar estéticamente sus sentimientos; otra busca hacerlo sentir como escritor en formación, como se verá: "En la etapa de la vida que estás viviendo es común que explores tus sentimientos. Disfrutas y buscas aventuras. Esto significa que eres escritora o escritor potencial pues en el fondo todos deseamos hacer conocer nuestras pequeñas o grandes hazañas. Es el momento para empezar a narrar y describir tus experiencias" (Villanova, 2000, p.72). Finalmente, se le incita a que comparta su trabajo a sus compañeros para que lo evalúen.

Después se le plantea al estudiante la realización de otro proyecto de escritura. Esta práctica consiste en redactar un artículo de opinión, cuyo propósito sea persuadir o convencer a otra persona sobre la validez de un punto de vista, que gire alrededor de una idea central o tesis. Se le dice que sustente la tesis con razonamientos o justificaciones hasta que concluya el escrito. Luego se le exponen los logros que obtendrá de la justificación, se le suministran algunas orientaciones del plan de trabajo y se le anima a que evalúe el escrito según los parámetros ofrecidos y también lo someta a evaluación mediante la discusión.

También en su manual *Español y literatura 9*, Rodolfo López (1999) destina una sección por cada unidad a la expresión escrita. Una de las prácticas de escritura que allí aparecen es la narración de una historia fantástica, en la que se le sugieren al estudiante algunos aspectos relacionados con la selección de ideas, la organización, la redacción, la edición y la publicación. En esta

actividad está contemplado todo el proceso de producción del escrito. Varias actividades tienen esta misma estructura, como lo muestra textualmente esta otra práctica, consistente en reseñar una película de cine:

Selección de ideas

1. En primer lugar, determina la película que vas a reseñar.
2. Ahora amplía tu conocimiento sobre la película recolectando información adicional.

Organización

3. Con la información que tienes, y con tu experiencia de espectador, puedes a comenzar a realizar la reseña. El primer paso es organizar la información de acuerdo con el estándar de este tipo de texto.

Redacción

4. En el momento de la redacción es importante que distribuyas adecuadamente la información.

Edición

5. Durante el proceso de edición debes verificar si la información de la ficha técnica es correcta. Además verifica si hay errores en la redacción, como, por ejemplo, problemas de sintaxis, de ortografía, etc.
6. Finalmente, diseña la página en la que aparecerá la reseña, utilizando recursos gráficos como resaltados, fotografías, o pies de foto. (López, 1999, p. 238)

En las prácticas de escritura de los dos manuales que se acaban de mencionar se notan algunas características que no se encontraban en el manual de Lucila González y en el manual de 1986 de Cecilia Villabona. Una de ellas se refiere al proceso. Recuérdese que antes se valoraba el producto escritural, el resultado final. Lo que realmente importaba era el escrito terminado. El profesor evaluaba una sola vez el logro del objetivo, generalmente con una marca numérica. En concordancia con las directrices de un currículo por procesos en los lineamientos del MEN, la práctica escrita también comienza a enseñarse como proceso en los manuales publicados después de 1998. Ahora, mientras en el documento oficial se ofrece una imagen esquemática del proceso, en algunos manuales, sobre todo en el de

Rodolfo López, sí se ofrece una imagen clara y completa del mismo. De todos modos, no es la constante de los manuales. Esta innovación, todavía incipiente, en la enseñanza es un poco tardía, si tenemos en cuenta que la renovación de esta forma de concebir la escritura comenzó en la década del ochenta, merced a los estudios de Flower y Hayes (1980, 1981), continuados por Bereiter y Scardamaglia (1992), Cassany (1999) y Parodi (1999)⁶². Estos personajes tuvieron una concepción cognitivista de la escritura, en la que se ponen en juego procesos y subprocesos mentales. Los procesos mentales son: la planificación, la textualización y la revisión. La planificación incluye esquemas, propósitos del escrito, destinatario y organización de las ideas; la textualización alude a las estructuras textuales, borradores y correcciones de las distintas escrituras y reescrituras; "finalmente, en la revisión, de carácter recursivo y realizada a lo largo de todo el proceso, se analizan, se corrigen y se mejoran todos los aspectos relacionados con la estructura, el contenido y la forma. En la fase del proceso referida a la corrección y evaluación, los programas señalan cuatro criterios a tomar en cuenta: claridad, coherencia, adecuación y creatividad" (Mujica, Díaz y Arnáez, 2008, jul.- dic., p. 277).

Respecto de las cuatro propiedades, la coherencia, como se vio en la competencia textual, es un concepto que abarca diferentes estructuras, algunas de ellas organizadas jerárquicamente, que implican las oraciones, los párrafos, la distribución temática y el texto como cuerpo discursivo. Se puede decir que la coherencia son los nervios de ese cuerpo, que transportan las ideas,

⁶² Cf. Mujica, B., Díaz, L. y Arnáez, P. (2008). Concepción de la escritura en los libros de texto de educación básica. *Revista de Pedagogía*, 85 (29), p. 277.

mientras la cohesión son sus venas, por donde fluyen las palabras en la corriente del lenguaje. La adecuación es la propiedad por la cual un acto de comunicación se ajusta a un contexto específico. Tal vez todas estas propiedades discursivas están más implícitas que explícitas en los ejercicios de los manuales, pero sí son visibles en los programas curriculares. El proceso de aplicación y verificación de estas propiedades es un proceso técnico. Luego, la enseñanza de este toma la figura de enseñanza de la técnica de la práctica de la escritura.

La otra característica que difiere de los manuales del periodo anterior se refiere a la evaluación. Ya no corresponde solamente al profesor evaluar el escrito terminado fijando una calificación cuantitativa y única. Ahora, el mismo estudiante escritor revisa y evalúa permanentemente el proceso para detectar las fallas en el contenido y la forma, tras lo cual hace las correcciones a que haya lugar. Esta actitud repetitiva es lo que le da a la revisión el "carácter recursivo", expresión utilizada por Mujica, Díaz y Arnáez (2008). Por supuesto, la actitud del docente es igual, evaluar el proceso y la progresión que el estudiante va logrando en su práctica escrita. De hecho, debe haber un acompañamiento del profesor durante el proceso. La evaluación, entonces, no es autoritaria; es múltiple, colectiva, democrática y cualitativo-cuantitativa.

Por último, otro aspecto que está presente en este periodo es el factor motivacional. Si el trabajo del alumno fuera descalificado con una nota baja, es probable que se sienta frustrado o, inclusive, fracasado y, por ende, sienta deseos de no volver a escribir. Si, por el contrario, el profesor lo va orientando,

lo invita a que revise, rectifique los errores y le va mostrando sus progresos, el estudiante seguramente terminará entusiasmado con la práctica de la escritura. Esta orientación, un poco más esquemática, es la que se percibe en el manual de Rodolfo López. Si, además, se invitara al estudiante a que escribiera por voluntad, tal cual lo hace Cecilia Villanova en su manual de 2000, podría suceder que las ideas fluyeran espontáneamente. Así como se ha sostenido reiteradamente que la mejor manera de combatir el tedio por la lectura es quitándole el carácter de obligatoriedad y dando libertad para su práctica, también la escritura necesita ese aire volitivo, no desde el punto de vista temático sino desde la formación del hábito para la escritura. En muchas personas, la orden para que escriban se convierte en un obstáculo, les inhibe su creatividad. Pero puede darse el curioso caso de que el mandato genere rebeldía y sea esta el acicate para escribir, según lo dice Carmen Martín Gaité (citada por Cassany, 1993/1999) con estas palabras: "Tardamos bastante más de lo que calculan los maestros en entender la escritura como búsqueda personal de expresión. El primer aliciente para expresarse por escrito de una manera espontánea surge, precisamente, como rebeldía frente a su mandato. La ruptura con los maestros es condición necesaria para que germine la voluntad real de escribir" (p. 38).

En conclusión, después de 1994, se enseña la práctica de la escritura en la escuela propendiendo a la producción de textos que se caractericen por ser un tejido de estructuras relacionadas. El texto creado es el resultado de un proceso eminentemente técnico, no lineal, puesto que, durante él, los

estudiantes lo corrigen, lo modifican, retroceden, hasta que él salga depurado según los conocimientos que ellos hayan asimilado de los requerimientos discursivos de fondo y de forma para producirlo. Así mismo, los profesores y estudiantes evalúan la práctica escritural, tanto en su transcurso como al final.

Enseñanza de la práctica de la escritura: de la génesis de la producción textual a la técnica de la producción textual

En la fundamentación de la formación en lenguaje realizada por el MEN en *Estándares básicos de competencias del lenguaje*, el órgano gubernamental dedica una parte a la producción lingüística. Entiende por producción lingüística el proceso mental durante el cual el sujeto construye significados para representar su mundo interior o exterior, o interactuar con los demás. Según su punto de vista, la producción de manifestaciones lingüísticas es posible en la medida en que la formación en lenguaje se oriente al desarrollo de capacidades expresivas, verbales y no verbales, que se materialicen en acciones lingüísticas firmes y fundamentadas, con la finalidad de que los estudiantes se interrelacionen con la sociedad y participen en la transformación de la realidad. La formación en producciones lingüísticas está incluida, pues, en la formación en lenguaje.

En el documento del MEN se agrupan las competencias en cinco factores. Cada factor engloba un conjunto de procesos⁶³ y subprocesos, que conforman conjuntamente los estándares del lenguaje. Unos y otros expresan una serie de acciones lingüísticas, a las que se hacía referencia en el párrafo anterior, que hacen posible el desarrollo de las competencias. Uno de esos factores ha sido

⁶³ Son designados en los estándares del lenguaje como enunciados identificadores.

denominado "Producción textual". Para los grados sexto y séptimo, a este factor le corresponde el proceso siguiente: "Produzco textos escritos que responden a necesidades específicas de comunicación, a procedimientos sistemáticos de elaboración y establezco nexos intertextuales y extratextuales" (MEN, 2003, p. 36). De este proceso, se desprenden estos subprocesos: 1) definir una temática para la producción de un texto narrativo; 2) llevar a cabo procedimientos de búsqueda, selección y almacenamiento de información acerca de la temática para componer el texto narrativo; 3) elaborar un plan, organizando la información en secuencias lógicas; 4) producir una primera versión del texto narrativo valiéndose de personajes, espacio, tiempos y vínculos con otros textos y con el entorno; 5) reescribir el texto, teniendo en cuenta aspectos de coherencia y cohesión.

Para los grados octavo y noveno, el proceso relativo a la producción textual es el siguiente: "Produzco textos escritos que evidencian el conocimiento que he alcanzado acerca del funcionamiento de la lengua en situaciones de comunicación y el uso de las estrategias de producción textual" (MEN, 2003, p. 38). De este proceso se derivan estos subprocesos: 1) diseñar un plan textual para presentación de ideas, pensamientos y saberes en los contextos que así lo demanden; 2) utilizar un texto explicativo para la presentación de las ideas, los pensamientos y los saberes, ajustado a las características del interlocutor y a la intención perseguida al producir el texto; 3) buscar mecanismos que aseguren coherencia, cohesión y pertinencia del texto; 4) aplicar reglas sintácticas, semánticas y pragmáticas; 5) elaborar una primera versión de un

texto explicativo de acuerdo con las exigencias estructurales, conceptuales y lingüísticas; 6) reescribir el texto teniendo en cuenta la propia valoración y previendo el efecto causado por este en los interlocutores.

De los estándares del lenguaje de los grados de sexto a noveno se puede deducir que la idea de que el texto es el producto de un proceso de elaboración, en el cual se ejecutan una serie de acciones secuenciales y lógicas, organizadas estructuralmente, se sigue manteniendo⁶⁴. Sin embargo, hay unas cuantas diferencias con respecto al planteamiento de los lineamientos curriculares. Una de ellas consiste en que, en estos, la mirada tiene como foco los niveles estructurales del texto (microestructuras, macroestructuras y superestructuras) y los dispositivos articuladores de ellos (formas de coherencia y cohesión), pero descuida las acciones que dinamizan el proceso creador. Éste está constituido por los actos con los cuales se va dando forma al texto, como la selección del tema, el diseño de un plan, las estrategias de búsqueda y organización de la información, la elaboración de varias versiones del texto y la revisión. Es el proceso del cual se ocupan personajes como Flower, Hayes, Bereiter, Scardamaglia, Cassany, Parodi, etc. (Mujica, Díaz y Arnáez, 2008, jul.- dic.).

