

# CONSIDERACIONES PARA UNA PROPUESTA PEDAGÓGICA

## EN LAS ÁREAS DE LECTURA Y ESCRITURA

Por **Giovanna Carvajal Barrios**

**Profesora Asistente**

Escuela de Comunicación Social

Facultad de Artes Integradas

Universidad del Valle

Cali, Colombia

giovanaacarv@hotmail.com

**RESUMEN:** El artículo presenta algunas consideraciones de orden teórico y metodológico que sustentan mi propuesta para la enseñanza de la escritura en el programa de Comunicación Social de la Universidad del Valle y han sido pertinentes en el diseño de los cursos "Escritura Creativa" y "Música, Escritura y Creatividad", este último dirigido particularmente a estudiantes de Música de la Facultad de Artes Integradas. En el texto se exponen una serie de premisas derivadas de la investigación "Lecturas y escrituras juveniles: entre el placer, el inconformismo y la desobediencia", realizada entre los años 1998 y 1999, al interior de la Maestría en Comunicación y Diseño Cultural de la Universidad del Valle. Así mismo, los planteamientos expuestos se derivan de una experiencia acumulada durante más de una década junto a los estudiantes de la Escuela de Comunicación Social de la misma universidad.

**PALABRAS CLAVE:** Lectura, Escritura, Formas de sociabilidad, Modos de leer y de escribir

# E

ste artículo se propone presentar algunas consideraciones de orden teórico y metodológico que han orientado mi labor en los cursos de escritura del programa de Comunicación Social de la Universidad del Valle. Los planteamientos aquí expuestos se derivan, por una parte, de una experiencia acumulada de 12 años, junto a los estudiantes de este programa académico, y por otra, de una investigación sobre prácticas de lectura y escritura juveniles<sup>1</sup>, en la Maestría en Comunicación y Diseño Cultural de la misma universidad.

Dicha investigación se propuso abordar las formas actuales que adquieren las prácticas de lectura y escritura juveniles, ubicándolas en el marco de los procesos de producción y consumo cultural<sup>2</sup>. Por lo tanto, no se limitó a medir qué tanto y qué tan apropiadamente leen o escriben los jóvenes, sino que analizó el lugar que estas dos prácticas ocupan en sus vidas, indagó sobre la manera como se ha ido constituyendo su relación con ellas y señaló los rasgos más significativos de sus modos de leer y de escribir, entre los cuales se considera, por supuesto, el tiempo que dedican a estas actividades y el desenvolvimiento que tienen en las lecturas y escrituras realizadas dentro o fuera del espacio escolar. En ese sentido, hablo allí de lecturas y escrituras *en plural*: primero, porque lo que los jóvenes leen y escriben hoy no sólo son los libros o tareas asignados por la institución escolar; segundo, porque su relación con la lectura y la escritura se ha ido constituyendo sobre la base de sus historias particulares de vida, es decir, tiene que ver directamente con su origen familiar, su ubicación en la sociedad, sus trayectos escolares y sus rutinas de consumo y producción cultural.

Para llevar a cabo esta investigación opté por un tipo de análisis cualitativo, que no tuvo el ánimo de hacer grandes generalizaciones sobre el tema en cuestión. En el trabajo se analizó la situación particular de cinco estudiantes universitarios<sup>3</sup>, a partir de lo cual se identificaron los cruces entre hábitos de producción y consumo cultural y formas de llevar a cabo prácticas de lectura y escritura.

A continuación expondré una serie de premisas derivadas de la investigación, las cuales sustentan -en gran parte- mi propuesta para la enseñanza de la escritura en el programa de Comunicación Social de la Universidad del Valle y han sido pertinentes para el diseño de cursos como "Escritura Creativa" y "Música, Escritura y Creatividad", este último dirigido particularmente a estudiantes de Música de la Facultad de Artes Integradas.

Prof. Giovanna Carvajal Barrantes  
Profesora Asistente  
Escuela de Comunicación Social  
Facultad de Artes Integradas  
Universidad del Valle  
Cali, Colombia  
giovannacarvajal@hotmail.com

**1. LOS ESTUDIANTES SON PRODUCTORES Y CONSUMIDORES DE BIENES CULTURALES. POR LO TANTO, SUS MODOS DE LEER Y DE ESCRIBIR ESTÁN ENMARCADOS POR SUS PRÁCTICAS DE PRODUCCIÓN Y CONSUMO CULTURAL**

Los jóvenes que ingresan a la Universidad traen consigo toda una historia como sujetos consumidores y productores de bienes simbólicos, que se ha construido en dos espacios fundamentales de interacción social: la familia y la institución escolar. A ellas se suman otras instancias de socialización en las que se producen los encuentros de pares y coetáneos: el vecindario (el barrio, el edificio o la unidad residencial) y los grupos de pares que se conforman a partir de actividades deportivas, artísticas o recreativas, algunas de las cuales están integradas al proceso de formación escolar. Es al interior de estas formas de interacción social que se realizan las prácticas de consumo y producción de bienes simbólicos. Así, la música, la moda, el baile, los libros, el cine, el deporte, los juegos y muchas otras manifestaciones culturales a las que tienen acceso las nuevas generaciones adquieren mayor o menor importancia, dependiendo de las formas de interacción social que de ellas se deriven: la amistad, el amor, los lazos filiales, la relación con los pares, entre otras.

La lectura y la escritura, en tanto prácticas de consumo y producción cultural, no son ajenas a otras actividades realizadas por los jóvenes, y éstos, en sus modos de leer y de escribir, manifiestan no sólo el lugar que la palabra escrita ocupa en sus vidas, sino también la importancia que para ellos tienen otros lenguajes y otras formas de expresar las visiones del mundo. Desde mi punto de vista, el(la) profesor(a) que se encuentre con un grupo de jóvenes a quienes se proponga orientar sobre cómo leer y escribir, debe -por una parte- reconocer que en los procesos de comunicación masiva y no masiva (en los encuentros de amigos, en los medios de comunicación como el cine, la radio, la televisión y el internet, en los espectáculos masivos, en la calle) existe una dimensión educativa que permea el trabajo formal e institucionalizado realizado por la escuela en sus distintos niveles, y, por otra parte, hacer un ejercicio de indagación sobre los perfiles de producción y consumo cultural de sus estudiantes (¿Qué les apasiona y qué les aburre? ¿De dónde vienen esas apetencias y rechazos? ¿Leen y escriben? ¿Qué? ¿Cómo y por qué lo hacen?). Conocer tales aspectos contribuye a orientar el trabajo pedagógico de tal manera que en lugar de convertirse en un obstáculo para el proceso de adquisición de conocimiento, las experiencias de vida, las rutinas de consumo cultural, las expectativas y deseos de los jóvenes, se conviertan en un recurso que enriquezca el proceso pedagógico.



