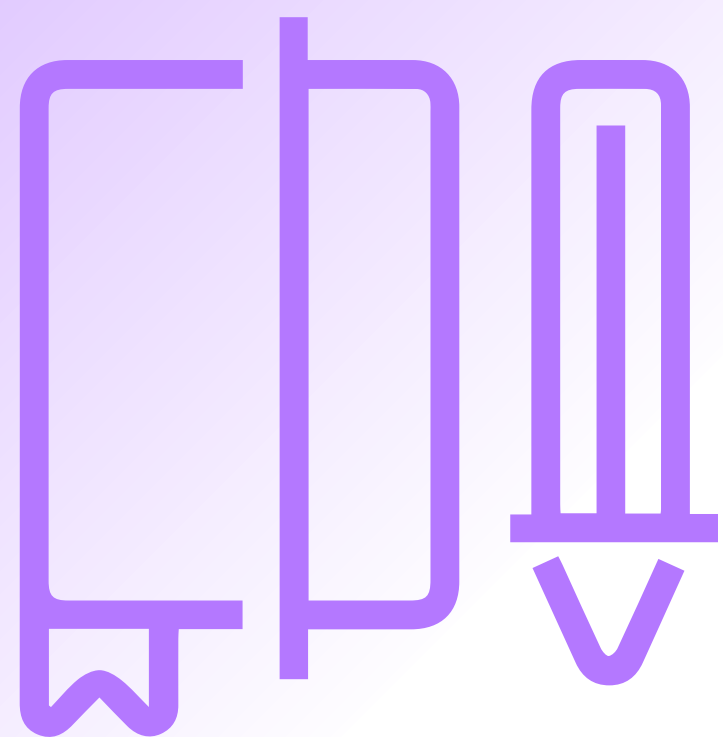




Lectura y escritura en la escuela rural



Presentación

Respecto a los enfoques, la educación en la zona rural colombiana tiene diferencias con la que se imparte en la zona urbana. Los ritmos del trabajo en el campo hacen que los estudiantes tengan que ausentarse del aula en ciertos períodos; en ocasiones, vienen de sitios muy distantes y se ven obligados a utilizar todo tipo de transporte; el número de estudiantes es relativamente bajo, etc.

Por estas razones, para la educación rural se ha diseñado el método de “Escuela Nueva”, en la que varios grados se imparten en un mismo salón y en la que se usan unos textos escolares especiales (los vamos a llamar *Guías*), pues el estudiante debe gestionarlos por sí mismo, dado que el maestro atiende todos los grados al mismo tiempo.



Guillermo Bustamante Zamudio

Docente-investigador de planta, de la Universidad Pedagógica Nacional. Licenciado en Literatura e Idiomas (Universidad Santiago de Cali). Magíster en Lingüística y Español (Universidad del Valle). Doctor en Educación (Universidad Pedagógica Nacional). Investigaciones sobre: Psicoanálisis y educación. Recontextualización escolar. Comunicación y educación.

Lectura y escritura en la escuela rural.

DALE CLICK AQUÍ

Estas Guías han sido actualizadas varias veces para ponerlas en consonancia con la legislación vigente, con nuevas maneras de comunicación —como las TIC e internet—, en fin, con nuevos conocimientos y nuevas maneras de enseñar. Como es lógico, estos asuntos no son previsibles y obligan a hacer actualizaciones de forma periódica (incluso, en un comienzo, existió una edición especial para la zona pacífica, en atención a las particularidades de la región).

A continuación, planteo algunas ideas sobre lectura y escritura que orientaron la última revisión de las Guías, en el área de lenguaje.