Pues bien, en estándares del lenguaje, el interés está dirigido esencialmente al proceso creador, sin marginar el proceso técnico. El primer proceso, en el cual es fundamental la planeación del texto y la organización de la información, puede denominarse la génesis de los actos creadores, la

⁶⁴ Recuérdese que la escritura como proceso es un concepto clave en los lineamientos curriculares.

génesis del proceso de engendramiento, es decir, la génesis de la escritura o génesis de la práctica de la escritura. El segundo proceso se ha llamado la técnica de la práctica de la escritura, que se detiene en las actuaciones propias de la redacción del texto, en las que se constata que las ideas y conceptos creados, al igual que los signos que los nombran, estén correctamente entrelazados, que se ajusten a los cánones de la coherencia, la cohesión, la concordancia, la adecuación y las demás propiedades del discurso. Una cosa es engendrar el texto y otra es criarlo, madurarlo, depurarlo, redactarlo, acomodando aquellos elementos que aún no encajan en su configuración. Génesis y técnica encierran todos los procesos que le dan vida al texto. El enfoque de los estándares del lenguaje está determinado tanto por la enseñanza de la génesis de la práctica de la escritura como por la enseñanza de la técnica de la práctica de la escritura.

Otro aspecto para resaltar de los estándares del lenguaje es la secuencia en la producción de textos de diferentes modalidades. Según su orientación, a los estudiantes de sexto y séptimo se les enseña a componer textos narrativos, en tanto que a los de octavo y noveno se les enseña a componer textos expositivo y argumentativo. La secuencia en la elaboración y redacción de distintos tipos de textos también es un indicador del proceso. Las razones que tuvo el MEN para comenzar con el texto narrativo se desconocen. Podría conjeturarse que lo que persigue es que se dé el tránsito de las operaciones sensibles a las racionales.

Por el lado de los manuales que se vienen trabajando, se encontró que en el de Alfredo Duplat y Nohra Angélica Botero (2004), *Inteligencia comunicativa 9*, no se enseña el proceso creador. Sí se aborda de manera general la superestructura de la reseña literaria, la argumentación y el ensayo y algunas propiedades del discurso, pero se desconoce el proceso creador o la génesis de la práctica escrita. Su objeto de enseñanza se reduce a la técnica de la práctica de la escritura. Esta es una señal de que sigue anclado en las directrices de los lineamientos curriculares.

De *Metáfora 9. Castellano y literatura* se observan dos asuntos novedosos con respecto a *Inteligencia comunicativa 9* y a otros manuales. Sus autores, Óscar Bello y otros (2007), exponen los diferentes tipos de párrafos según su función. Del tema se genera el siguiente ejercicio: "Imagina que quieres defender la posición de quienes están de acuerdo con la eutanasia. Redacta un texto que desarrolle ocho párrafos (tesis, antítesis, síntesis, amplificación, ejemplificación, enlace, resumen y conclusión)" (p. 39). El tema tiene su importancia en la planeación del texto, porque en el momento en que el estudiante se encuentre en ella debe comenzar a pensar las diferentes informaciones que llevará el texto y cómo las organizará por párrafos en el escrito.

El otro aspecto novedoso de *Metáfora 9. Castellano y literatura* tiene que ver con la concienciación que se les hace a los estudiantes para que piensen en el lector al elaborar una reseña sobre un libro, una película, una obra de teatro o un álbum de música, reseña que se les pide que hagan. Se les hace

saber que, cuando se escribe un texto de esta índole, hay que tener en cuenta qué les interesa saber a los lectores acerca de la obra y cómo motivarlos a que la lean, vean o escuchen. Generalmente, los manuales se detienen a enseñar qué expresar y cómo hacerlo, pero poco consideran para quién escribir, tienden a ignorar el destinatario del texto. Inclusive, en *Marcos* generales se hace referencia al adecuado tratamiento de un tema en consonancia con la preparación y los intereses del auditorio, pero se hace en el orden de lo oral y no de lo escrito. Óscar Bello y otros (2007) están mostrando que en el diseño mental del texto hay que tener presente el público lector para saber qué decir y qué lenguaje utilizar. El contenido del texto no depende únicamente de quién escribe y qué información quiere suministrar, sino de quiénes lo leerán. De todos modos, aunque en este manual se enseñen algunos elementos de la génesis de la escritura, todavía se escapan muchos otros que son esenciales en el proceso creador, como el propósito del escrito, la organización de las ideas, la revisión, etc.

Como se han hallado algunas diferencias entre el manual de Duplat y Botero y el de Bello y otros, que alejan al primero de las pretensiones del MEN con los estándares del lenguaje y aproximan un poco al segundo a ellas, se decidió consultar un tercer manual para dirimir la relación de los manuales con el documento oficial, aunque se es consciente de que la otra fuente de referencia no elimina la limitación que la consulta de tres manuales de por sí conlleva. De todos modos, existe la convicción de que los textos de secundaria que se han consultado han ofrecido la información suficiente para los

propósitos de este trabajo. El tercer manual se llama *Leer, comprender y producir* (Nivel G-7°), de Francia Elena Goenaga Olivares.

El texto de Goenaga (2007/2005) desarrolla un tema que a juicio de quien elabora este trabajo, acerca al estudiante a la génesis de la práctica escrita. El tema alude a las partes de un texto expositivo. La enseñanza del génesis no reside en el tema en sí, pues ya otros manuales lo han abordado, sino en la forma como la autora conduce al estudiante para que infiera cuáles son las características de cada una de ellas. El método consiste en que los estudiantes dividen el escrito "La gramática de los gramáticos" en bloques de información, tomando como base el primer bloque, suministrado por el manual; luego se les hace saber que los tres bloques resultantes corresponden a la introducción, el desarrollo y la conclusión; al final, se les formula esta pregunta: "Para ti, qué características son propias de la introducción, el desarrollo y las conclusiones, de acuerdo con lo que acabas de observar en el texto anterior; descríbelas conforme al modelo" (p. 34). Una actividad similar se realiza después a partir de un texto narrativo, pero esta vez se estimula al estudiante para que concluya el texto creando un párrafo (ver pp. 135-137). Los ejercicios aportan bases teóricas y prácticas para que los estudiantes aprendan a componer párrafos de introducción, de desarrollo y de conclusión, tanto en textos expositivos como en textos narrativos, y ahí reside la enseñanza de los actos creadores, de la génesis de la práctica escrita.

En conclusión, con algunas excepciones, se aprecia que los manuales que se enmarcan en la temporalidad de *Estándares básicos de competencia del*

lenguaje tienden a ser consecuentes con las temáticas curriculares que aquí se trazan. Además, se nota que los manuales están diseñados de acuerdo con los parámetros formales de los estándares del lenguaje por las secciones en que distribuyen los contenidos y porque ellas están encabezadas con los enunciados identificadores establecidos por el MEN. Así, la enseñanza se concentra en la génesis de la práctica de la escritura y en la técnica de la práctica de la escritura. Esta actitud riñe con el objetivo de los lineamientos curriculares, cuyo eje de enseñanza lo constituye la segunda. Los estándares del lenguaje y los manuales que los adoptan centran sus esfuerzos en la enseñanza del proceso total de la escritura.

LA ESCRITURA: UNA PRÁCTICA PARA PRODUCIR IDENTIDADES

Sujeto hablante y sujeto escuchante

Para comenzar este apartado, conviene recordar qué entiende Foucault por "subjetivación", que es el concepto adoptado en este trabajo. Este concepto se toma aquí como equivalente a las "tecnologías del yo", "que permiten a los individuos efectuar (...) cierto número de operaciones sobre su cuerpo y su alma, pensamientos, conducta, o cualquier forma de ser, obteniendo así una transformación de sí mismos con el fin de alcanzar cierto estado de felicidad, pureza, sabiduría, o inmortalidad" (Foucault, 1991, p. 48). Estas tecnologías del yo u operaciones constituyen experiencias de sí. Puesto que se está contextualizando la experiencia de sí al ámbito escolar, vale retomar también, para complementar el concepto foucaultiano, el concepto de Jorge Larrosa. Para este pensador (1995), ".La experiencia de sí puede analizarse como el resultado del entrecruzamiento, en dispositivo pedagógico, de tecnologías ópticas de autorreflexión, formas discursivas (básicamente narrativas) de autoexpresión, mecanismos jurídicos de autoevaluación, y acciones prácticas de autocontrol y autotransformación" (p.263). En este caso, el dispositivo pedagógico se reducirá a todas aquellas operaciones que giran en torno de la enseñanza de la escritura. Se buscará, entonces, en qué momento se dan esas operaciones o formas discursivas escritas de autoexpresión, de autorreflexión y de autotransformación, en qué archivos, y se examinará de qué manera afectan ellas el pensamiento, la conducta y el comportamiento de los profesores y los estudiantes para modificarlos y formar así un sujeto con una identidad

determinada; es decir, de qué manera coadyuvan dichas operaciones escriturales o experiencias de sí a constituir identidades en la escuela. Se comenzará, tal como se ha venido haciendo, en el primer periodo, cuyo eje es el documento del MEN *Marcos generales*.

Dice el órgano administrador de la educación, en el plan de estudios de 1984, que la finalidad del área de Español y Literatura es fomentar aptitudes comunicativas en los estudiantes con las que demuestren que emplean apropiadamente la lengua materna en actividades cotidianas, científicas y literarias, haciendo que hablen, escuchen, lean y escriban sobre realidades naturales y sociales que valoran como significativas, no sin antes reflexionar sobre ellas. Después agrega que el maestro es un guía, orientador, comunicador, alguien que analiza el proceso comunicativo de sus alumnos para apoyarlos en la solución de sus dificultades. Más adelante, precisa la función orientadora del maestro, al señalar que este "conducirá la enseñanza de la lengua materna de tal manera que el niño, gradualmente, aprenda a reflexionar sobre realidades que no tiene a su alcance, para que pueda expresarse oralmente o por escrito sobre ellas, con el fin de ir aproximando, firmemente, al estudiante a la etapa de las representaciones formales (que cubre en términos de escolaridad toda la Básica Secundaria y parte de la Media Vocacional) en la cual iniciará y desarrollará el razonamiento sobre la misma lengua" (p. 72). Desde esta exposición, ¿de qué modo el quehacer del maestro comporta un conjunto de actos subjetivadores?

Primero, saber qué realidades pueden ser valoradas por los alumnos como significativas requiere que el maestro penetre en la mentalidad de ellos. Permear la mente de otros conlleva que el maestro renuncie a lo que hay en su mente, que salga de su mentalidad para entrar a otra mentalidad. Esta conducta es como despojarse de sí mismo o salirse de sí mismo, pues se sabe que en la mente confluye todo lo que constituye el cuerpo y el alma del sujeto. Ver realidades significativas con los ojos de otros ya no es ver desde sí mismo. Aquí ha operado un cambio de visión, un traslado de conciencia: ha habido una alteración en el sujeto, que es consciente de unas realidades con la conciencia de la cual es fundante, pero que no es propiamente la suya. Es estar, entonces, en el espacio de observación de otro, en un espacio de representación ajeno, en otro territorio de relación con la realidad. Luego, la apertura del territorio propio para relacionarse de otro modo con la realidad produce otro tipo de relación con la realidad. El sujeto no solamente ya no es sí mismo, porque es otro sí mismo, sino que quien se relaciona con la realidad ahora es este otro sí mismo. En síntesis, este proceder genera que en el profesor mute el sí mismo en otro sí mismo, produciendo una nueva identidad y, por ende, se concreta así una práctica subjetivadora.