2. LA ESCUELA ES MUCHO MÁS QUE UN ESPACIO DE TRANSMISIÓN DE CONOCIMIENTOS. ES UNA INSTANCIA DONDE SE ACTIVAN FORMAS DE INTERACCIÓN SOCIAL, PERO TAMBIÉN DONDE SE DISEÑAN Y EJECUTAN POLÍTICAS CULTURALES

La institución escolar cumple un papel fundamental en la constitución de perfiles de consumo y producción cultural, no sólo porque su función es la de contribuir a la transmisión y generación de conocimientos en la sociedad, sino porque propicia formas particulares de interacción social a partir de las cuales los alumnos construyen diferentes tipos de vínculos con sus compañeros, profesores y demás personas relacionadas con el funcionamiento de la institución. De igual modo, porque la escuela se encarga de **diseñar ambientes** (tecnologizados y mediatizados en mayor o menor medida, favorables o no para la realización de ciertas prácticas de producción y consumo cultural) al interior de los cuales se produce la aprehensión de saberes y la adquisición de ciertas habilidades. En ese sentido, la conformación de un programa académico de pregrado no se limita a la formulación de objetivos, la definición de contenidos y la aplicación de ciertas formas de evaluación, sino que éstas y otras actividades propias del diseño curricular forman parte de un conjunto de políticas culturales en el que, por su puesto, ocupan un lugar clave las prácticas de lectura y escritura.

Ahora bien, una de las mayores dificultades con las que se tropieza la labor formadora de la escuela es que, hoy por hoy, no es el espacio exclusivo para transmisión del conocimiento. Por el contrario, la oferta que la educación formal hace a los partícipes de un proceso pedagógico debe, por decirlo de algún modo, competir con otras ofertas hechas desde los medios de comunicación y las industrias culturales en general. Sin lugar a dudas, son los productos audiovisuales e informáticos (la tecnocultura contemporánea) los que provocan una mayor tensión entre la lógica desde la que opera la institución escolar y la lógica con la que funcionan los medios de comunicación, "los cuales sitúan el placer de ver, de jugar, de escuchar o de leer por encima de la necesidad de aprender. Este último es un rasgo que caracteriza la dimensión educativa de los medios de comunicación, en contraste con el dispositivo escolar, que sitúa por encima del placer la necesidad de aprender. La tarea educativa y socializadora de los medios de comunicación y las Tics se enmarca en la construcción de ambientes particulares de recepción en los que los jóvenes se apropian de saberes que no necesariamente están en capacidad de verbalizar linealmente, y se construyen tramas de sociabilidad en las que cobra sentido escuchar música, navegar en internet, leer, ver televisión, videojugar, etc. La escuela, en cambio, se asemeja más a un sendero unidireccional en el que interesa dar cuenta de lo aprendido resolviendo problemas puntuales, respondiendo cuestionarios, presentando informes o aprobando evaluaciones sobre temas que después se olvidan"<sup>4</sup>.

Teniendo en cuenta que la lectura y la escritura (la cultura escrita<sup>5</sup> en su conjunto) constituyen la columna vertebral de los aprendizajes escolares (una mediación cognitiva), el reto para estas áreas de formación es aún mayor. No se trata de competir con el poder de seducción de los medios audiovisuales y las tecnologías informáticas, ni de promover el uso instrumental de las mismas en el aula de clases<sup>6</sup>. Se trata de diseñar estrategias metodológicas que integren a los alumnos en procesos de interacción en los cuales la lectura y la escritura adquieran sentido. Las experiencias derivadas del contacto con los medios de comunicación y con las Tics pueden ser al mismo tiempo objeto de discusión y de crítica, fuente para la creación de textos, pretexto para la conformación de grupos de trabajo, motivación para la realización de actividades lúdicas, en fin, punto de encuentro entre las expectativas e intereses juveniles y los objetivos formadores de la escuela.

### 3. LOS MEDIOS GENERAN AMBIENTES EN LOS QUE LAS PERSONAS PUEDEN SUMERGIRSE

Los medios de comunicación, más que transmitir contenidos de diversa índole, proveen a los receptores de determinados ambientes, y su efectividad radica en la capacidad que tengan para ejercer sobre ellos un efecto envolvente. Lo que han hecho todos los medios de expresión, desde el relato oral hasta los lenguajes informáticos, pasando por el arte en sus distintas manifestaciones, el libro, la radio, la televisión, en fin, todos aquellos que han surgido a través de la historia, es actuar como ambientes en los que las personas nos sumergimos temporalmente. Pero ese efecto de encubrimiento que resulta de nuestra inmersión en ellos (la música nos aleja de las actividades de otros y estimula nuestra sensibilidad interior, la lectura nos conduce hacia senderos recorridos por los personajes de una historia y nos hace penetrar en sus conciencias hasta el punto de saber qué sienten o qué piensan, la televisión nos transporta a otros lugares, el cine nos hace vibrar con las historias que crea para nosotros, el poema nos hace vivir la nostalgia, la angustia, el gozo o la esperanza...), este efecto envolvente sólo es posible en virtud de la existencia de un entramado social en el que los medios se inscriben y en el que se lleva a cabo la producción de sentido. Pero, por otro lado, si bien es cierto que los medios actúan como generadores de ambientes, gracias a que se insertan en tramas de sociabilidad, puede afirmarse también que tales sociabilidades afectan a los medios y dan lugar a la transformación de los mismos tanto en su funcionamiento, como en el modo en que son incorporados por las personas a sus vidas.

En síntesis, la clave para entender el lugar que los medios ocupan en la vida de las personas, particularmente en la de los jóvenes (la falta de apetito lector de algunos, la apatía de otros frente a las nuevas tecnologías) y las transformaciones en los modos de recepción (el repliegue a los espacios privados para la recepción de películas en video, el auge de un dispositivo tecnológico como el discman y el MP3, el rediseño de las salas de cine para captar mayor número de espectadores, el surgimiento del chat como forma de establecer nexos sociales), no está ni en los dispositivos mismos, ni en los contenidos que canalizan, sino en las sociabilidades que les dan sentido.