Especificidad del área

En atención a la renovación curricular (años 80), las Guías de Escuela Nueva buscaron desarrollar habilidades comunicativas, teniendo en cuenta los contextos; esto es, privilegiaron el trabajo sobre el lenguaje como *instrumento*, más que como *objeto* de conocimiento. La idea era poner límites a una enseñanza de la gramática que no desarrollaba las competencias de los estudiantes. Esa dimensión instrumental de la enseñanza en el área estaba relacionada con las competencias para conocer, comunicar y recrear, a saber:

1. La producción de conocimiento se verifica en el marco de la lectura, pues el acervo cultural está codificado principalmente en lengua escrita; así, leer y escribir se convierten en la manera de aprehender ese capital cultural, lo cual, a su vez, abre las posibilidades de contribuir a él.

2. La intersubjetividad es posible por el lenguaje, pues este genera ciertos usos escriturales imprescindibles para concretar los lazos sociales. De esta manera, la utilización de material obtenido en los medios de información no solo es un recurso alternativo a los documentos de las disciplinas escolares, sino que es fundamental para la vida en comunidad.
3. Y, finalmente, para producir y disfrutar enunciados que enfatizan la forma de articulación (contrastes acústicos, ritmo de emisión, economía de medios, dosificación de enunciados, trabajo retórico, etc.), es necesario trabajar, enfáticamente, la lectura y la escritura literarias: poesía, cuento, novela, crónica, etc.

En este sentido, la actualización de las Guías agregó mensajes provenientes de distintos medios (como los digitales), cuyas características e implicaciones forman parte de una comunicación

en la que está involucrado el otro de forma indefectible, lo que implica trabajar en una *ética de la comunicación*. Igualmente, en la medida de lo posible, introdujo textos *completos*, es decir, trató de evitar el uso de fragmentos.

Las Guías

El aprendizaje de la lengua, en el ámbito formativo, es aquel que se da en comunicaciones auténticas y las propicia, es decir, están relacionadas con usos comunicativos ligados a la



Módulo Escuela Nueva. Fotografía: Jurado, 2022

vida contextual de los estudiantes (con funciones cognitiva, comunicativa y estética). De ahí se derivan algunas características incorporadas en la última actualización: el trabajo grupal; las especificaciones acerca del rol del profesor o profesora; la importancia de los otros integrantes del grupo; el papel de la escritura y su sentido; la presentación de la información, la función estética y el trabajo textual. Veámoslas brevemente:

a. El trabajo grupal

Tomemos un ejemplo: cuando la interpretación de un texto la deciden el diccionario, el maestro o la Guía, entonces no la construye el aprendiz *en tanto objeto cultural*; por el contrario, si el estudiante participa en la construcción de la interpretación, ese trabajo *será más relevante* que la solución momentánea que los medios nombrados puedan procurar. Analicemos el caso del diccionario: ¿por qué hay diccionarios?, ¿cómo se hicieron?, ¿qué prácticas sociales implica su utilización? La Guía de

lenguaje explicita los procesos sociales que dieron lugar a ciertos recursos escolares y, además, propone una práctica consecuente de ellos: si existían ciertos problemas para la humanidad y se hizo el esfuerzo de superarlos con dichos recursos, es muy importante que el proceso formativo no omita esas dificultades. Esa *actitud* queda consignada en el material impreso, y puede ser asumida por el docente (ejemplo: valorar el resultado de las discusiones entre grupos, y confrontarlo con el diccionario). En este sentido, la Guía propone elaborar un fichero, de manera colectiva, con definiciones construidas en la interacción y la discusión entre estudiantes y profesor; este “diccionario”, elaborado a lo largo del año escolar, permite experimentar algo de lo que vivieron quienes organizaron y definieron las palabras; y, además, sirve de apoyo a otras personas. Reelaborar las fichas hace posible sentir que se trata de una acción cultural *siempre en progreso*, y no de una

solución única, como podría parecer al usar el diccionario.