El segundo aspecto sobre el cual se quiere reflexionar es sobre la relación entre la formación y el quehacer del profesor. La reflexión parte del presupuesto de que quien tiene el propósito de formarse como maestro de una disciplina escolar asiste a una institución de educación superior para adquirir los conocimientos de su saber de estudio y a esos conocimientos les agrega otros

de naturalezas pedagógica, didáctica y metodológica, que le brinda los elementos para saber llevar los primeros conocimientos a sus estudiantes.⁶⁵ La formación del maestro crea, entonces, una identidad. La identidad del maestro es la del sujeto que está preparado para enseñar (transmitir) los conocimientos adquiridos de su saber. No solo es un sujeto dominador de su saber, sino dominador de la forma de llevar ese saber a otros. En este sentido, la subjetividad que ha operado está constituida por dos componentes esenciales:

ffi

disciplinar y educativo.⁶⁶ A estos componentes puede agregarse alguna experiencia adquirida por el profesor en el curso de su formación. Otras personas pueden aprender este saber, pero no están preparadas para enseñarlo.

Sin embargo, cuando emprende su experiencia de maestro en alguna institución educativa y entra en contacto con el plan de estudios de 1984, que será la carta de navegación por el imponderable campo de la educación, se encuentra allí con que su labor consiste en ser guía, en este caso, orientador de la lengua materna, en la medida en que debe canalizar en el aula de clase los contenidos y las metodologías estipulados por el Gobierno en los programas curriculares. De este modo, le están diciendo qué tiene que ser y hacer como maestro, le están determinando su ser de maestro: le definen su identidad de

⁶⁵ Maurice Tardif distribuye estos saberes aprendidos por el profesor en: "saberes de la formación profesional" (producidos por la ciencias de la educación), "saberes disciplinarios", "saberes pedagógicos" (doctrinas resultantes de las reflexiones sobre la práctica educativa, "saberes curriculares" (definidos por cada una de las instituciones educativas) y "saberes experienciales" (son fruto de la experiencia del profesor). Cf. Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea, pp. 29-32.

⁶⁶ El componente educativo puede estar conformado de un conjunto de subcomponentes, como: pedagógico, didáctico, metodológico, evaluativo y los incluidos en las ciencias de la educación: psicológico, filosófico, sociológico, etc.

maestro.⁶⁷ Esta identidad es distinta de la que había configurado la institución donde se formó como educador, porque se supone que en esta aprendió qué enseñar y cómo enseñarlo; pero ahora le dicen nuevamente qué enseñar y cómo hacerlo. Es como si le dijeran: "Olvide lo que aprendió en la Universidad y aquí tiene su logística y material de trabajo". No tiene el poder de decidir qué toma del equipaje de que lo dotaron en la universidad para enfrentar los diferentes momentos y circunstancias de su vida educativa, sino que deciden por él. A eso se reduce la labor orientadora: hacer que el saber y la metodología que le proporcionan institucionalmente funcionen en la clase. Ellos funcionan si el niño es capaz de usar la lengua materna para expresarse sobre las realidades, es decir, para relacionarse con las realidades, y si el adolescente es capaz de asimilar y expresar los conceptos que corresponden a la lengua que emplea para comunicarse: conceptos semánticos, sintácticos, fonéticos, etc. En otras palabras, la función del maestro se reduce a posibilitar que el alumno se apropie de la lengua, la haga funcional.

En este sentido, al cambiar su identidad de experto pedagógico y disciplinar por la identidad de orientador, el maestro ha moldeado una nueva subjetividad. Podría decirse que la función orientadora está inmersa en el componente pedagógico de la subjetividad que le crearon en su formación profesional. Eso es cierto, pero ahora ese halo de vocación ha sido trastocado por un halo de obligación y formalidad. Además, el otro componente, el componente cognitivo

⁶⁷ Sin embargo, es importante señalar que los documentos prácticos (programas curriculares), tal como los denomina Foucault en la *Historia de la sexualidad* Tomo II, no alcanzan a determinar las fugas que se producen en cualquier proceso de subjetivación en relación con la práctica como un acontecimiento del aula.

queda excluido, o, por lo menos, ha quedado reducido a un estado de pasividad, ha quedado inactivo, en tanto el profesor no selecciona de su biblioteca mental los contenidos que va a enseñar, sino que se los imponen. En consecuencia, se produce una subjetivación, pues se ha modificado el ser del maestro, su identidad. Se constituye otro sujeto de la enseñanza.

Ahora se verá qué sucede con el alumno. El plan de estudio y los programas curriculares expuestos en *Marcos generales* tienen un objetivo concreto: que el estudiante de secundaria tenga un correcto conocimiento de la lengua para comunicarse como es debido, o sea, que domine la lengua. Comunicarse debidamente en el orden de la escritura denota que, al expresarse, el lector descifre el mensaje sin mayores dificultades, sobre la base de que este también tiene un dominio correcto de la lengua. ¿Qué significa tener dominio correcto de la lengua? Significa que el usuario de esta ha aprehendido las reglas que legitiman su uso y sabe aplicarlas en los empleos que hace de ella. La lengua está mediada por un conjunto de reglas de constitución y funcionamiento, cuyo conocimiento y aplicación certifican el dominio de ella.

Cuando el sujeto conoce las reglas gramaticales y las acata, actúa con conciencia de legalidad. Así, se torna en sujeto legal, operando en él una mutación. Puede que antes actuara legalmente, pero seguramente no era consciente de su proceder. Este sujeto legal en el ámbito de la lingüística se denominó aquí ortolingual. Este término es la marca de la identidad que adquiere el estudiante al dominar la lengua. Esta identidad aparece plasmada

en las expresiones escritas correctas del estudiante, porque estas reflejan el sujeto legal, el sujeto que escribe empleando la lengua según los cánones sintácticos y ortográficos. De manera que son las prácticas de escritura y las orales, como formas de subjetivación, las que dan fe del sujeto que se ha creado, las que registran el nacimiento del sujeto ortolingual.

Por otro lado, el estudiante que se comunica correctamente ante los demás deberá hacerlo primero ante el maestro. Este es quien avala finalmente si aquel está en capacidad de realizar una comunicación debida en sociedad. Así, entre uno y otro se establece un tipo de relación, que es también un tipo de comunicación. En esta relación, la comunicación trasciende la transferencia de información a otras personas, ya que entraña la constitución de un "sujeto
fifi
hablante"⁶⁸ en relación con un sujeto escuchante y la constitución de un sujeto escuchante en relación con un sujeto hablante, relación en la que cada uno es "internalizado" en la formación del otro individuo. De acuerdo con estas palabras, el sujeto hablante condiciona su existencia a la existencia del sujeto escuchante y la existencia del sujeto que escucha también depende del otro que habla. Entre ambos se genera una coexistencia. Uno supone al otro, necesita del otro. Entre estos dos hay una relación dialógica que determina su existencia como actores de la comunicación y no pueden existir más que entrelazados por esta relación.

La relación dialógica, la conversación, supone igualmente un escenario adornado y fresco, un espacio retocado, en el que las ideas, las creencias y los

⁶⁸ La expresión es de Luis Ángel Baena, al igual que el término "internalizado", que aparece dos renglones abajo. Cf. Baena, L. Á. (1987). *Lenguaje: comunicación y significación*. *Lenguaje*, 16, p. 65.

deseos del sujeto hablante se revisten para recibir la visita del sujeto escuchante, se maquillan para admitir la presencia del sujeto que le va a dar vida a la relación y, por ende, al sujeto hablante. Este sujeto que existe porque otro u otros existen es el sujeto social. Este sujeto necesita despojarse de su individualidad para acceder al escenario de la comunicación, que es el escenario de los que hablan y escuchan, el escenario de lo social; es como el ágora de las conversaciones cotidianas. Luego, toman una nueva identidad. Son los sujetos que, al comunicarse, se subjetivan, cambian, obteniendo otra figura.

En la escuela, según se infiere de *Marcos* generales, los sujetos hablantes son los profesores y los sujetos escuchantes son los alumnos. Por tanto, la relación dialógica tiene un solo sentido. Claro que los profesores son sujetos hablantes de segundo orden, puesto que hablan en nombre de la institucionalidad (escuela, gobierno), que es el hablante de primer orden, aunque ese sujeto hablante tienen fugas por momentos y habla en nombre propio. Respecto de las prácticas de escritura, los primeros instruyen a los segundos sobre cómo se escribe una carta, un informe, una reseña, una narración, etc.; en resumidas cuentas, les hablan de la comunicación escrita. Los últimos escuchan y luego reproducen en sus prácticas de escritura lo que escucharon del hablante. Pero el maestro no lee lo que el alumno escribe para escuchar lo que este habló a través de sus expresiones escritas. No. El profesor habla de nuevo cuando lee para evaluar, no para responder, sino para terminar la conversación con palabras sentenciosas y contundentes, como:

"Perdiste el escrito, porque está mal elaborado, tiene errores de sintaxis y de ortografía". Así, el profesor hace sentir su autoridad de hablante y les deja sentir a sus alumnos que ellos están matriculados en la institución para escucharlo y obedecerlo. Si estos no obedecen, no escucharon. En todo caso, al ingresar a la escuela, el profesor reivindica su papel de hablante y la institución le asigna al estudiante el papel de escuchante. El maestro ya no es Juan o Pedro o Enrique: es el maestro. El estudiante tampoco es Santiago ni Andrés ni Esteban: es García o es Flórez o es Martínez. Esta es la marca que los identifica en la sociedad académica.

Entonces, acatar las normas gramaticales, aplicarlas en los ejercicios de escritura, es escuchar, es obedecer. Quien no lo hace no escucha, desobedece. Esta desobediencia es castigada con una baja calificación, que significa, a la postre, descalificar al estudiante, es decir, significa afirmar "X estudiante es malo para escribir reseñas porque no utiliza correctamente los signos de puntuación", "Y estudiante es bueno debido a que estructura correctamente las comunicaciones escritas". Por ejemplo, en un ejercicio planteado en *Comunicándonos 6* (Borja et al., 1992), consistente en realizar un trabajo escrito, previa elaboración de un plan, ¿qué pasaría si algunos estudiantes no aplicaran las normas de uso de mayúsculas, requisito del trabajo? Lo más probable es que el maestro repruebe el trabajo. Reprobar, descalificar algo que hizo el estudiante es decirle usted no es bueno para ese algo. De esta manera, un individuo que no era malo ni bueno antes de ingresar

a la escuela, después del ingreso a esta se torna malo o bueno para algo. La escuela lo convierte en un sujeto ético, funda un sujeto ético.

Los manuales no son ajenos a la intención de propiciar procesos de subjetivación que conduzcan a la creación de identidades. Cuando José García y Carmen Pleyán (1976) le preguntan al estudiante "¿cuáles crees que son las cosas más valiosas en la vida: la riqueza, la inteligencia, la honradez, la fama, el poder.?" (p. 305), buscan generar un concepto de valor y un juicio que permita ordenar de mayor valor a menor valor las cosas que considera como valiosas. Es probable que el estudiante hasta este momento ya tuviera claro para sí cuáles son las cosas valiosas, pero no se le hubiera pasado por la cabeza ubicarlas en una escala jerárquica. Esto implica un cambio en la manera de apreciar ciertas cosas, pues ahora apreciaría unas más que otras. Podría ocurrir que, luego de este ejercicio racional, su relación con las cosas, o sea, su comportamiento frente a ellas varíe. De modo que el sujeto ha sido afectado en distintos órdenes de su personalidad: racional, estético y sentimental. Este sujeto cuenta en adelante con criterios diferentes para decidirse por un objeto, valorarlo y deseárselo. El sujeto ha cambiado.