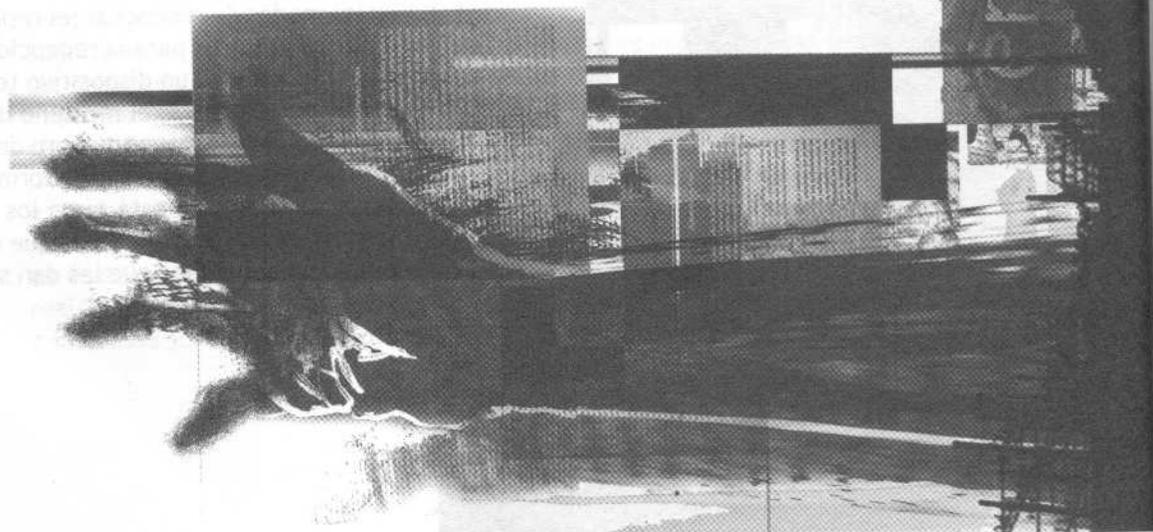


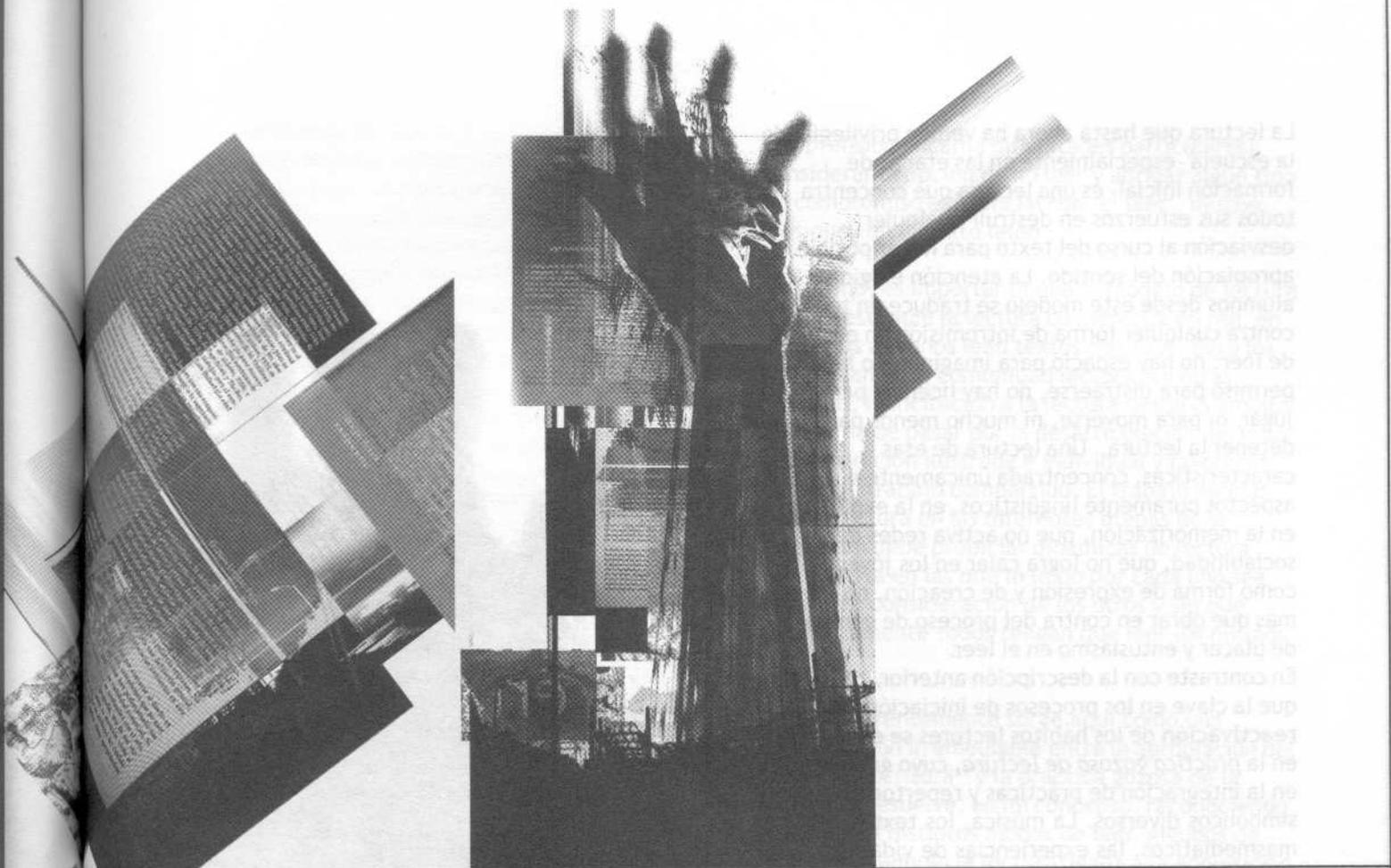
En ese sentido, el centro de la reflexión se traslada del análisis del dispositivo tecnológico y los contenidos que canaliza a las sociabilidades en las que se articulan los medios y se lleva a cabo la construcción de sentido. Cobra importancia, entonces, conocer qué hacen los jóvenes con los medios a los que tienen acceso: ¿Cuáles son los modos de relacionarse con ellos?, ¿En qué medida los dispositivos tecnológicos (desde el libro hasta el computador) constituyen ambientes deseables para los jóvenes?, ¿Qué tanto se sumergen en ellos y qué tipo de mixturas resultan de la superposición de unos medios y otros? ¿Qué tipo de interacciones sociales están vinculadas al uso de ciertos dispositivos tecnológicos? ¿Cuáles lo están a las prácticas de lectura y escritura? Preguntas como éstas permiten explicar la proximidad y la distancia de los estudiantes frente a los distintos medios de comunicación, analizar los modos particulares de uso o recepción, así como proporcionar algunas pistas para entender sus modos de relacionarse con la lectura y la escritura.

A partir de lo anterior, planteo que la dimensión ambiental de los medios en el trabajo pedagógico con la lectura es un aspecto fundamental. Uno de los propósitos centrales de los cursos que abordan la lectura debe ser lograr que el texto escrito (en sus diferentes soportes, impresos y electrónicos) sea un medio en el que los estudiantes deseen sumergirse. Salir del aula, realizar encuentros informales alrededor de la lectura, conectar el leer con otras actividades propias de la vida de los jóvenes, dar paso a formas de lectura poco convencionales (en voz alta, dialogada, relajada, espontánea, compartida), es establecer, precisamente, el vínculo entre el potencial poder de seducción del medio y las formas de interacción social en las que se tejen las distintas facetas de nuestra vida.

"Una reactivación de la lectura de libros debiera, entonces, pasar por la reinención y el rediseño de los ambientes de lectura. De hecho, la aparición de materiales en soportes electrónicos (páginas web, enciclopedias en línea, libros digitales) está significando la transformación de la lectura como ambiente e invita a lanzarse al reto de transformar los ambientes escolares de lectura, homologados, en la mayoría de los casos al claustro de la biblioteca, a la lectura interior en el asiento individual, o a la lectura en voz alta como forma de seguimiento de la prácticas lectoras. ¿Cómo deberían ser los nuevos ambientes escolares en los que ha de inscribirse la lectura? ¿Cuáles son los rasgos del entramado social en que debe enmarcarse su práctica? ¿Es factible pensar en la transformación del dispositivo escolar en un 'ambiente' donde se asuma la educación como un proceso que integra prácticas de consumo y producción cultural diversas y en el que se integre un registro más amplio de inteligencias?"<sup>8</sup>

Profundizar en estos aspectos debería ser el objetivo de futuras investigaciones, las cuales, a su vez, han de orientar el diseño de propuestas metodológicas que trabajen la lectura y la escritura en tanto prácticas de consumo y producción cultural y en relación con las demás prácticas que realizan los estudiantes.