Si la Guía enuncia “lo que es”, el estudiante no afrontará los desafíos ni construirá una respuesta ante testigos (es decir, ante un grupo deliberativo). Maestro y Guía, entonces, hacen compleja la relación, de manera que el conocimiento sea uno de los elementos que se deben considerar y cualificar, para encontrar -entre varios- la solución al “problema”, no sin hacer referencia al caudal cultural. Como se ve, esto no es solo alfabetización sino, principalmente, una *introducción a la cultura letrada*.

b. El rol del profesor o profesora

En la más reciente actualización, el docente no es



un juez sino un interlocutor privilegiado; pero ¡atención!, no es un igual y tiene un mayor recorrido, debido a su relación con el conocimiento; por eso, su voz es muy importante, *pero no única*. Puede granjearse el lugar de mediador —no neutral— en una discusión, aportar elementos para alimentarla, para darle un nuevo giro o para impulsarla de nuevo. Tendrá una *autoridad auténtica* si logra que los estudiantes supongan que tiene un saber, algo que no se logra si no hay un saber expuesto. Su lugar no es imponer o sancionar

Más que un “facilitador”, el maestro es un complicador: introduce a los estudiantes en la cultura escrita y en las complejidades del conocimiento

sino, más bien, proporcionar elementos, crear problemas que activen la formación.

La interlocución no invalida la diferencia existente entre maestro y estudiante, la cual hace posible el acto formativo. Más que un “facilitador”, el maestro es un *complicador*: introduce a los estudiantes en la cultura escrita y en las complejidades del conocimiento; además, problematiza los saberes que tienen ellos, para que se apropien de una *manera personal* de acercarse al mundo. Si el

docente se “hace querer” es por las labores que realiza para configurar una relación formativa con los estudiantes y entre ellos; con los libros, con la escritura y con la cultura.

La Guía intenta partir del conocimiento del estudiante, para aportar otros conocimientos que provienen de las disciplinas. Por otra parte, confronta a los estudiantes con las hipótesis de sus pares; con los saberes del profesor y de la comunidad; con los reservorios de cultura que representan los libros y otras fuentes de información.

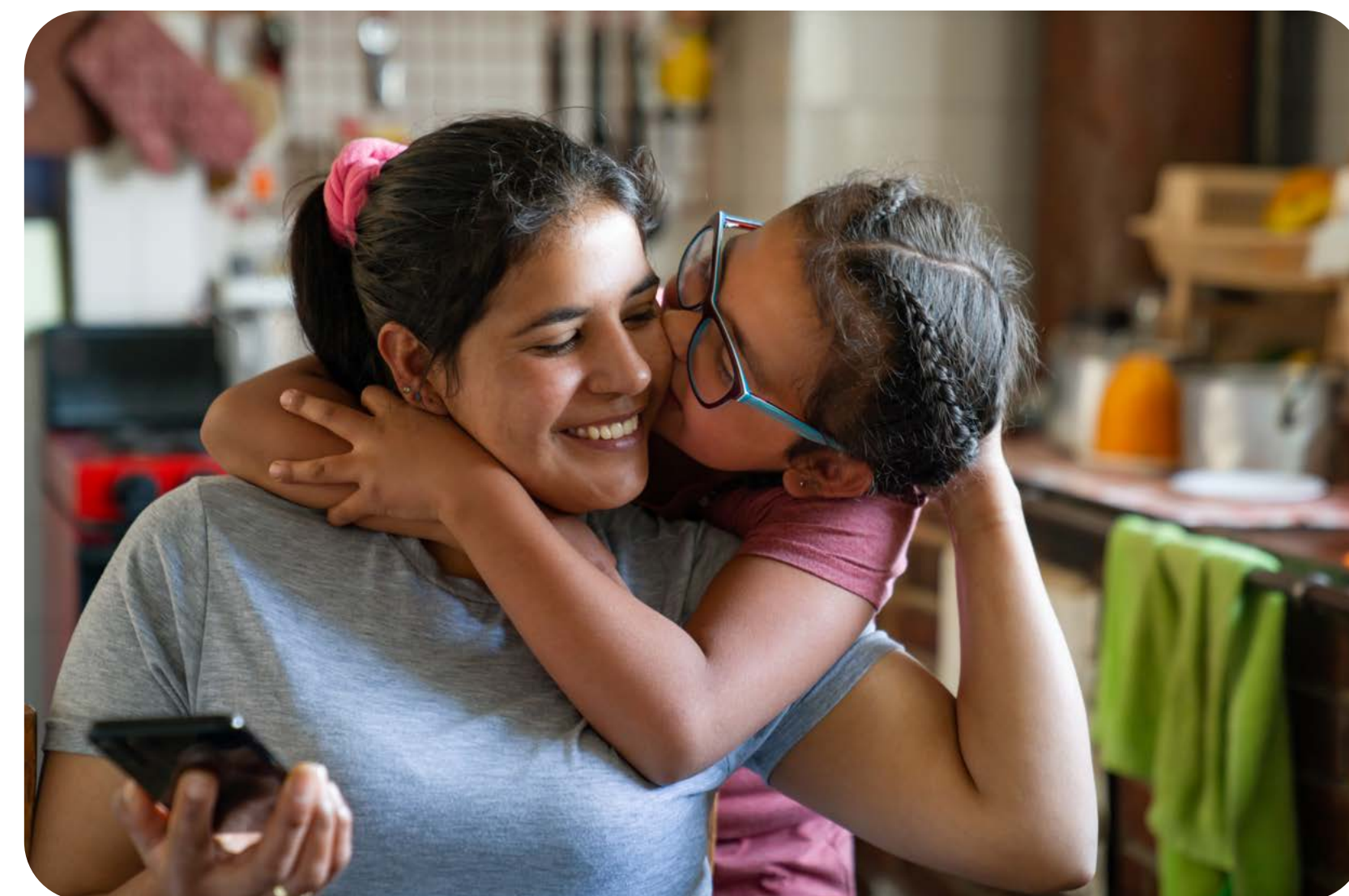
Si el maestro lo resuelve todo, al estudiante le quedan pocas posibilidades, entre ellas, repetir; si “facilita”, no exige elaboración. Mientras más sepa mejor, pero no para inculcarles el saber a los estudiantes, sino para construir relaciones desafiantes. Las Guías son buenas auxiliares, pero no reemplazan al maestro, quien enfrenta las particularidades de un grupo humano específico. Con todo, el material está pensado para que el