En *Español y literatura 7*, Lucila González (1989) también propone actividades que subjetivan. En una de ellas se invita al estudiante a que narre "un hecho de su vida usando todos los verbos en presente de indicativo. Luego narre en pretérito imperfecto y luego en pretérito indefinido" (p.192). El ejercicio tiene dos aspectos que llaman la atención: sumergir al estudiante en un acontecimiento de su vida a través de la narración y transportar dicho

acontecimiento a diferentes tiempos. Lo primero revela una experiencia de sí del alumno, la experiencia de volver a darle vida al acontecimiento en la narración. De ahí que la experiencia, la narración es un nuevo acontecimiento, algo que le acaece al sujeto y, al acaecerle, lo sujeta y lo transforma, según

RQ

pensaba Heidegger. De esta transformación eclosiona un nuevo ser. Narrar es hacer una experiencia de sí y producir un nuevo sujeto. Este es también el sentir de Larrosa (1995), por lo que declaran estas palabras suyas:

Lo que somos o, mejor aún, el sentido de quienes somos, depende de las historias que contamos y que nos contamos. En particular, de las construcciones narrativas en las que cada uno de nosotros es, a la vez, el autor, el narrador y el personaje principal (...) Por último esas historias personales que nos constituyen están producidas y mediadas en el interior de prácticas sociales más o menos institucionalizadas. (p. 278).

Lo segundo que llama la atención del ejercicio es la manera como se juega con el tiempo. Más que tiempos gramaticales, lo que resulta son los tiempos de la narración o del hecho del relato. Jugar a narrar un hecho de la vida en diferentes tiempos permite tomar conciencia de que la historia de la vida es una narración y se narra la historia de la vida, pero esta historia recrea su propia temporalidad. En esta dimensión temporal es en la que vive el sujeto que se narra a sí mismo, que se cuenta su vida, que tiene una experiencia de sí. El relator puede reducir la historia de su vida a un instante, o darle una larga duración, o ubicarla en el pasado, en el presente o en el futuro, o en los tres tiempos; pero el tiempo en que transcurre el relato es el que le pertenece como el protagonista de este. Esta experiencia de una nueva temporalidad de la

⁶⁹ Cf. Larrosa, J. (2007). Literatura, experiencia y formación. *Leer y releer*, 48, p. 12.

historia de su vida, que implica a su vez la experiencia de una nueva espacialidad y de nuevas condiciones de existencia por la manera como el sujeto se deja tocar en todo su ser por el acontecimiento que relata y el sentirse autor, narrador y personaje al mismo tiempo generan una transformación, de lo cual surge una nueva identidad.

En conclusión, entre 1970 y 1994, año este en que aparece la Ley General de Educación, se vislumbran una gran cantidad de operaciones subjetivadoras, operaciones que afectan las dimensiones estética, ética, social y lingüística de los sujetos en la escuela. Estos actos modifican el modo de valoración de las cosas, de relación entre los estudiantes y los maestros, de relación entre estos y las prácticas, sobre todo de la escritura, y de relación entre los sujetos y la lengua. A partir de estos cambios se da forma a unas identidades, que configuran sujetos. Sin embargo, uno de los hechos más sobresalientes en este periodo es la posición que adoptan maestros y alumnos en la esfera comunicacional circunscrita a la vida escolar: sujeto hablante y sujeto escuchante, respectivamente.

La escuela como productora de sujetos reflexivos y dialogantes

En los lineamientos curriculares se realizan ciertos giros que dan lugar a nuevas prácticas subjetivadoras. Para empezar, es necesario recordar un principio sobre el cual se erige el documento del MEN (1998). El principio formula que los sujetos, docentes y estudiantes, construyen de consuno los saberes y "las formas de socialización, interacción y comunicación", como bases de la organización y el contenido curricular. Respecto del docente, se

expone allí que "es él quien, en discusión con los demás docentes y en conjunto con sus estudiantes, selecciona qué objetos culturales, qué teorías, qué valoraciones, qué discursos, se introducen como aspectos a ser reconstruidos a través de las interacciones estudiantes/docentes/saberes" (p. 31).

Las ideas anteriores están indicando que el docente no es un sujeto educador hecho; todo lo contrario, es un sujeto en permanente construcción. Su identidad no está definida de manera absoluta: se construye en la discusión con sus pares y sus alumnos, se construye con las teorías y conceptos que elige enseñar y reconstruye en las clases, se construye con los criterios evaluativos, las metodologías y las prácticas didácticas que aplica en el aula: se construye con el dispositivo pedagógico que pone a funcionar en la escuela, para utilizar una expresión de Larrosa. Todas esas realizaciones instituyen experiencias de sí, experiencias que generan una autoconciencia de su ser docente. De esta forma, desencadenan formas de subjetivación, en tanto renuevan su identidad. Todos los mecanismos pedagógicos, sociológicos, epistémicos, psicológicos y lingüísticos que conforman el andamiaje del trabajo del docente en el espacio escolar provocan una determinación de este, en cuanto en su ser está el hacer que esas cosas funcionen, recontextualizándolas de acuerdo con las circunstancias del momento, en las que confluyen condiciones sociales, culturales, políticas, subjetivas, institucionales, etc. Esta cierta libertad⁷⁰ que la

⁷⁰ No es una autonomía total, puesto que la comunidad académica entera participa en la elaboración del currículo y ella misma asume los papeles de garante y veedora del cumplimiento de lo establecido en su seno.

institucionalidad⁷¹ le dispensa al docente para elegir qué enseñar y cómo enseñar lo constituye en un ser de decisiones, en alguien facultado para actuar según su libre albedrío: configura un sujeto autónomo y volitivo.

Adicionalmente, el currículo es una construcción colectiva, mediante la discusión y la reflexión, en la que intervienen los demás docentes y los alumnos. De esta relación resulta una codeterminación del profesor. La definición de su identidad depende de sí mismo, pero también del aporte que los alumnos y los demás docentes hagan a la tecnología curricular que aplica en la cotidianidad de las prácticas educativas. La reflexión y discusión frecuente para vigilar el proceso, evaluarlo y hacer las modificaciones necesarias ocasiona que la conducta del profesor se esté renovando y esté deviniendo. El docente es un ser deviniente, puesto que se está formando y haciendo a la par que ajusta el currículo a las condiciones y requerimientos de la realidad educativa. Por ejemplo, supongamos que los alumnos de algún profesor de determinada institución presentan una prueba nacional de lectoescritura y que los resultados obtenidos no fueron los mejores, frente a lo cual el rector le reclama a él explicaciones del bajo rendimiento. El docente puede sentir que su función como profesor no está siendo cumplida o que su puesto está en peligro y este sentimiento le genere preocupaciones, entre otras afecciones. Decide, entonces, hacer más énfasis en la enseñanza de los procesos de lectura y escritura, sin descuidar la enseñanza de la gramática, luego de evaluar las

⁷¹

Se utiliza este termino con el sentido dado al termino "institucional", que aparece en el subtítulo 2.1: "Perspectiva institucional". Por tanto, el concepto se refiere no solo a la escuela sino al MEN y a la institución que representa, el Gobierno, y las políticas en que se fundamentan.

necesidades de sus estudiantes y en diálogo con la comunidad de la institución educativa. De esta manera, se estaría autoconstruyendo, estaría deviniendo profesional, docente y persona, un profesional y docente que aporta soluciones a las dificultades relacionadas con su saber de enseñanza y con los sujetos a los que está llamado a formar. Las soluciones a estos problemas, que debe asumir como parte de su trabajo pero también de su vida, alteran su estado personal, no solo en el contexto educativo sino en general, ya que le puede producir bienestar, felicidad y tranquilidad, que tienen que repercutir en toda su existencia.

Asimismo, el diálogo entre el docente y la comunidad educativa conduce al compromiso colectivo de formar sujetos competentes en la comunicación. "La característica de esta relación debe ser la reflexión recíproca en la construcción de sujetos cultural y académicamente sólidos" (MEN, 1998, p. 33). Los sujetos con solidez académica son aquellos aptos para crear significados, impregnados estos de simbolismos culturales y sociales, mediante la interpretación y la producción de textos. En la comunicación entre el estudiante y el docente, hay una relación recíproca, de doble sentido, en la que el primero es hablante y el segundo, escuchante; pero, luego se invierten los papeles. Entre ambos existe una verdadera interlocución respecto al destino de la educación, pues alternan su función de hablar y escuchar. Ambos son sujeto hablante y sujeto escuchante. Estos sujetos hablantes y escuchantes son subsumidos por la categoría "sujetos reflexivos y dialogantes", dado que la relación entre uno y otro en cada circunstancias de habla y escucha está mediada por la reflexión y

la conversación. En este sentido, la institucionalidad forma sujetos reflexivos de la educación.

Así, el alumno asume dos figuras ante la escuela y la sociedad: por un lado, contribuye a su formación al hacer sus aportes a la tecnología curricular, que el profesor activa en la vida escolar. De cierta manera, se autoforma; es edificador de sí mismo, de la identidad de sí, de su ser. Por otro lado, es formado por todas las prácticas académicas, con las que se busca hacer de él un sujeto competente para desempeñarse en diferentes contextos comunicativos. Una de estas prácticas, en este momento de la historia de la educación, es justamente la producción de textos. De los textos emerge otra figura del alumno, el sujeto productor de discursos y producido por el discurso. El sujeto instituye textos, pero, simultáneamente, el texto constituye al sujeto, parafraseando a Larrosa (1995). Aquí también caben las palabras de Humberto Quiceno (2002) cuando asevera que "autor es el creador de uno" (p. 56). Siguiendo con su mismo lenguaje, dar la forma es dar y adquirir al mismo tiempo la firma, el sello, mediante la cual se reconoce él.

Ya se sabe que el texto es un sistema de relaciones sintácticas, semánticas y pragmáticas, organizadas estructuralmente. Esto significa que la producción de textos conlleva enunciar (crear), y expresar los enunciados, consistente esto último en construir las relaciones con sus anuncios, que conforman los objetos de los enunciados: significados (objetos semánticos) e intenciones (objetos pragmáticos). De aquí se desprende que, al producir textos, el estudiante no solo crea, sino que construye relaciones y construye objetos, y, de paso, se

construye como sujeto enunciante. "Toda enunciación supone su propio sujeto, ya se exprese el tal sujeto de manera aparentemente directa, diciendo yo, o indirecta, designándose como *él*, o de ninguna manera, recurriendo a giros impersonales; todas ellas son trucos puramente gramaticales, en las que tan solo varía la forma como el sujeto se constituye en el interior del discurso, es decir, la manera como se entrega, teatral o fantásticamente, a los otros; así pues, todas designan formas del imaginario" (Barthes, 1987, p. 18). Benveniste (1983 citado por Acodesi, 2006) está de acuerdo con esta idea, al manifestar que la enunciación es "el acto renovado, gracias al cual el locutor toma posesión de la lengua: el individuo no es anterior al lenguaje; tan solo se convierte en individuo en cuanto que está hablando" (p. 9).

El sujeto enunciante es también un sujeto comunicador. La producción textual, como conjunto de relaciones y de objetos, funda un sujeto comunicador, pues con aquellas moldea su estilo, su sello, y con estos reconstruye sus experiencias de vida, sus representaciones de la realidad, sus emociones y sus ideologías. De este modo, el corpus textual, estructurado cohesiva y coherentemente, expresa la forma de comunicar del estudiante y lo que comunica de sí y del mundo; es una representación de él en cuanto sujeto que comunica y comunica algo de sí y en cuanto tiene una técnica para decir, que también lo identifica. Precisamente, esta es la pretensión del MEN, que el estudiante se forme como sujeto comunicador, como sujeto identificado por su habilidad para comunicar y comunicarse según las circunstancias.