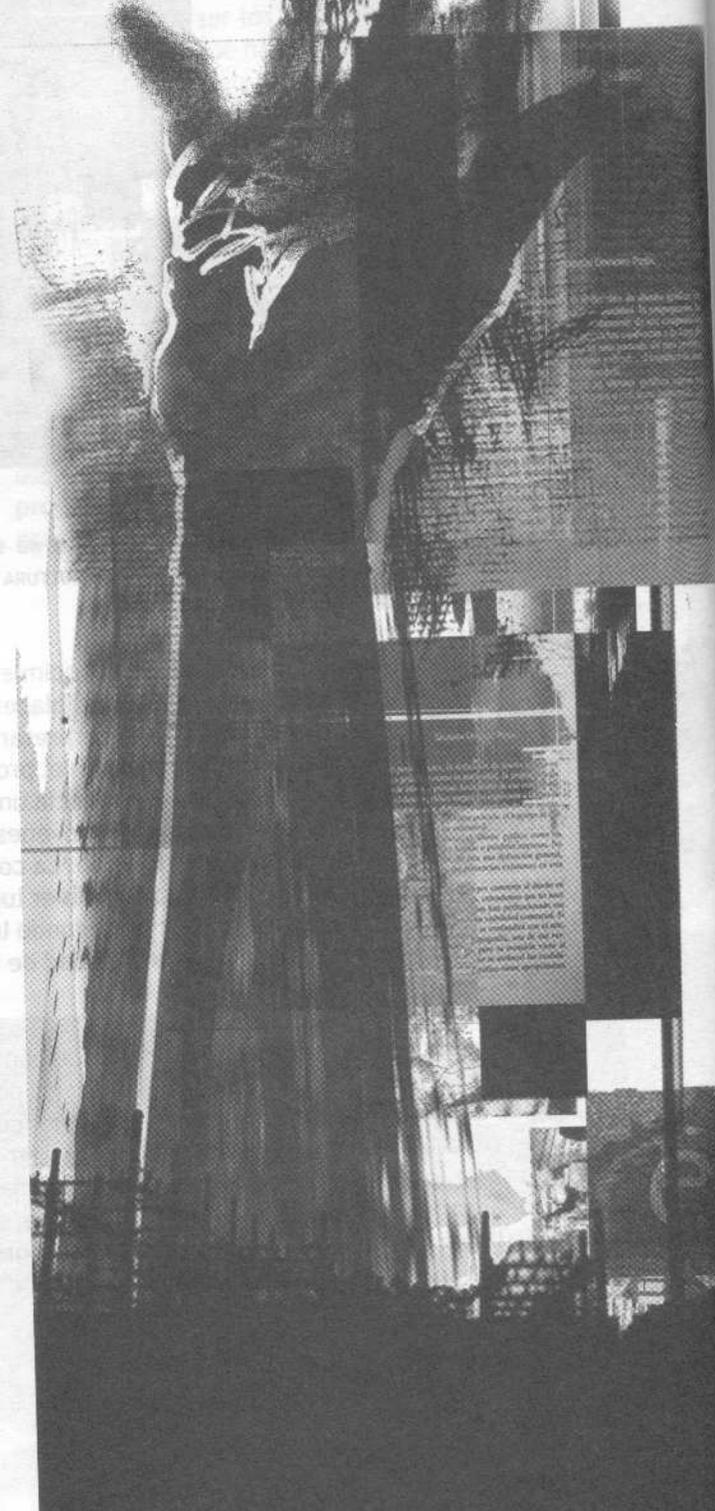
4. LOS CURSOS DE LECTURA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR NO SON SÓLO ESPACIOS PARA LA APROPIACIÓN DE CONOCIMIENTOS SEMÁNTICOS Y PROCEDIMENTALES ASOCIADOS A LA CULTURA ESCRITA. DEBEN TENER COMO PROPÓSITO ESTABLECER UNA RELACIÓN PLACENTERA CON EL ACTO DE LEER.

Sin lugar a dudas, tanto la adquisición de conocimientos propios de las distintas disciplinas científicas o de las expresiones artísticas, como la relación placentera con las actividades propias de la formación escolar (leer, escribir, tomar fotografías, interpretar un instrumento musical, investigar, dibujar, hablar en público, etc.) tienen mucha importancia en el proceso pedagógico. Y no son aspectos de un orden radicalmente distinto, como lo pone en evidencia uno de los hallazgos derivados de la investigación sobre lecturas y escrituras juveniles. Para los cinco jóvenes entrevistados, la relación placentera con la lectura pasa por la posibilidad de comprender lo leído. La comprensión, a su vez, está relacionada, según lo expresaron, con tres aspectos distintos: En primer lugar, el conocimiento de las referencias culturales y simbólicas de las que hablan los textos; en segundo lugar, la posibilidad de leer los textos desde las experiencias de vida; y, por último, la posibilidad de integrar la lectura al desenvolvimiento de la propia existencia<sup>9</sup>.

Como consecuencia de lo anterior, considero que el modelo escolar de lectura en educación básica, media o superior -es decir, el conjunto de las estrategias por medio de las cuales la escuela aborda el trabajo pedagógico de la lectura- debe tener, en principio, cuatro rasgos fundamentales: (1) Debe integrar diferentes repertorios simbólicos, es decir, propiciar la síntesis de inteligencias múltiples, las cuales son el resultado de los diversos modos en que las personas somos capaces de conocer el mundo. (2) Debe proporcionar los conocimientos procedimentales necesarios para leer desde la perspectiva del texto y no sólo desde la perspectiva del lector. (3) Debe estar orientado por el paradigma de la comprensión genuina<sup>10</sup>. Y (4) debe estar articulado a la producción de deseo y de placer.

La lectura que hasta ahora ha venido privilegiando la escuela -especialmente en las etapas de formación inicial- es una lectura que concentra todos sus esfuerzos en destruir cualquier desviación al curso del texto para hacer posible la apropiación del sentido. La atención exigida a los alumnos desde este modelo se traduce en tensión contra cualquier forma de intromisión en el curso de leer: no hay espacio para imaginar, no hay permiso para distraerse, no hay licencia para jugar, ni para moverse, ni mucho menos para detener la lectura. Una lectura de esas características, concentrada únicamente en los aspectos puramente lingüísticos, en la explicación, en la memorización, que no activa redes de sociabilidad, que no logra calar en los jóvenes como forma de expresión y de creación, no puede más que obrar en contra del proceso de generación de placer y entusiasmo en el leer.

En contraste con la descripción anterior, considero que la clave en los procesos de iniciación y de **reactivación** de los hábitos lectores se encuentra en la *práctica gozosa de lectura*, cuyo goce reside en la integración de prácticas y repertorios simbólicos diversos. La música, los textos masmediáticos, las experiencias de vida, las formas de encuentro infantiles y juveniles, las expectativas, los sueños, todo ello debe hacer parte de la experiencia de leer. Sin embargo, la idea de un modelo de lectura sin subordinaciones instrumentales no implica el modelo de lectura lúdica (que es también una forma de instrumentalización de la lectura: leer para divertirse) ni el tipo de juego que intenta estimular el leer asociándolo al entretenimiento. La experiencia del padre que lee a su hijo no constituye únicamente una forma de entretenimiento; es también una experiencia de re-creación social, en la cual lo que vivencia el niño (arropamiento emocional, confortabilidad, encuentro filial, suspenso con respecto a la historia, experiencia histriónica, generación de imágenes y evocaciones, preguntas, juegos de curiosidad, etc.) no se reduce al puro juego de divertimento. De la misma manera, el trabajo escolar con la lectura debe lograr que ésta constituya una práctica en la cual los estudiantes integren los diferentes modos de entender y relacionarse con el mundo: la palabra, el número, el gesto, el espacio, el sonido, el cuerpo. Por eso, otro rasgo clave del modelo que propongo es que en él la lectura no ha de reducirse a la actividad lúdica y espontánea. Por lo tanto debe operar incluso con textos teóricos y ensayos (cuya



comprensión encarna dificultades particulares), considerar la opción de no leer y abrigar algún tipo de compromiso existencial con 'el leer', mucho más que con el texto leído.