docente pueda “dejar solos” por un tiempo a los estudiantes de un curso, mientras atiende a los de otro (¡que pueden estar en el mismo espacio!).

De otro lado, las Guías ahora aportan “Sugerencias para el profesor”, que están dispuestas al final del texto y se relacionan con tres tópicos: “Estándares básicos de competencias”, “Explicaciones y comentarios” y “Materiales”.

c. La importancia de los otros integrantes del grupo

Incluso entre pares surgen ideas distintas, que pueden ser viables o, quizá, excluyentes. El otro no es solamente un compañero de curso o alguien que pertenece a otro curso, es también alguien cuyas ideas pueden tensionar las mías. Para construir conocimiento es necesario cotejar razonamientos y experiencias. Por esta razón, la Guía invita al confrontamiento con los pares y con integrantes de otros niveles y, también, a colaborar con ellos. Pero, además, la



Escuela Nueva busca la interacción con la comunidad y la familia, interlocutores válidos, que son portadores de saberes prácticos, así no se hayan adquirido por la vía de las disciplinas escolares. En tal sentido, el niño puede ser un conducto de transmisión entre el saber escolar y el saber extraescolar. Este enfoque rescata suministros de información y saberes con sus sistemas explicativos, su retórica, sus maneras de legitimación, sus ejemplificaciones y sus fuentes. Y esto es posible gracias a la escritura y la lectura.