El sujeto que se configura a sí mismo en los textos que compone es el mismo que se vale de un texto expositivo, un texto narrativo o un texto argumentativo para dar cuerpo a su personalidad, a su conducta, a sus sentimientos y emociones, a su pensamiento y a su visión del mundo. Es el sujeto que adquiere conciencia de asuntos que envuelven su cotidianidad. Esta conciencia expositiva, narrativa o argumentativa lo saca del mundo externo, dimensional, y lo lanza, como si fuera un agujero negro, a un mundo interno, inmanente, más familiar, absorbente, adimensional, hecho de fuego, porque eso son las palabras; lo hace ser otro, lo modifica, lo subjetiva. Esta situación ocurre en ejercicios como el siguiente, en que el estudiante tiene la oportunidad de expresarse sobre cuestiones aparentemente banales: "Escribe en tu cuaderno un ensayo corto sobre uno de los siguientes temas: a. Aspectos positivos y negativos de la liberación femenina. / b. El machismo: ¿en qué actos se manifiestan todavía?" (Villabona, 2000, p. 192). Es posible que muchos estudiantes ya hayan tenido conversaciones con sus compañeros sobre estos temas o alguno de ellos; pero, casi siempre las conversaciones son divagantes, poco se ahonda mediante ellas en el asunto en cuestión. Por el contrario, la escritura permite que una persona se tome todo el tiempo necesario para reflexionar y reflexionarse para saber en cuál de los dos lados se ubica, el del machismo o el de la liberación femenina, tras lo cual produce conceptos serios y firmes del tema tratado, que incluso podría implicar un cambio notorio de la postura que se tenía de él. Sea que el estudiante se reafirme en su posición, sea que la cambie completamente, de todos modos experimenta una alteración

en su pensamiento, pues ahora se reconocerá machista o partidario de la liberación femenina entendiendo las razones de su posición, una faceta que estaba oculta o que no conocía y descubre con el ejercicio.

Una situación similar sucede con esta otra actividad: "Los sonetos de Sor Juana Inés de la Cruz, hacen referencia al tema del amor divino. Pero, ¿en qué se podría diferenciar del amor humano? Busca varias respuestas para este cuestionamiento y elabora un breve texto en el que expongas tu punto de vista con suficientes argumentos" (López, 1999, p. 87). Para comprender los dos conceptos ("amor divino" y "amor humano"), el estudiante interroga e interpreta primero el texto de Sor Juana; luego, se pregunta a sí mismo cómo ha entendido o entiende el amor humano. En este segundo caso, lo más probable es que él no pueda separar el sentido dado al término del recuerdo de las experiencias que ha tenido del sentimiento al cual se refiere. Así, el sujeto está construyendo el concepto con elementos tomados de su realidad, la realidad del amor vivido, realidad y pensamiento se funden en el concepto. Inclusive, podría suceder que concluya que sus experiencias no merezcan entrar en la categoría del amor, pero no podrá evitar que esas experiencias del amor no vivido influyan de alguna manera en la construcción del concepto del amor humano. En consecuencia, en esta elaboración lingüística, o bien está construyendo de nuevo su identidad al impregnarla del sentimiento del amor vivido, que ahora es recuerdo y vida, o bien se reconoce como persona que no ha vivido el amor humano, lo cual conduce a descubrir una faceta que no estaba latente, a un autoconocimiento. En cualquier circunstancia, el sujeto se

está viendo a sí mismo, ya sea como sujeto de amor humano o como sujeto de desamor, el lenguaje le está permitiendo construir su identidad.

En conclusión, en el periodo cuyos cimientos se erigen en la Ley General de Educación, la escuela produce varios modos de subjetivación o modos como los sujetos tienen experiencias de sí, entre los cuales los más sobresalientes son la reflexión y la discusión que genera la tecnología curricular, en que docentes y estudiantes son ambos sujetos hablantes y sujetos escuchantes; y la producción textual, que afecta solo a los estudiantes. Se ve cómo el docente se autodetermina y es determinado por otros en los actos que realiza; igual sucede con el alumno. Ambos llevan a cabo operaciones conforme a sus compromisos con la institución educativa a la cual se encuentran vinculados y con la sociedad, que crean mutaciones en su pensamiento, su comportamiento y su relación con el entorno escolar, lo que desencadena alteraciones de su identidad. Estos cambios de identidad dan lugar a otras figuras de los sujetos y, por tanto, a otros sujetos.

La constitución de la identidad del sujeto lingüístico

Una de las preocupaciones del MEN (2003) en los estándares del lenguaje es la formación de estudiantes competentes para comprender y producir textos, sentimiento subyacente también en los lineamientos curriculares. Sin embargo, en esta etapa, el ente administrador de la educación hace hincapié en las actividades que llevan al logro de ese objetivo, como son: la abstracción, el análisis, la síntesis, la inferencia, la inducción, la deducción, la comparación, la asociación. Además, formula que una formación en lenguaje de esa clase debe

realizarse en interacción con el contexto socio-cultural, lo cual "no sólo posibilita a las personas la inserción en cualquier contexto social, sino que interviene de manera crucial en los procesos de categorización del mundo, de organización de los pensamientos y acciones, y de construcción de la identidad individual y social" (p. 21) La interacción activa de los estudiantes con la sociedad y la cultura, la participación en la transformación del mundo y la configuración de su identidad son los fines trazados en los estándares, los cuales requieren el desarrollo y la apropiación de competencias expresivas y comprensivas por parte de aquellos, tanto en el orden verbal como en el no verbal.

La información del párrafo anterior dan pistas claras sobre qué tipo de sujetos desea constituir el MEN a partir de los estándares del lenguaje. Aunque reitera la importancia de la producción textual en la formación del individuo, esta formación trasciende el horizonte de la comunicación, lo que desliga a los estándares de los lineamientos curriculares. Ahora, la producción textual no es un instrumento para configurar sujetos comunicadores, sino sujetos individuales y sujetos sociales, es decir, sujetos que sean ellos mismos para sí y que sean para la sociedad. Los primeros se construyen en la medida en que sus experiencias de sí operen su polidimensionalidad, las cuales acontecen cuando abstrae, analiza, sintetiza, infiere, induce, deduce, compara, asocia, conjetura, imagina, percibe, etc. Todas estas experiencias muestran un sujeto abstractor, sintetizador, inductor, comparador, asociador, conjetrador, imaginador, soñador, perceptor, etc., los cuales se concentran en un solo sujeto: el sujeto lingüístico. Ninguna persona adquiere, mediante el aprendizaje, todas las

facultades que posee, porque ya las tiene, forman parte de su haber de sujeto; sí las desarrolla, en el sentido de ir mejorándolas, aunque no necesariamente en una institución educativa. Recuérdese que un niño es capaz de asociar un término con una imagen, y de esta manera logra identificar un objeto; así va desarrollando su capacidad para realizar asociaciones, yendo de las simples a las complejas. También el niño sueña ser papá y luego ser Superman, hasta que en la adolescencia sueña ser ingeniero o médico, etc.; el sueño le permite ser muchas personas hasta dar con la persona que define su destino, lo que seguirá siendo: el sueño es una dimensión constitutiva del sujeto. Si las facultades mentales, sensoriales y oníricas conforman el patrimonio de la persona es porque su naturaleza es lingüística. El lenguaje forma parte de su ser; no lo aprende, aprende la lengua.

Luego, la producción de textos, en este contexto, pasa del plano del texto al plano del sujeto, en tanto ser dotado de lenguaje. En este momento, ya no cuentan las relaciones semánticas, sintácticas y pragmáticas, ni las estructuras en la determinación del sujeto; tampoco cuenta, entonces, el sujeto productor textual ni el que emerge del texto; cuenta el sujeto lingüístico, el sujeto que deviene lenguaje. El sujeto se constituye en el lenguaje o el lenguaje constituye al sujeto. Bien lo dice Larrosa (2005), "el lenguaje no es sólo algo que tenemos sino casi todo lo que somos, que determina la forma y la sustancia no sólo del mundo sino también de nosotros mismos, de nuestro pensamiento y de nuestra experiencia, que no pensamos desde nuestra genialidad sino desde nuestras palabras, que vivimos según la lengua que nos

hace, de la que estamos hechos" (26). Este sujeto lingüístico, conforme a lo planteado en los estándares, debe ser capaz de poner orden a sus pensamientos y acciones mediante las experiencias de sí, tiene que ser alguien con una autodisciplina mental y una autodisciplina comportamental.

Sin embargo, el lenguaje, además de individualizar, socializa. Es el puente de comunicación entre el individuo y la sociedad. Cuando la persona pasa el puente se convierte en otro sujeto, en el sujeto socio-cultural. El lenguaje posibilita que el sujeto se socialice atravesando varias instancias: primero en la familia, luego en la escuela, después en su entorno social, y así sucesivamente. En cada instancia va variando su discurso, su modo de hablar. Este mismo fenómeno es lo que espera el MEN del estudiante al llegar a la secundaria: su hablar discursivo, manifestado en la producción textual y fundamentado en el dominio de la lengua, dominio que se da por descontado, debe caracterizarse por su diálogo con el mundo y la sociedad, el cual concluirá en la transformación de uno y de otra. Ahora, el estudiante es un elemento del mundo y de la sociedad. Por ende, al transformarlos se transforma a sí mismo. Su diálogo con el mundo y con la sociedad se torna en un diálogo consigo mismo, se vuelve monólogo. El sentido de este diálogo radica en mostrar la imagen de ellos, pero, en realidad, lo que muestra es cómo se relaciona él con los dos. De este modo, el diálogo refleja la experiencia relacional del sujeto, su experiencia de vida con lo otro, su vida societal.

Desde esta perspectiva, la producción y la comprensión textuales toman el carácter de prácticas culturales más que de prácticas académicas para poner a

prueba un saber. Las razones para concederles dicho carácter las da a conocer claramente Acodesi (Colegios de la Compañía de Jesús) (2006), a saber:

1. Son un camino para construirnos a nosotros mismos.
2. Un camino para pensarnos, para darle un sentido a la propia experiencia, conocernos mejor, pensarnos en nuestra subjetividad y mantener un sentimiento de individualidad.
3. Proponer unos textos literarios y expertos como un universo de significados y sentidos, no sólo referidos a un saber específico sino que suponen la participación de los sujetos y sus distintas posiciones ideológicas, éticas y estéticas. (esto incluye el trabajo con la gramática del sentido, la coherencia y la cohesión, dicho de otro modo la discursividad y la textualidad).
4. La lectura y la escritura como vehículos para transformarnos como identidad abierta, no excluyente. (p. 5)

Estas prácticas subjetivadoras que muestran cómo el estudiante se construye en su relación con la historia, con la sociedad y con el mundo no están marginadas de los manuales fundamentados en los estándares. Cuando en *Inteligencia comunicativa 9* se le pregunta al estudiante "¿sientes algún aprecio por la música y la forma de vestir tradicionales de tu país?" (Duplat y Barrero, 2004, p.122), no solo se pone al estudiante en actitud de conocer la historia de su país, que es su historia, sino conocer también los gustos de sí mismo, ya que interrogarse por el gusto que tiene por la música y la cultura vestuaria de su país implica que se interrogue por sus gustos musicales y vestuarios. Se conocerá, entonces, como un melómano de determinado género musical y excluirá otros géneros musicales de su gusto o admitirá que toda la música es importante para él por ser espejo del alma, la cultura y la realidad, etc.: lo mismo ocurrirá con el vestido, podrá ver que la forma de vestir de su país se ajusta a sus inclinaciones estéticas o, por el contrario, valorando la tradición vestuaria de su país, reconocerá que sus gustos van por otro lado, es

decir, meditará sobre sus apreciaciones estéticas. En resumidas cuentas, terminará identificándose o no con su cultura, acabará identificándose, mostrándose a sí mismo su identidad. En conclusión, reflexionar sobre la cultura de su país le permite mirarse a sí mismo.

Una situación similar se presenta al motivarlo a que componga un escrito o una historieta en la cual explique qué significa ser auténtico. Además de razonar el concepto desde su percepción del ser auténtico, que denota conocer su pensamiento, el estudiante seguramente reflexionará si él lo ha sido o no. Terminará, entonces, identificándose o no con la autenticidad, admitiéndose o no como ser auténtico. Por supuesto que este autoconocimiento lo lleva a adquirir una identidad, sea por el reencuentro con una parte de sí, que de cierta manera estaba oculta, sea porque el descubrimiento de que no es auténtico, lo motive a serlo.