Así mismo, es importante que el modelo de lectura escolar estimule la lectura cooperativa en red, en la que los alumnos lean textos distintos, pero los compartan en la comunidad lectora. En otras palabras, la incitación a la lectura desde el ámbito escolar ha de pasar por la desarticulación del mito de la erudición ilustrada e individual y favorecer climas de trabajo compartido. El trabajo escolar con la lectura en las diferentes etapas de la formación debe propiciar dinámicas de lectura cooperativa en las que lo leído por cada uno sea puesto en consideración de los otros y sin que necesariamente todos tengan que leer los mismos textos.

Lo que aparentemente surge aquí como una contradicción irremediable entre la apropiación del canon de escritura<sup>11</sup> y la práctica gozosa de la lectura se resuelve, en mi concepto, reconociendo que existen distintos modos de leer. Algunos de ellos, por ejemplo la lectura ligada a la adquisición de conocimientos especializados, exigen leer desde la perspectiva de la organización del texto; otros, permiten que el lector se asuma también como cocreador, es decir, que ponga en actividad sus experiencias, su sensibilidad, sus deseos (el conjunto de su cognición social<sup>12</sup>). En ambos casos es posible derivar placer de la lectura, siempre y cuando el acto de leer adquiera sentido para el estudiante. Si se poseen los conocimientos semánticos y procedimentales necesarios para leer desde la perspectiva de la organización del texto, el lector de un ensayo, un artículo o un informe de investigación puede construir una representación de su contenido semántico<sup>13</sup> que le permita, a su vez, manifestar su punto de vista frente a los planteamientos del autor, establecer nexos entre ésta y otras lecturas realizadas, formularse interrogantes que movilicen nuevos proyectos de lectura y escritura, etc. Lo que aquí cuestiono, entonces, no es el tipo de pedagogía de la lectura orientada hacia la comprensión de lo expresado por un autor, sino aquella que impone interpretaciones (la del profesor, la del texto guía) y no aporta herramientas que permitan a los alumnos construir su propia representación mental del texto, a partir de las claves que este mismo aporta para su comprensión.

5. EL TRABAJO PEDAGÓGICO DEBE RECONOCER EL PAPEL DE LA ESCRITURA EN TANTO FORMA DE EXPRESIÓN DE LA SUBJETIVIDAD, Y PROPICIAR FORMAS DE INTERACCIÓN SOCIAL EN LAS QUE COBRE SENTIDO EL ACTO DE ESCRIBIR. ESE ES EL PUNTO DE PARTIDA PARA PASAR DE LA ESCRITURA COMO PROYECTO EXPRESIVO A LA ESCRITURA COMO PROYECTO DE COMUNICACIÓN

Otro de los hallazgos de la investigación sobre los jóvenes y sus prácticas de lectura y escritura está relacionado con esta última premisa:

"Los jóvenes estudiantes se inclinan por un tipo de escritura personal, emotiva y narrativa, mucho más que por aquella en la cual el dominio de las técnicas de acopio, sistematización y procesamiento de información es una condición indispensable para la producción de textos. Ello explica, de algún modo, el papel preponderante de la escritura como "terapia" (escribir para desahogarse, para aclarar las ideas, para reflexionar sobre situaciones importantes de la vida) y como medio de expresión de la emotividad en las prácticas de algunos de ellos, así como aquellos actos de fuga gracias a los cuales transgreden los controles institucionales y provocan puntos de encuentro entre sus propias apetencias autorales y las exigencias académicas"<sup>14</sup>.

Este papel que la escritura tiene en la vida de los jóvenes como una forma de afrontar las dificultades, de expresar sus inquietudes, de desahogarse, imaginar, soñar, añorar y recordar, no es un asunto menor. Se trata, justamente, de una de las dimensiones en las que se expresa el vínculo existente entre la escritura y las formas de interacción social, y por lo tanto es uno de los puntos a considerar en un trabajo de formación para la escritura.

Un papel igualmente importante juega la publicación de lo escrito. Tomo como referencia aquí la distinción que propone Renán Silva entre 'el escritor' y 'el autor', en un ensayo en el que alude al caso de Francisco José de Caldas<sup>15</sup>. El autor como tal, plantea Silva, surge únicamente a partir del surgimiento del público, nuevo sujeto que será, desde la época de la expedición botánica, "el árbitro de los conflictos literarios y el encargado de repartir los premios y las recompensas". La condición de escritor -en el caso de Caldas- es adquirida en virtud de la compilación, organización y revisión de todas las notas hechas durante sus viajes y que dieron lugar a gruesos volúmenes, mientras que la condición de autor es lograda a partir de la publicación de sus escritos.

Haciendo una extrapolación del planteamiento de Silva, podemos decir que los estudiantes universitarios tienen esa doble condición: son productores de textos (es decir, *escritores*<sup>16</sup>), porque emplean la escritura bien sea a partir de su propia iniciativa o como resultado de exigencias académicas, pero se aproximan también a la condición de *autores* porque la universidad es para ellos (como lo era el colegio) un espacio donde permanentemente ponen en 'público' sus producciones escritas, las cuales son objeto de reconocimiento o de censura.

"En el ámbito escolar, se trata de una producción que realizan como parte de su proceso de formación, pues permanentemente deben llevar a cabo prácticas de escritura tendientes a la validación de su aprendizaje: exámenes, resúmenes, comentarios, carteleras, fichas de lectura y demás, forman parte del repertorio de textos que día a día elaboran. A lado de ésta, tiene lugar otro tipo de escritura en el plano personal, en la vida cotidiana, en las relaciones familiares o de amistad, donde la escritura aparece como forma de manifestación de los pensamientos y emociones".

"El lugar que la escritura ocupa al interior de las rutinas escolares y personales de los jóvenes tiene que ver con los dos planos señalados: por una parte, con el modo en que la escritura se ha ido constituyendo para ellos en un medio de expresión. Por otra parte, se relaciona con la incidencia que la escuela -en tanto escenario de 'publicación' de lo escrito- ha tenido en su relación con la escritura. Desafortunadamente, en muchas ocasiones, la escritura como forma de expresividad termina siendo desconocida -y en algunos casos hasta recriminada- en aras de la escritura académica, es decir, de la escritura avalada por los proyectos escolares. Los modos en que muchas veces se invalidan las producciones de los estudiantes, el privilegio de una escritura ligada a la copia y a la reproducción memorística, la estigmatización como consecuencia de los errores cometidos y, sobre todo, la ausencia de un proyecto de expresividad ligado a la práctica de la escritura son factores que terminan distanciando a los jóvenes de ésta. Muchos se reencontrarán de un modo distinto con ella; otros, difícilmente dejarán de considerarla una tarea tortuosa"<sup>17</sup>.