Tumaco - Escuela rural

d. El papel de la escritura

Para escribir es necesario seleccionar términos, producir frases, desplegar estrategias comunicativas, realizar una actividad motora, etc., y todo ello, en tanto “práctica”, surte efectos. Pero las actividades que no están ligadas a una necesidad real del uso del lenguaje, a

pesar sus efectos, difícilmente impactan la escritura, pues no la inscriben en una dimensión social, con el fin de satisfacer necesidades; y no hablamos solo de unas necesidades “sentidas”, sino también de nuevas necesidades, *producidas* por la relación educativa. Un niño no necesita —*per se*— la escritura. *La escuela se propone hacerla necesaria*. Es por esto por lo que la Guía sugiere a los estudiantes escribir para medios de los que se toman los textos trabajados, para hacer comentarios o, incluso, para solicitar la publicación de sus escritos e ilustraciones. Y para que la Guía no se desactualice **1**, se recomienda al maestro buscarlos en su contemporaneidad y en los niveles contextuales (diarios y emisoras locales,

blogs, páginas web, etc.), e incluso producirlos!: hoy es muy fácil hacer un blog, por ejemplo.

Ahora bien, la autenticidad de la escritura no estriba solamente en que sea la única —o la mejor— manera de llegar a cierto interlocutor. También está la escritura como medio de conocimiento. Cuando ella impacta las estructuras cognitivas, ya no está dirigida, de manera especial, al otro, sino —de alguna forma— al sujeto mismo del aprendizaje. Preparar exposiciones orales mediante notas, planear un escrito, establecer las preguntas para una mesa redonda, tomar notas para entender una exposición y hacer un resumen son algunas de las maneras como la Guía busca incentivar la creación de una escritura auténtica, particularmente en relación con el conocimiento.

e. La presentación de la información

Además de textos escritos e imágenes, se emplean esquemas, cuadros sinópticos, tablas de doble entrada e instructivos. Estos son formatos con los que se imparte mucha información y, en consecuencia, la escuela puede brindarle al estudiante la posibilidad de explorarla; por otra parte, se incluyen con el fin de que el estudiante utilice

1 En una actualización anterior, por ejemplo, se sugerían unas separatas para niños, publicadas por la prensa nacional, pero estos medios ya habían desaparecido cuando se hizo la siguiente actualización.

herramientas lógicas para interpretar y producir información, favoreciendo así el desarrollo del pensamiento a partir del trabajo sobre el lenguaje.

f. La función estética

Aparte de continuar trabajando con poemas, cuentos, fábulas, coplas, mitos y leyendas, se mencionan otros lenguajes: las imágenes fijas -caricatura, pintura, fotografía- y las imágenes móviles —cine, teatro—. Se aborda el sentido estético al explorar el efecto que tales enunciados producen en los estudiantes, sin llegar al extremo de evadir la búsqueda de la comprensión que ofrecen conceptos que intentan abordar la especificidad del mensaje. Si el “gusto” tiene un componente social, se intenta que lo explicitado como “sensación” sea susceptible de conversarse. Se trata de algo cuya inefabilidad se puede rodear y, también, cualificar. Si bien no todos los estudiantes “disfrutan” de estos productos de la misma manera, el mensaje tiene una materialidad que se puede describir.

Si el “gusto” tiene un componente social, se intenta que lo explicitado como “sensación” sea susceptible de conversarse

Las ilustraciones de las Guías incluyeron un trabajo estético especial; no están ahí para “adornar”, sino que son objeto de trabajo. Como no escapan a una dimensión interpretativa, qué bueno pensarlas como un proceso que se cualifica a medida que los grados avanzan.

g. El trabajo textual

Este tiene la intención de activar los saberes que el estudiante ha construido, tanto en la escuela como por fuera de ella. La lectura va más allá de lo literal,

pues también relaciona la historia del sujeto que lee con las propuestas que hace texto. Por esto, los ejercicios buscan generar una reflexión sobre las condiciones de producción de los mensajes (preguntas sobre emisor y receptor, por ejemplo), sobre la conexión que tiene el texto en cuestión con otros contenidos presentes en él (intertextualidad); y, también, sobre los contextos y la estructura de los enunciados. Así, una explicación gramatical (metalingüística) debe responder a los niveles de reflexión que los estudiantes hacen sobre los actos comunicativos, pues no se trata de exponer “contenidos” gramaticales que, supuestamente, son necesarios enseñar, como parte de un programa curricular. **RM**