En esta misma línea se proponen prácticas en *Metáfora 9. Castellano y literatura*. El ejercicio de redactar, en grupo, una reflexión sobre la comunicación que se lleva a cabo en el curso para averiguar si ella es afectiva, respetuosa, o no presenta ninguna de las dos características, y después exponer estrategias para mejorarla, implica que cada uno de los estudiantes se interrogue cómo ha sido su comunicación con los compañeros. Esta autorreflexión que surge al evaluar la comunicación de sí con los otros, este mirarse hacia dentro, este auscultarse hace que aflore un sujeto en la conciencia por conocer, pero esta objetivación irá acompañada de una subjetivación, en la medida en que también aflore en la conciencia un sujeto

conocido con el cual el estudiante se identifica, lo cual ocurre cuando este se percata de que su comunicación ha sido buena o deficiente. Él se concebirá como comunicador respetuoso y afectivo o comunicador irrespetuoso. Este verse se torna más subjetivador aún cuando hay estrategias de mejoramiento de por medio que llevan a cambiar la conducta del estudiante, a cambiarse a sí mismo, a adquirir otra forma de ser, de identidad. De todos modos, el sujeto no pasará "incólume".

En el mismo manual hay otra actividad importante para el asunto en tratamiento. El ejercicio consiste en lo siguiente: "Escribir es un proceso empírico, es decir, que en la medida en que te des a la tarea de poner por escrito tus ideas, irás dominando este código. Por esta razón, vas a asumir el papel del guionista de una película. Vas a redactar el guión de adaptación de un cuento corto, como *La promesa*, del autor argentino Jorge Luis Borges, para ser llevado a la pantalla grande (...) Sería aún más interesante, si escribes el guión sobre una idea propia" (Bello y otros, 2007, p. 285). La actividad llama la atención por dos aspectos: primero, se induce al estudiante a que haga de la escritura una práctica constante con la intención de que vaya adquiriendo las competencias de escritura y, segundo, se le pide que se apropie el papel de guionista. Es probable que, con las recomendaciones suministradas, el estudiante se convenza de que escribir el guión más lo que ya antes ha escrito en su vida lo han ido constituyendo como un sujeto con habilidades y conocimiento para escribir. Luego, no es un sujeto carente de formación o de competencias para escribir, es un sujeto con alguna formación, que deberá

mejorar. Además, tiene la oportunidad de ser guionista. Está claro que este papel es momentáneo, pero esta experiencia de ser un redactor de guiones es necesariamente una experiencia de vida, en el sentido de que su impresión sobre quienes desempeñan esa función cambiará: verá lo dificultoso que es la labor, o lo agradable, o la preparación que demanda, etc. En fin, después de esa experiencia, no pensará igual. En conclusión, los dos ejercicios de escritura modifican el pensamiento del estudiante en algún sentido.

Por lo visto, el sujeto lingüístico que se pretende configurar después de 2003 no es aquel que ha desarrollado las habilidades de hablar, escuchar, leer y escribir; tampoco es aquel que exhibe con vanagloria su faceta de buen usuario de la lengua; tampoco el que escribe textos construyendo relaciones y estructuras como lo exigen los cánones de la gramática y la redacción. El sujeto lingüístico es aquel que, reuniendo lo anterior, es capaz de construir sistemas simbólicos para interactuar consigo mismo, con el mundo, la historia, la cultura y la sociedad, y se ve reflejado en ellos. Es aquel que constituye su personalidad a partir de la creación de diferentes formas de comunicarse con su mundo interior y el mundo exterior. El sujeto lingüístico es producto de las modificaciones operadas en la relación con lo otro. La identidad del sujeto lingüístico está determinada por las experiencias y prácticas discursivas, que son las que posibilitan modificar dichas relaciones. Desde este momento, el estudiante constituye un sujeto lingüístico.

CONCLUSIONES

1. En el plan de estudios de *Marcos Generales* hay intención del MEN de preparar los instrumentos conceptuales, temáticos, metodológicos y evaluativos para que se enseñe la práctica de la escritura en la escuela, enseñanza que está más perfilada a la elaboración de documentos académicos y sociales, en la que sobresalen los aspectos gramatical, técnico y estructural de ellos. Sin embargo, allí se desconoce la enseñanza de la escritura discursiva como tal, pues la práctica escrita que se cultiva es la de palabras y oraciones, en que importa la normatividad gramatical y el producto final es una escritura de arena. Los manuales basados en el documento del MEN son coherentes con este gramaticalismo, ya que subordinan la enseñanza de la escritura a la enseñanza de la lengua, en que la escritura pasa a ser instrumento del dominio de la lengua. Este enfoque de la enseñanza de la escritura le dispensa un carácter pragmático.

2. Con la aparición del documento *Lengua Castellana. Lineamientos curriculares* se genera una discontinuidad, puesto que se pasa de un manejo instrumental de la lengua a un manejo cognitivo de esta. Si en *Marcos generales* de los programas curriculares hay una sutil decantación hacia la lengua, que los manuales acentúan, en los lineamientos curriculares de la lengua castellana el acento recae, entonces, en el dominio cognitivo del lenguaje, en que aparece implicada la relación entre la lengua, la producción de significados y sentidos y la producción de textos escritos. Dentro de este enfoque cognitivo del lenguaje, la enseñanza de la práctica escrita hace parte

de una relación tetralógica, en la que además están incluidos la construcción de significaciones, la construcción de textos y el contexto comunicativo. Sin embargo, en los manuales fundamentados en los lineamientos curriculares subsisten algunas prácticas de corte tradicional, lo que da bases para pensar que están en un proceso de transición entre la gramática oracional normativa y la gramática escritural constructiva. Mientras los lineamientos insisten en combinar las competencias lingüística y textual, en los manuales el proyecto apenas comienza a andar. Pero mirando conjuntamente los manuales y los lineamientos, sí se nota un cambio en la manera como se pretende recurrir a las construcciones escritas para fortalecer los conceptos lingüísticos.

3. Por otro lado, en los estándares de competencias del lenguaje, el MEN dice que le quiere apostar al fortalecimiento de las competencias asociadas a la comprensión y la producción textuales, mediante las cuales los estudiantes pongan en juego al mismo tiempo el conocimiento que tienen de la lengua, construyan significaciones y mejoren su habilidad para escribir. Antes se suponía que el sujeto podría escribir como es debido empleando correctamente la lengua; primero aprendía el funcionamiento de la lengua y luego lo ponía en práctica a través del discurso. Ahora se piensa en que la misma producción discursiva exige tener habilidades lingüísticas. Lo que importa ahora no es la relación entre la escritura y la lengua, es el discurso como fenómeno lingüístico socio-cultural, el discurso como el lenguaje del hombre, la sociedad y la cultura. La lengua y la escritura son manifestaciones del lenguaje que los individuos se las apropian cuando realizan actos discursivos. Por el lado de los manuales

publicados después de 2003, se evidencia el deseo de acatar las directrices de los estándares del lenguaje en cuanto a la relación lengua, escritura y discurso, si bien en algunos casos conviven el gramaticalismo y la escritura de retazo.

4. Con la constitución del plan de estudios de 1984, en que desconoció la participación del maestro, la intención del Gobierno era controlar la labor de él, al imponerle como función ejecutar dicho plan poniendo en práctica un saber, una metodología y una didáctica predeterminados. Este mandato suponía que el maestro conocía perfectamente su saber, es decir, era un modelo en el dominio de la gramática. Además, el plan de estudios implicaba la fiscalización de las actividades de sus alumnos.

5. En el currículo por procesos, propuesto en los lineamientos curriculares, la faceta del docente cambia, pues su papel activo en la planeación del currículo del saber que enseña y en el reajuste del mismo cuando sea conveniente, basado en la evaluación de las necesidades del entorno educativo, le demandaba a él actuar como interlocutor en diálogos disciplinares, en reflexiones pedagógicas, en la búsqueda de consensos programáticos, en las valoraciones conceptuales y metodológicas, en los juicios epistemológicos, etc.

6. El papel asignado al docente en los estándares del lenguaje sufre un nuevo giro, al convocarlo para que provoque experiencias de aprendizaje para que los alumnos aprendan gramática a la par que producen discursos, en las que integre saber, pedagogía, didáctica y metodología, dentro de un contexto socio-cultural. El desempeño del docente en este momento es más de carácter

pedagógico que disciplinar, todo lo contrario a los dos periodos anteriores, cuando su desempeño disciplinar era pasivo en el primer periodo y activo en el segundo. La novedad reside, pues, en el diálogo del docente-pedagogo con la sociedad y la cultura.

7. Respecto del papel del estudiante en la relación entre lengua materna y escritura de los programas curriculares creados por el MEN en 1984 y los manuales que se ubican en el periodo de vigencia de los programas resulta un galimatías discursivo, que genera una tensión entre un sujeto consciente de su lengua, un sujeto ortolingual y un sujeto pseudo-gramático: el primero corresponde a aquel estudiante que, siendo consciente de que la lengua es en sí misma un objeto de aprendizaje, ve la necesidad de entender cómo funciona; el segundo es aquel estudiante que tiene la obligación de lograr unos objetivos, cuyo núcleo es el dominio de la lengua; el tercero es aquel que memoriza conceptos gramaticales y lingüísticos y que aprende a valorarlos casi por una exigencia de su formador, sin saber qué es realmente lo que valora como necesario para su vida. El último sujeto es el que finalmente se forma: es un estudiante pasivo, receptor y formalmente constituido; es un reproductor de definiciones, normas y estructuras morfosintácticas.

8. Los lineamientos curriculares y los manuales que los acogen cambian la imagen del estudiante, cambio que está perfilado hacia el protagonismo dado al estudiante en la planeación del dispositivo que conducirá a su aprendizaje y hacia las características del conocimiento que él ayuda a reconstruir. Se propende a generar producciones textuales desde el conocimiento del

funcionamiento de la lengua, como la mejor forma de forjar con solidez la competencia lingüística. El estudiante que producen los documentos es un sujeto más lenguajeante que ortolingual, un sujeto que hace uso funcional de la lengua, sin conocer necesariamente toda la normativa que lo rige, un sujeto que se apropia de las situaciones comunicativas, un emisor de producciones textuales, un comunicador.

9. Aunque en *Estándares básicos de competencias del lenguaje* se concibe al estudiante como sujeto activo por su participación en la generación de su conocimiento, se diferencia del periodo anterior en que trasciende el mecanismo de la lengua para incorporar el del lenguaje, en que intervienen diferentes sistemas simbólicos. Dentro de aula, el alumno desempeña dos funciones: por un lado, es un fabricante de conceptos, ideas, es un tejedor de enunciados y es un emisor de puntos de vista y percepciones; por otro lado, es receptor de conceptos e ideas, un analista de juicios y un evaluador de apreciaciones. La condición para que el estudiante cumpla estas funciones radica en manejar con sus congéneres unos procesos cognitivos y unos elementos simbólicos comunes: procesos como comparar, asociar, definir, analizar, inferir, abstraer, clasificar, etc.; elementos simbólicos como cierto dominio del lenguaje verbal y el lenguaje no verbal. El aula es el espacio donde los sujetos construyen comunidad y mundo a través de esos procesos, donde exhiben sus dones humanos gracias a su naturaleza lingüística. El lenguaje constituye al sujeto, le permite construir su historia y darles sentido a las cosas.

Cada que el sujeto produce discursos, orales o escritos, se está configurando, está armando su propia existencia y le está dando vida al mundo.