Hacer públicos los textos producidos significa poner en circulación al autor como sujeto que se expone en contextos sociales concretos: se expone a la crítica, a la censura, pero asimismo, puede obtener el reconocimiento y la admiración de los otros. Leer lo escrito en un aula de clases es, ni más ni menos, exponerse ante todos, quitarse el velo, ponerse en evidencia, con todos los riesgos que ello implica. Es justamente cuando se socializa la escritura (y esto es válido tanto para los textos que son leídos por muchas personas, como para aquellos que tienen un solo lector) que ésta se potencia como forma de expresión de la subjetividad.

Los procesos de enseñanza deberían centrarse en promover esta dimensión de la escritura. La puesta en común de la producción escrita -como sucede con otras formas de expresión- es la clave para hacer de esta práctica cultural una tarea enriquecedora para nuestros niños y jóvenes. Sólo si se reconoce la dimensión social pero también subjetiva de la tarea de escribir, ésta puede ocupar un lugar importante tanto en la aprehensión como en la generación de conocimientos, en la construcción de posturas autónomas ante la realidad que nos rodea, en el fortalecimiento de vínculos sociales que posibiliten el desarrollo personal y aporten para el mejoramiento del mundo que habitamos. Y esto se podrá lograr si el ámbito escolar se piensa como escenario de producción, de re-creación y de transformación, en el que la escritura en tanto forma de expresión juega un rol fundamental.

La producción de textos puede dejar de ser un mecanismo de reproducción<sup>18</sup> y convertirse en forma de expresión si se reconoce la importancia que las emociones desempeñan en las escrituras juveniles. Si algo pudo palparse en esta investigación sobre la relación de cinco universitarios con la lectura y la escritura, es que estamos ante un tipo de escritores y de lectores interesados en la comunicación de emociones, lo cual nos sitúa ante un régimen de producción escritural distinto al que se ha propuesto siempre desde los modelos de la cultura ilustrada. Y esto se pone de manifiesto no sólo en los gustos sino también en las fobias de los jóvenes hacia determinados tipos de escritura y de lectura. Lo anterior explica esa distinción permanente entre la escritura escolar (obligatoria, institucional, coercitiva) y la escritura libre o autónoma, en cuya base se encuentran formas de sociabilidad que en la mayoría de los casos son subvaloradas e ignoradas por la escuela: los amores de la adolescencia, los conflictos

familiares, la construcción de lazos de amistad, los gustos y aficiones juveniles y por supuesto las sociabilidades que hacen posible la presencia fuerte de los medios y tecnologías de comunicación. A muchos docentes -quizás a la mayoría- no les interesa qué piensan y mucho menos qué sienten sus alumnos cuando escriben. No hay, en esas circunstancias, lugar para las motivaciones, las expectativas, los sueños, ni los proyectos de vida que se articulen a la práctica de la escritura, y eso mina tanto las potencialidades expresivas como las posibilidades pedagógicas que ella pudiera tener.

No se trata, por supuesto, de abogar por un tipo de pedagogía de la escritura que se limite al estímulo de la producción de textos libres y espontáneos. Como docentes, tenemos el compromiso de formar a los estudiantes en el conocimiento de los distintos cánones de la escritura alfabética, de permitirles conocer los aportes que a lo largo de la historia de la humanidad han hecho la filosofía, el arte y la ciencia, y de lograr que la escritura constituya una forma de comunicación eficaz para ellos. Se trata, entonces, de propiciar un encuentro (y en algunos casos un reencuentro) placentero con la escritura, de auspiciar formas de sociabilidad en las que la escritura tenga sentido y, a partir de allí, de darle un status distinto a la tarea de escribir. Ya no como forma de control de las dinámicas escolares (tareas, exámenes, cuestionarios, informes) ni como estrategia de registro (transcripción, copia de tablero, toma de apuntes), sino como recurso de expresión y herramienta de construcción de saberes que se insertan a la vida de los jóvenes y les permiten conocer y transformar el mundo.

Es a esto, precisamente, a lo que denomino **el salto de la escritura como proyecto expresivo a la escritura como proyecto de comunicación**. En la primera predomina el interés de llevar al papel aquellas ideas, reflexiones y pensamientos ligados a las propias vivencias. Esta forma de asumir la escritura da lugar a un tipo de textos en los que no se piensa en el destinatario, pues es suficiente con que lo expresado sea claro para quien lo escribe; tampoco se reconoce la necesidad de que el escrito tenga los referentes que contextualicen los tópicos tratados ni los marcadores de enunciación propios de la producción escrita; en ellos hay un desconocimiento de la normatividad lingüística y una tendencia a imponer los intereses expresivos del escritor en situaciones de escritura

donde la demanda es distinta: identificar la macroestructura de un texto; identificar y expresar la tesis y los argumentos del autor; identificar los puntos de vista presentados en un escrito; representar adecuadamente los enunciadores que corresponden a dichos puntos de vista; o por otro lado, formular tesis y argumentos personales sobre lo expuesto por un autor determinado.

En el segundo modo -la escritura como proyecto de comunicación- a partir del dominio de la cultura escrita -de los conocimientos procedimentales que le son propios- la escritura empieza a considerarse un medio de comunicación (distinto a la oralidad) que tiene parámetros normativos bien definidos: la sintaxis, las concordancias gramaticales, los signos de puntuación, el uso adecuado de conectores y preposiciones, los marcadores deícticos, la representación de los distintos enunciadores, el manejo de la progresión temática para lograr la coherencia local; la identificación y la enunciación de la macroestructura cuando se lee y cuando se escribe; las relaciones entre las distintas partes que componen un texto; el reconocimiento y uso de las distintas superestructuras, en el plano de la coherencia global, etc. Y para dar este salto es fundamental que en el proceso de enseñanza de la escritura, además de diseñar herramientas metodológicas adecuadas, se cree un ambiente favorable para la comunicación, es decir, para la construcción de redes de intercambio social en las que se enmarquen las prácticas de escritura realizadas por los estudiantes.

Reconocer la existencia de la escritura como proyecto expresivo y asumir la importancia que ella tiene en el desarrollo cognitivo, psicológico y social de los estudiantes es un paso fundamental para reactivar el interés y el gusto por la escritura. Pero con ello no se cumple totalmente el objetivo del proceso pedagógico. A partir de allí, el propósito ha de ser convertir la escritura en una herramienta del pensamiento (en una mediación cognitiva) y en una forma de comunicación eficaz. Esto último no significa, por supuesto, renunciar a la escritura como forma de expresión de la subjetividad, sino, por el contrario, adquirir los conocimientos y las habilidades procedimentales necesarias que permitan a los estudiantes enriquecer su visión del mundo, situarse críticamente frente a él y emplear la escritura como una herramienta fundamental para analizar y construir la realidad.



## Notas

<sup>1</sup> Carvajal, Giovanna. *Lecturas y escrituras juveniles: entre el placer, el conformismo y la desobediencia*, Tesis de Grado, Maestría en Comunicación y Diseño Cultural, Universidad del Valle, 1999.

<sup>2</sup> Aunque todo acto de consumo es en sí mismo una práctica cultural y por lo tanto es un pleonismo hablar de 'consumo cultural', utilizo aquí esta denominación, por cuanto deseo hacer referencia explícita al consumo de bienes culturales o simbólicos, tales como: programas de televisión, diarios, libros, revistas y otros materiales impresos, discos, textos electrónicos de diverso tipo, exposiciones, conciertos, películas de cine, videos y representaciones de artes escénicas, producidos por instituciones y actores de la cultura especializada, así como otro tipo de bienes simbólicos generados al interior de dinámicas locales de comunicación, como podrían ser las diversas expresiones de la cultura popular, las programaciones culturales al interior de la vida universitaria, etc. Como puede apreciarse, el término 'cultura especializada' no alude de manera exclusiva a la alta cultura, sino que, además de incluirla, la sobrepasa, pues comprende fundamentalmente los productos elaborados por las denominadas industrias culturales.

En cuanto a la noción de prácticas de producción cultural, me estoy refiriendo a la puesta en ejercicio de competencias particulares para la realización de productos culturales concretos: la literatura, el cine, las artes plásticas, el ballet, la música, el teatro, pero también la narración oral, la escritura como pasatiempo, la fotografía, el dibujo, la caricatura, el graffitti, el video, la música popular, la artesanía, el arte callejero, la danza, el humor, en fin, cualquier práctica que implica la presencia de actores sociales en un contexto social y en un espacio de interacción y de comunicación concretos.

<sup>3</sup> Los jóvenes informantes con los que se realizó esta investigación -tres mujeres y dos hombres- eran todos estudiantes de Comunicación Social de la Universidad del Valle. Al momento de realizarse el trabajo de campo sus edades oscilaban entre los 19 y los 23 años y se encontraban cursando su segundo año de carrera.

<sup>4</sup> Carvajal, Giovanna, op. cit., pg. 33. Cuando hablo de tramas de sociabilidad me estoy refiriendo a los tipos de vinculación social que se establecen entre los miembros de una colectividad, como por ejemplo la familia, la 'barra' de amigos, el grupo de colegas, los compañeros de estudio, las organizaciones comunitarias; en otras palabras aludo a las múltiples maneras de estar ligado por intereses, prácticas y espacios comunes.

<sup>5</sup> Para la definición de Cultura Escrita, ver en esta misma revista, Ulloa, A. y Carvajal, G., Cultura Escrita, Conocimiento y Tecnocultura.

<sup>6</sup> Para Martín Barbero, el uso instrumental de los medios de comunicación consiste en abstraerlos de sus peculiaridades comunicativas y su densidad cultural y servirse de ellos "como ayudas exteriores al proceso pedagógico o como ejercicios puramente formales: se aprende a usar el computador no para insertarlo como estrategia de conocimiento, sino para que el alumno pueda atestiguar que aprendió a usarlo". MARTIN-BARBERO, JESÚS, Nuevos modos de leer, En *Magazin Dominical*, El Espectador, n° 474, Santa Fé de Bogotá, mayo 24 de 1992, pg. 21.

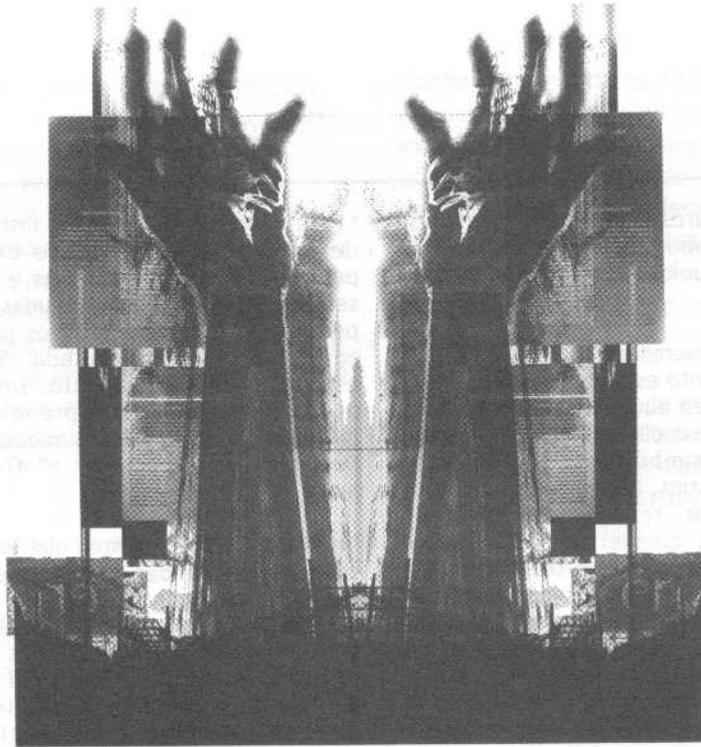
<sup>7</sup> Howard Gardner plantea que los seres humanos somos capaces de entender el mundo de siete modos distintos, que él ha denominado las siete inteligencias humanas. Para él "todos somos capaces de conocer el mundo a través del lenguaje, del análisis lógico-matemático, de la representación espacial, del pensamiento musical, del uso del cuerpo para resolver problemas o hacer cosas, de una comprensión de los demás individuos y de una comprensión de nosotros mismos. Donde los individuos se diferencian es en la intensidad de estas inteligencias -lo que se ha dado en llamar perfil de inteligencias- y en el modo como se las combina para llevar a cabo diferentes labores, para solucionar problemas diversos y progresar en distintos ámbitos". Ver GARDNER, H. *La Mente no Escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*. Ediciones Paidós Ibérica S.A, Barcelona, 1993, pg. 27.

<sup>8</sup> Carvajal, G. *Lecturas y Escritura Juveniles: entre el placer, el conformismo y la desobediencia*, op. cit. pgs. 35-36.

<sup>9</sup> Ibid, p. 122.

<sup>10</sup> En su libro *La Mente no Escolarizada*, Howard Gardner define la comprensión genuina como aquella que permite a los estudiantes aplicar la información y las habilidades adquiridas en la escuela en situaciones nuevas, imprevistas o formuladas de manera distinta, lo cual dista mucho de los resultados memorísticos que casi siempre busca, acepta y privilegia el dispositivo escolar:

"(...) la persona que comprende profundamente tiene la capacidad de explorar el mundo de diversos modos, utilizando métodos complementarios. Llega a conceptos y principios en parte sobre la base de sus propias exploraciones y reflexiones, pero finalmente tiene que reconciliarlas con los conceptos y principios que se han desarrollado en varias disciplinas. La prueba de comprensión no implica ni repetición de la información aprendida ni realización de prácticas dominadas. Más bien implica la aplicación apropiada de conceptos y principios a cuestiones y problemas que se plantean por primera vez (...). Quien entiende de un modo completo, *compleat understander*, puede pensar apropiadamente los fenómenos que tienen importancia en su sociedad, particularmente aquellos con los que no se ha encontrado previamente".



A partir de esa definición, Gardner plantea que el problema de la lectura no se encuentra en las habilidades decodificadoras de los estudiantes, sino en la capacidad de leer para comprender y en el deseo mismo de leer. Lo importante no es sólo saber leer y escribir, sino tener un conocimiento acerca de cuándo recurrir a estas habilidades y cómo hacerlo de un modo productivo en la propia vida cotidiana.

<sup>11</sup> Para el concepto de canon de la cultura escrita, ver en esta misma revista Ulloa. A y Carvajal, G., op. cit.

<sup>12</sup> La cognición social es definida por Teun Van Dijk como "un sistema de memoria a largo y corto plazo que almacena y retiene la representación semántica, permitiendo una recuperación posterior de los contenidos del texto", en el proceso de comprensión. La cognición social -construida por el sujeto a partir de sus diversas experiencias, entre las cuales se cuentan su relación con la lectura y la escritura- incluye saberes, prejuicios, valores, actitudes, ideologías y representaciones, a partir de los cuales se leen e interpretan los textos (Van Dijk, 1994: 60).