10 Respecto de la relación entre la enseñanza de la literatura y la práctica escrita, en el periodo 1970-1995 se da una tensión entre la pretensión institucional de enseñar un saber literario sirviéndose de la escritura y de brindar una formación en la experiencia estética y el interés de los manuales por enseñar un saber que se sustenta en prescripciones basadas en definiciones canónicas y clasificaciones estandarizadas, pues enseñan las características de los movimientos literarios, de las obras y de sus personajes. Este enfoque de los manuales es historiográfico. Los conceptos que aprenden los estudiantes manan de los manuales y no propiamente de las obras literarias. Además, la historia de la literatura se enseña en sentido inverso, puesto que anteponen las características generales de los movimientos a las características específicas de las obras. Asimismo, lo que leen y analizan los estudiantes no son obras, son trozos de texto o resúmenes. Así, no solo se fracciona el saber, sino que se enseña algunas partes de ese saber, se enseña un saber incompleto, lo que comporta perder la visión del mismo como un todo. Luego, la escritura que se genera de la lectura de fragmentos de obras no es la provocación de la literatura en sí. Esta escritura puede denominarse escritura productiva, pues su propósito es la "eficacia y no la conciencia ni la sensibilidad". Esta escritura productiva, de corte estructuralista, que resulta de aquí es creativa, pero carece de naturaleza artística, entendiendo por escritura artística la que está hecha con un lenguaje de varios colores, suscitado por la

magia de la sensibilidad y la imaginación, que permite pintar diferentes realidades.

11. El acento que en los lineamientos curriculares de 1998 se le quiere dispensar a la enseñanza de la literatura desde la lectura y la escritura, pretende sustituir el análisis estructuralista parcial por un análisis crítico panorámico de carácter conjetural, mediante el cual el estudiante-lector desarrolle la competencia de interrogar la obra literaria —no fragmentos de obra— y, al mismo tiempo, emita respuestas con elementos tomados de sí mismo, en sus múltiples dimensiones, y del texto trabajado. Sin embargo, poco se detiene en la enseñanza de la literatura a partir de la experiencia estética. Los manuales correspondientes al periodo de vigencia de los lineamientos curriculares generan en ciertas ocasiones resistencia a abandonar las prácticas conceptualistas y estructuralistas, en las que se indaga el tema, las características y la estructura de las obras literarias. Esta actitud pugna con la intención sobresaliente de estimular prácticas conceptualizadoras, en las que se crean conceptos, como ocurre con los juicios que se le exigen al estudiante para que argumente una tesis. Los discursos así contruidos son intelectivos, pero adolecen de la ausencia del espíritu estético. Los estudiantes escriben textos argumentativos, componen escritos intelectivos, pero no escritos con tendencias literarias.

12. No hay armonía entre la propuesta del MEN en *Estándares básicos de competencias del lenguaje* y los programas de estudio de los manuales estudiados, publicados después de 2003, pues en el primer documento se

tiende a una enseñanza de la literatura que convierta el lenguaje en objeto de gozo y se incida, a través prácticas de lectura y escritura, en todo aquello que constituye al sujeto en su individualidad y en su colectividad para que despliegue sus competencias críticas, creativas, interpretativo-analíticas y lúdicas en su relación con la literatura, la realidad, la sociedad, la cultura y la historia; mientras en los manuales, por su parte, se aprecia una actitud parcialmente anacrónica frente a lo anterior, puesto que hay ausencia de la enseñanza de la práctica escrita de la literatura. Pocas veces se invita al estudiante a componer un cuento costumbrista, un ensayo literario, un poema modernista, una crónica, etc.; lo único que se practica es el ensayo argumentativo. Ahora, mirando conjuntamente los estándares y los manuales, se nota que sí se da más libertad al estudiante para que ponga a andar su imaginación, ya que se le facilita una serie de estrategias, que incluyen el arte y figuras icónicas, para que realice prácticas escritas creativas. Esta escritura no elimina, por supuesto, la escritura intelectual ni la productiva, las engloba. Por tanto, la enseñanza tiende a ser expansiva, totalizadora.

13. Respecto de la enseñanza de la literatura, es manifiesto el interés de los manuales y del plan de estudios de 1984 por que el docente enseñe a analizar la literatura desde una perspectiva estructuralista y argumental con los conceptos que le son suministrados en el segundo, no elegidos por él; se dirige menos a formar en el saber de la literatura, pues el análisis es una forma de acceder a la literatura, pero no es reductible a esta. También, tienen interés en que los maestros impulsen la creatividad, la cual se trata de logra en los

manuales con prácticas de escritura, que, aunque constituyen expresiones creativas, no poseen necesariamente características literarias.

14. La figura del docente que trazan en conjunto *Lengua castellana. Lineamientos curriculares* y los manuales en este periodo es la de intérprete y crítico de la literatura. Se diferencia del anterior porque aquí el docente es un especialista en diversas formas de interpretar la literatura, no se detiene solo en los análisis estructurales y argumentales. Por eso, su papel en educación en literatura consiste en enseñar distintas opciones de interpretar las obras literarias. Algunas de estas formas se han trabajado con fuerza, como la retórica y la semiótica, otras no tanto. Estas interpretaciones deben verse reflejadas en la escritura de los estudiantes. Poco se habla en los lineamientos curriculares de la escritura creativa en la enseñanza de la literatura.

15. En *Estándares básicos de competencias del lenguaje*, el docente es un didacta y pedagogo de la literatura, en la medida en que debe brindar todas las posibilidades educativas para que las dicotomías literarias crítica-placer, interpretación-creación, técnica-estética, juicio-valoración y razonamiento-lúdica se hagan presentes en el aula. Los estándares del lenguaje le demandan que, desde su lectura de obras literarias, forme lectores y escritores con habilidades propias del pensamiento, la creatividad y la imaginación. El docente de literatura es quien se deja provocar primero por esta para inyectar esta provocación a sus alumnos. En los manuales basados en los estándares se percibe también una pedagogía de la literatura, desde la lectura y la escritura, en la que el docente estimula en sus alumnos el goce, la creación creativa, la

imaginación, los razonamientos y los sentimientos. Así, en esta figura del docente como pedagogo y didacta de la literatura quedan subsumidas las dos figuras anteriores.

16. La figura de alumno que *Marcos generales* de los programas curriculares y los manuales que se guían por ese documento constituyen, en la dimensión relacional entre la literatura y la escritura, es la de un sujeto que tiene habilidad para expresar sus análisis literarios de naturaleza estructural y argumental; este sujeto debe estar en capacidad de expresar su comprensión de los elementos y las propiedades de las obras que lee. También modelan un sujeto que es capaz de probar su creatividad a través de la práctica escrita; este sujeto tiene habilidades para componer poemas, narraciones, descripciones valiéndose de su imaginación, emotividad y sensibilidad.

17. El estudiante que resulta de la enseñanza de la literatura en el periodo de 1995 a 2003 es aquel competente para captar varios significados de las obras literarias, hacer inferencias de ellas, establecer relaciones intratextuales e intertextuales, formular hipótesis, determinar la jerarquía de los enunciados y percibir la superestructura de los textos. Este sujeto es capaz de realizar múltiples miradas de las obras y expresarlas. Esta es la diferencia de este sujeto con respecto al sujeto que lo precede en 1995: la vista de este es unidimensional, la de aquel es polidimensional; a este le interesa conocer la materialidad de la obra, a aquel, la sustancialidad de ella, es decir, la obra como tal, como un todo; este mira, aquel pregunta; este fragmenta y deja la obra descompuesta e incompleta, porque solo toma algunas de sus piezas,

aquel fragmenta para reconstruir. El sujeto de mirada polidimensional que se forma entre 1995 y 2003 practica una escritura polióptica.

18. Los dos enfoques anteriores han configurado un alumno analítico y creativo. Pero, mientras el primero relevaba un sujeto con habilidades para el análisis estructural, el segundo resaltaba un sujeto con competencias para realizar diferentes clases de análisis, su mirada comprensiva era más expansiva y extensiva. Después de los estándares del lenguaje, el acento no está puesto en el saber literario, como antes, sino en los efectos de la literatura en el alumno, en el lector. El vector de esta relación no se dirige del saber al sujeto, va del sujeto al saber. A partir de ahora, la enseñanza de la literatura debe permitir, por un lado, que el alumno acceda a mundos ficticios y a un mensaje que subyace al habla de las palabras y, por el otro, que el disfrute del lenguaje literario lo forme en su integralidad (dimensiones estética, emocional, cultural, ideológica, cognitiva y pragmática). Esto es lo que se denomina el efecto interno de la literatura. El efecto externo de la experiencia de lo literario se manifiesta en la manera como cambia la visión que tiene el estudiante del mundo, de la sociedad, de la cultura y de la historia. El eje de todos los efectos internos y externos de la literatura lo constituye la experiencia pedagógica de la literatura, propiciada por el docente.

19. En el plan de estudios de 1984 hay una instrucción expresa al maestro para que enseñe a escribir, no solo desde la teoría sino desde la práctica. La enseñanza de la práctica de la escritura tiene un sentido pragmático, debido a que los temas enseñados se restringen a propósitos académicos y algunas

necesidades básicas de comunicación social, pero desconocen conceptos fundamentales de la práctica discursiva. De igual forma, se asume allí la escritura como producto y no como proceso. Los manuales basados en el plan de estudios siguen la misma orientación, con el agravante de que cultivan la escritura de párrafos, llamada en este estudio escritura parrafera. No cultivan la escritura de textos. Además, apenas toman en cuenta la claridad, la propiedad y la concisión y marginan otras características del discurso, como la cohesión y la coherencia, entre otras.

20. En el periodo 1995-2003, la producción escrita de textos está contemplada por el MEN como una de las siete competencias para formar en el estudiante y como uno de los cinco ejes del currículo, por lo cual adquiere el estatuto de objeto de enseñanza. Se da una diferencia con respecto al periodo anterior, pues en este había una visión particularizante, una visión de la escritura desde la lengua y como un producto final, en que se atendía los elementos (oraciones) que conformaban las microestructuras y sus relaciones sintácticas, las construcciones y el léxico. En el periodo actual hay una visión de la escritura desde el texto, que da una imagen de la práctica escrita como proceso de creación o proceso cognitivo y proceso de construcción de relaciones o proceso técnico, primando el segundo en la enseñanza, tendientes a proyectar el texto como una unidad, compuesta de un conjunto de estructuras intrarrelacionadas e interrelacionadas: microestructuras, macroestructuras y superestructuras. Los manuales de este periodo se ajustan también a este perfil.

21. A partir de los estándares del lenguaje, el interés se centra en la enseñanza del proceso creador y el proceso técnico de los textos escritos, es decir, en la enseñanza de la génesis y la técnica de la práctica de la escritura. El primer proceso consiste en planear el texto, organizar la información y hacer una construcción primaria. El segundo proceso se refiere a las actuaciones propias de la redacción del texto, en las que se ajustan las conexiones de toda índole de acuerdo con los cánones. Los manuales son consecuentes con estos propósitos.

22. Dice el MEN, en el plan de estudios de 1984, que el profesor debe fomentar aptitudes comunicativas en los estudiantes en las que hablen, escuchen, lean y escriban sobre realidades naturales y sociales que valoran como significativas. Saber qué realidades pueden ser valoradas como significativas por los alumnos requiere que el maestro penetre en la mentalidad de ellos, lo cual comporta renunciar de cierta manera a su propia mentalidad. Esta conducta es como despojarse de sí mismo o salir de sí mismo. Ver realidades significativas con los ojos de otros ya no es ver desde sí mismo. Aquí ha operado un cambio de visión, un traslado de conciencia: ha habido una alteración en el sujeto. Este proceder genera que en el profesor mute su pensamiento en el pensamiento de otro, lo cual connota pensar, no desde sí mismo, sino desde otro sí mismo, produciendo un cambio de identidad.