<sup>13</sup> El concepto de representación del contenido semántico es tomado de Van Dijk, T., *La Ciencia del Texto*, Editorial Paidós, Barcelona, 1996.

<sup>14</sup> Carvajal, Giovanna, op. cit. Pág. 177.

<sup>15</sup> Silva, Renán, *El Público o el Nuevo Imaginario de la Escritura*, *Revista de la Universidad del Valle*, abril de 1998, n°19.

<sup>16</sup> No aludo aquí a la palabra escritor en tanto rol profesional, sino desde una perspectiva mucho más

amplia según la cual escritor es quien produce textos de diversa índole. Según Daniel Cassany, escribir quiere decir "ser capaz de expresar información de forma coherente y correcta para que la entiendan otras personas". Daniel Casanny, *La Cocina de la Escritura*, Editorial Anagrama, Barcelona, 1995, pg13. Aunque para nadie es un secreto que los estudiantes -niños, adolescentes o jóvenes- no siempre poseen una escritura clara y coherente (de acuerdo con el canon), tienen un aprestamiento, en el peor de los casos rudimentario, a partir del cual pueden emplear la escritura como herramienta para expresar ideas.

<sup>17</sup> Carvajal, Giovanna, op. cit. pág 134.

<sup>18</sup> Cuando hablo aquí de una escritura ligada a la reproducción, me estoy refiriendo a aquellas asignaciones escolares en las que se les solicita a los alumnos que "repitan" lo que el autor dice, bien sea copiando "las ideas centrales del texto" o memorizando ciertas partes de la lectura para repetir las en un examen. Este tipo de labores académicas impide el desarrollo de otras capacidades en el estudiante, como por ejemplo expresar su opinión sobre lo leído, encontrar en la escritura o en la expresión oral la posibilidad de construir una "argumentación razonada" (Silvestri: 2001) sobre los planteamientos del autor, o establecer relaciones entre éstos últimos y los de otros autores leídos. Ello implica, por supuesto, la capacidad de leer desde la perspectiva del texto, contando con la cognición social del lector, pero sin que ésta última se imponga sobre la organización interna del texto. No se trata, por supuesto, de invalidar el papel de la memoria (a corto y largo plazo) en la comprensión textual; pero tampoco de convertir la "reproducción de enunciados" en el objetivo final de la actividad lectora.

## Bibliografía

- BARTHES, ROLAND. "Escribir la lectura", "Sobre la lectura" en *El Susurro del Lenguaje. Más allá de la Palabra y la Escritura*. Ediciones Paidós Ibérica S.A, Barcelona, 1984.
- \_\_\_\_\_. Introducción al Análisis Estructural de los Relatos, en *Análisis Estructural del Relato*. Premia Editora, México, 1985.
- CARVAJAL, GIOVANNA. *Lecturas y escrituras juveniles: entre el placer, el conformismo y la desobediencia*. Tesis de Maestría en Comunicación y Diseño Cultural, Universidad del Valle, Cali, 1999.
- \_\_\_\_\_. Lectura y Escritura: Encuentros y desencuentros de los jóvenes con las nuevas tecnologías. *Revista Universidad del Valle*, No 16, abril de 1997, Cali.
- CASSANY, DANIEL. *La Cocina de la Escritura*. Editorial Anagrama, Barcelona, 1995.
- CHARTIER, ANNE MARIE, HÉBRARD, JEAN. *Discursos Sobre la Lectura (1880-1980)*. Editorial Gedisa, Barcelona, 1994.
- DUCROT, OSWALD. La Polifonía en Lingüística, en *Polifonía y Argumentación*. Conferencias del Seminario "Teoría de la Argumentación y Análisis del Discurso", Universidad del Valle, Cali, 1988.
- ESCOBAR, JAIME. "Caracterización socioeconómica de los estudiantes de la Universidad de Valle: progresividad y/o regresividad en el cobro de matrículas", en *Universidad del Valle: Reflexiones para un plan de desarrollo N.1*, serie Pensamiento Universitario, Cali, 2003.
- FUNDALECTURA, MINISTERIOS DE CULTURA Y EDUCACIÓN, DANE, CERLAC, CÁMARA COLOMBIANA DEL LIBRO, *Hábitos de Lectura y Consumo de Libros en Colombia*, Bogotá, 2001.
- GARDNER, HOWARD. *La Mente no Escolarizada. Cómo Piensan los Niños y Cómo Deberían Enseñar las Escuela*. Ediciones Paidós, Barcelona, 1991.
- GENNETTE, GERARD. "Fronteras del Relato", en *Análisis Estructural del Relato*. Premia Editora, México, 1985.
- GILI GAYA, SAMUEL. *Curso Superior de Sintaxis Española, primera ed. 1961, Barcelona, 1983.*
- GRIJELMO, ÁLEX. *Defensa Apasionada del Idioma Español*. Editorial Taurus, Madrid, 1998.
- BAHLOUL, JOËLLE. *Lecturas precarias: Estudio sociológico sobre los "poco lectores"*. Fondo de Cultura Económica, México, 2002.
- LÓPEZ, GLADYS STELLA. "La Metacompreensión y la Lectura", en *Los procesos de la Lectura y la Escritura*. Editorial Universidad del Valle, 1997.
- \_\_\_\_\_. Leer para Aprender. En *Revista Lenguaje*. Número 25. Universidad del Valle, 1996.
- LÓPEZ, GLADYS STELLA Y ARCINIEGAS, ESPERANZA. "El uso de estrategias metacognitivas en la comprensión de textos escritos". *Revista Lenguaje*, n° 31, mayo de 2003.
- McLUHAN, MARSHALL. "La Comprensión de los Medios como Extensiones del Hombre". *Editorial Diana, México, 1987 (1ª edición 1969)*.
- ONG, WALTER. *Oralidad y Escritura. Tecnologías de la palabra*. Fondo de Cultura Económica, Santafé de Bogotá 1994. (primera edición 1982)
- PENNAC, DANIEL. *Como una novela*. Editorial Norma, Bogotá, 1993.
- BRITTO, LUIZ. La cultura escrita y la formación del estudiante universitario, en *Revista Lenguaje No 31*, Escuela de Ciencias del Lenguaje, Universidad del Valle, 2003.
- MICHELE, PETIT. *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. Fondo de Cultura Económica, México, 1999.
- SILVA, RENÁN. "El Público o el Nuevo Imaginario de la Escritura". *Revista de la Universidad del Valle*, Abril de 1998, N°19.
- SILVESTRI, ADRIANA. "Dificultades en la producción de la argumentación razonada en el adolescente: Las falacias del aprendizaje", en María Cristina Martínez, (ed.), *Aprendizaje de la Argumentación Razonada*, Cali, Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura en América Latina, 2001.
- ULLOA, ALEJANDRO Y GIOVANNA CARVAJAL. "La lectura y la escritura de los estudiantes universitarios: una investigación exploratoria", *Revista Lenguaje*, N° 32, Escuela de Ciencias del Lenguaje, Universidad del Valle, noviembre de 2004.
- \_\_\_\_\_. "Jóvenes, Cultura escrita y tecnocultura". *Revista Anagramas*, Volumen 3, número 6, junio de 2005, Universidad de Medellín.