Por el lado de los alumnos, cuando estos acatan en sus escritos las reglas gramaticales actúan con conciencia de legalidad. Luego, se tornan en sujetos legales, configurándose así el sujeto ortolingual, que significa la marca de la

nueva identidad adquirida. Así mismo, el estudiante que se comunica correctamente ante los demás deberá hacerlo primero ante el maestro para que lo certifique. Como toda relación dialógica supone alguien que hable y alguien que escuche, en la escuela los profesores son los sujetos hablantes, los que ordenan que deben hacer sus alumnos en sus prácticas de escritura, y los alumnos, los sujetos escuchantes, los que obedecen. De igual manera, aprobar o reprobar un escrito significa decirle al estudiante que es bueno o malo, respectivamente, para ese propósito. De esta manera, un individuo que no era malo ni bueno antes de ingresar a la escuela, después del ingreso a esta se torna malo o bueno para algunas cosas. La escuela lo convierte en un sujeto ético, funda un sujeto ético. Estos papeles les generan una identidad específica en la vida escolar.

23. En el periodo determinado por la Ley General de Educación y los lineamientos curriculares, la escuela produce varios modos de subjetivación o modos como los sujetos tienen experiencias de sí, entre los cuales, los más sobresalientes son la reflexión y la discusión que genera la tecnología curricular, en que docentes y estudiantes son ambos sujetos hablantes y sujetos escuchantes; y la producción textual, que afecta solo la formación de los estudiantes, en la que pasan a ser sujetos enunciantes. Se ve cómo el docente se autodetermina y es determinado por otros en su ser profesional en los actos que realizan; igual sucede con el alumno, se autodetermina y es determinado por otros como sujeto del aprendizaje. Ambos llevan a cabo operaciones conforme a sus compromisos con la institución educativa a la cual

se encuentran vinculados y con la sociedad, que crean mutaciones en su pensamiento, su comportamiento y su relación con el entorno escolar, en el sentido de que el estudiante ya se mira a sí mismo como responsable de su propio aprendizaje y educación.

24. A partir de los estándares del lenguaje, la producción de textos pasa del plano del texto al plano del sujeto, en tanto ser dotado de lenguaje. En este momento, lo que cuenta es el sujeto lingüístico, el sujeto que deviene lenguaje, el cual concentra varios modos de ser y de operar del sujeto: abstractor, sintetizador, inductor, comparador, asociador, conjeturador, imaginador, soñador, perceptor. También, se espera que el estudiante, al llegar a la secundaria, varíe su discurso, su modo de hablar del mundo y la sociedad y de relacionarse con estos a través de la escritura, lo cual conduzca a un cambio de esas experiencias. Ahora, el estudiante es un elemento del mundo y de la sociedad; por ende, al modificar sus experiencias, se modifica a sí mismo.

BIBLIOGRAFÍA

Bibliografía básica

- Bello, Ó., Espina, L.F., Franco, Á., Franco, S., Goenaga, F., González, A. y Pumarejo, M. (2007). *Metáfora 9. Castellano y literatura*. Colombia: Norma.
- Borja, I., Iriarte, P., López, A. y Bolaños, S. (1992). *Comunicándonos 6*. Colombia: Norma.
- Duplat, A. y Barrero, N. (2004) *Inteligencia comunicativa 9*. Colombia: Voluntad.
- García López, J. y Pleyán, C. (1976). *Lengua y literatura 8º. E.G.B. Comprensión y expresión*. Barcelona, Teide.
- González de Chaves, L. (1982). *Español y literatura*. Primer año de enseñanza media. 12 ed. Medellín: Bedout.
- González de Chaves, L. (1989). *Español y literatura 7*. Medellín: Bedout.
- López Díaz, R. (1999). *Español y literatura 9*. Bogotá: Santillana.
- Ministerio de Educación Nacional (1984) *Marcos generales*. Bogotá: Dirección General de Capacitación y Perfeccionamiento Docente, Currículos y Medios Educativos.
- Ministerio de Educación Nacional (1986). *Programas curriculares*. Bogotá: Dirección General de Capacitación y Perfeccionamiento Docente, Currículo y Medios Educativos del Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional (1997). *Ley General de Educación: Ley 115 de 1994* (actualizada en 1997). Santafé de Bogotá: El Pensador Editores, 1997.

Ministerio de Educación Nacional (1998). *Lengua Castellana. Lineamientos curriculares*. Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.

Villanova de Rodríguez, C. (1989). *Español sin fronteras 8*. Colombia: Voluntad.

Villabona de Rodríguez, C. (2000). *Nuevo castellano sin fronteras 8*. Colombia: Voluntad.

Cibergrafía básica

Ministerio de Educación Nacional. Decreto 080 de 1974. Consultado el 12 de julio, 2010, de <http://www.mineduccion.gov.co/1621/propertyvalue-31215.html>.

Ministerio de Educación Nacional. Decreto 088 de 1976. Consultado el 12 de julio, 2010, de <http://www.mineduccion.gov.co/1621/propertyvalue-31215.html>.

Ministerio de Educación Nacional. Decreto 1419 de 1978. Consultado el 12 de julio, 2010, de <http://www.mineduccion.gov.co/1621/propertyvalue-31215.html>.

Ministerio de Educación Nacional. Decreto 1002 de 1984. Consultado el 12 de julio, 2010, de <http://www.mineduccion.gov.co/1621/propertyvalue-31215.html>.

Ministerio de Educación Nacional. Resolución 2343 de 1996. Consultado el 8 de noviembre, 2010, de http://www.dmsjuridica.com/CODIGOS/REGIMENES/REG_EDUCACION/RESOLUCIONES/RESOLUCION%202343%20DE%201996.htm.

Ministerio de Educación Nacional (2003). *Estándares básicos de competencias del lenguaje*. Consultado el 5 de julio, 2010, de <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/article-116042.html>.

Bibliografía complementaria

- Ardila, F. (1998). La necesidad de la escritura y la escritura necesaria. *Folios*, 9.
- Baena, L. Á. (1987). Lenguaje: comunicación y significación. *Lenguaje*, 16.
- Barthes, R. (1982). *El placer del texto*. 4°. ed. España: Siglo XXI Editores.
- Barthes, R. (1987). *El susurro del lenguaje*. España: Paidós.
- Barthes, R. (2002). *Variaciones sobre la escritura*. Barcelona, Paidós.
- Borges, J.L. (2003). El enigma de la poesía. *Leer y releer*, 32.
- Botero de Zuluaga, R. (1980). Presupuestos básicos para la enseñanza del español. *Lenguaje*, 12, 9-39.
- Casanova, J. (2003). *La historia social y los historiadores*. Barcelona: Crítica.
- Cassany, D. (1999). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.
- Chartier, R. & Cue, A. (1996). *Cultura escrita, literatura e historia: coacciones transgredidas y libertades restringidas, conversaciones de Roger Chartier con Carlos Aguirre Anaya, Jesús Anaya Rosique, Daniel Goldin y Antonio Saborit*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Cucuzza, H.R. y PINEAU, P. (2004) *Para una historia de la enseñanza de la lectura y la escritura en Argentina*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- De la Cruz Rojas, J. (1980). Sobre el predominio de aspectos formales en los programas de español en secundaria. *Lenguaje*, 12, 41-49.

- Doria Correa, R. (1997). La clase como taller permanente. *Educación y Cultura*, 45, 24-27.
- Escolano B., A. «La historiografía educativa. Tendencias generales». En: *La investigación histórico educativa*. Barcelona : Ronsel Editorial.
- Foucault, M. (1991). *Las tecnologías del yo*. España: Paidós.
- Foucault, M. (1996). *Del lenguaje y la literatura*. España: Paidós.
- Foucault, M. (2006). *La arqueología del saber*. 22o. ed. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Goldin, D. (1999). *Cultura escrita, literatura e historia: Conversaciones con Roger Chartier*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Henaó Salazar, J.I. Lingüística textual, cultura escrita y biblioteca. *Revista Universidad de Medellín*, 82 (41).
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.
- Hurtado, R.D. y Giraldo, J.L. (2002). Literatura y pedagogía. *Educación y Pedagogía*, 32 (14), 83-91.
- Jurado Valencia, F. (1999). La literatura como provocación de la escritura. *Cuadernos Pedagógicos*, 9, 217-228.
- Jurado Valencia, F. y Bustamante Zamudio, G. (1996). *Los procesos de la escritura*. Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Larrosa, J. (1995). Tecnologías del yo y educación. En Jorge L. (Ed.), *Escuela, poder y subjetivación* (pp. 256-330). Madrid: Ediciones de La Piqueta.

- Larrosa, J. (2005). Una lengua para la conversación. En Jorge L. y Carlos S. (Coord.), *Entre pedagogía y literatura*, (25-39). Argentina: Miño y Dávila.
- Larrosa, J. (2007). Literatura, experiencia y formación. *Leer y releer*, 48.
- Mockus, A., Federici, C., Granés, J., Hernández, C.A., Castro, M. & Charum, J. (1985). Puntualizaciones a la reforma educativa. *Educación y Cultura*, 4, 7-10.
- Mujica, B., Díaz, L. y Arnáez, P. (2008). Concepción de la escritura en los libros de texto de educación básica. *Revista de Pedagogía*, 85 (29): 269-289.
- Niebles Reales, E. *La lengua materna y la escuela: el saber gramatical como propuesta de modernización en Colombia (1847-1910)* (2006). Tesis. Instituto de Educación y Pedagogía de la Universidad del Valle, Colombia.
- Niño Rojas, V.M. (2004). *Semiótica y lingüística aplicadas al español*. Bogotá: Eco Ediciones.
- Ong, W. (1984). *Oralidad y escritura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ortiz, C. & Rincón, G. (1985). La reforma y los programas de lecto-escritura. *Educación y Cultura*, 4, 34-39.
- Pérez Abril, Mauricio (1997). ¿Indicadores de logros?: una mirada desde los procesos curriculares. *Educación y Cultura*, 43, 5-13.
- Quiceno, H. (2002). Novela, crónica y educación: escritura e identidad. *Educación y Pedagogía*, 32 (14), 53-81.
- Sánchez Lozano, C. (1997). 8 preguntas sobre la lectura en secundaria. *Educación y Cultura*, 45, 5-11.

- Sardi, V. (2006). *Historia de la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires: Zorzal.
- Tamayo y Tamayo, M. (1997). *El proceso de la investigación científica*. México: Limusa.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Tejada Franco, S. (1997) *Producción textual como medio de comprensión del texto expositivo*. Medellín: (s.n.).
- Vasco, C.E. (1985). Conversación informal sobre la reforma curricular. *Educación y Cultura*, 4, 11-17.
- Villegas Robles, O. (1996). *Escuela y lengua escrita*. Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Viñao, A. (2006). «La historia de las disciplinas escolares». *Historia de la Educación* (Revista interuniversitaria). No. 25.
- Weymans, W. (2007). «Michel de Certeau y los límites de la representación histórica». *Historia antropológica y fuentes orales*, 38, 35-52.
- Zuluaga, O.L. (1999). *Pedagogía e historia. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza un objeto de saber*. Medellín: Anthropos y Universidad de Antioquia.

Cibergrafía complementaria

- Acodesi (2006). *Programa nacional de lengua castellana. Plan integrado de área*. Consultado el 12 de agosto de 2010 en <http://www.acodesi.org.co/es/images/TextosRecomendados/pias/pia%20nacional%20de%20lengua%20castellana.%20versi%F3n%20definitiva.%20diciembre%2006.pdf>.

- Badanelli, A.M. (2010). *La investigación histórica con manuales escolares: ventajas y limitaciones*. Consultado el 17 de enero de 2010. www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/2130
- Cortes Bernal, J. N. & Solano Hoyos, N. J. *Tendencias de la enseñanza de la escritura en Colombia: una mirada a los cuadernos de clase*. Consultado el 8 de octubre de 2010 en <http://www.javeriana.edu.co/Facultades/Educacion/06/fac-nueva/documentos-lic-infantil/coloquio-ponencias/CORTES-SOLANO.pdf>.
- Jaramillo, A. La escuela: ¿un modulador de la subjetividad? Publicado el 15 junio de 2010 por Hernán Montecinos. www.antroposmoderno.com.
- Oviedo, T. (2002). Enseñanza de la gramática del español. *Lenguaje*, 29-30, 146-161. Consultado el 10 de agosto, 2010, de revistalenguaje.univalle.edu.co/index.pdf.