

January 2007

El canon de lectura de los 20 libros generales: Una perspectiva didáctica

Milton Molano Camargo

Universidad de La Salle, Bogotá, mmolano@lasalle.edu.co

Follow this and additional works at: <https://ciencia.lasalle.edu.co/ruls>

Citación recomendada

Molano Camargo, M. (2007). El canon de lectura de los 20 libros generales: Una perspectiva didáctica. *Revista de la Universidad de La Salle*, (43), 81-88.

This Artículo de Revista is brought to you for free and open access by the Revistas de divulgación at Ciencia Unisalle. It has been accepted for inclusion in *Revista de la Universidad de La Salle* by an authorized editor of Ciencia Unisalle. For more information, please contact ciencia@lasalle.edu.co.

El canon de lectura de los 20 libros generales:

Una perspectiva didáctica

Milton Molano Camargo¹

Enero del 2006 significó para la Universidad de La Salle el inicio de la implementación del “Canon de los 20 libros generales”, como parte de la política adoptada por la Vicerrectoría Académica para el fomento de la lectura, bajo la premisa de que el libro es una llave para acceder a otras culturas, a otros mundos; una camino para desencadenar procesos formativos, un estímulo al desarrollo del pensamiento creativo, a la pluralidad y al cultivo de la sensibilidad ética y estética².

Esta responsabilidad de llevar a cabo una “experiencia piloto” le correspondió al Departamento de Formación Lasallista. Los profesores durante un año desarrollaron diversas estrategias en el aula, en las clases de formación humana, teológica y ética. Discutieron, propusieron y encontraron aspectos comunes relevantes respecto a esta responsabilidad.

Este artículo tiene como propósito mostrar los resultados más importantes del trabajo de los docentes del área durante este primer año y proponer una estructura didáctica básica que nos permita mejorar la propuesta del Canon, según información encontrada en la misma evaluación.

UNA MIRADA DESDE LA EXPERIENCIA DE LOS PROFESORES

RESPECTO A LAS ESTRATEGIAS UTILIZADAS:

Las encuestas que respondieron los profesores permitieron ver que la estrategia de lectura en y desde el aula ha utilizado distintos caminos, que se pueden categorizar en los tres momentos básicos de la lectura: el antes, el durante y el después.

PREVIAS A LA LECTURA

Todos los profesores hicieron distintas actividades de motivación sobre la importancia del hábito de recuperar la lectura, como posibilidad de ampliar los espacios culturales. Se usaron textos como: “Misión de la Universidad” de Ortega y Gasset o “¿Por qué leer los clásicos?” de Italo Calvino. En este contexto también se hizo motivación sobre el canon de los 20 libros y su relevancia en el contexto institucional.

¹ Profesor- investigador del Departamento de Formación Lasallista. Correo electrónico: mmolano@lasalle.edu.co

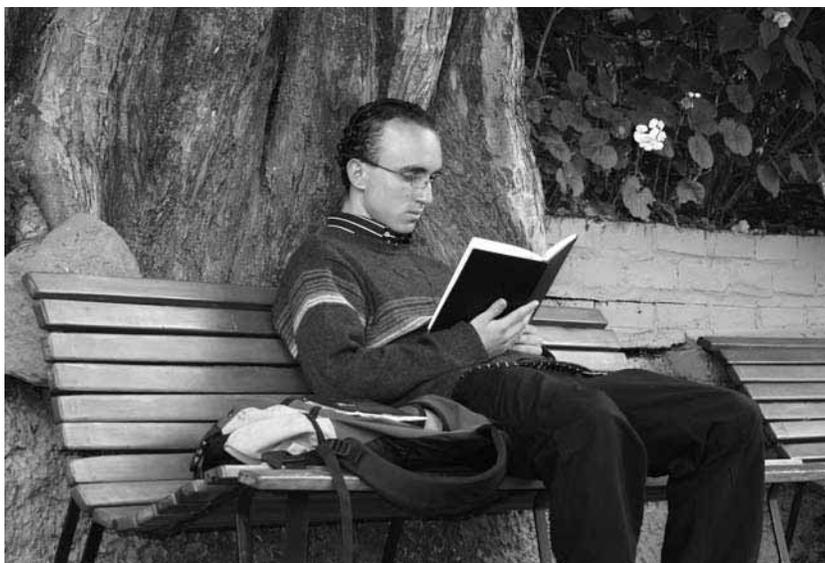
² La explicación sobre el origen del canon, el proceso y los criterios de su conformación y una mirada sobre las percepciones de los estudiantes se encuentran en otros artículos de esta revista.

También fue común que se trabajara en el sentido de identificar saberes o ideas previas sobre los libros propuestos y que se llevara a los estudiantes a proponer los propósitos personales de la lectura, o a plantear preguntas o problemas que se debían ir resolviendo a través del ejercicio lector. Fue común también contextualizar la obra, es decir, estudiar el marco histórico, geográfico, cultural, y la biografía del autor y la obra. Otro camino consistió en mirar la estructura del libro, su organización, capítulos, partes y hasta estudiar los resúmenes y comentarios que se puedan encontrar por Internet, buscando elementos comunes y que utilizados en clase aportan elementos válidos de reflexión. Finalmente, en este momento se buscó también identificar temas previos alrededor de los cuales hacer la lectura de los libros: política, moral, religión, ciudadanía, etc.

DURANTE LA LECTURA

Respecto al ejercicio de trabajo con los textos se tuvo una amplia gama de actividades.

Unas que buscaban orientar el proceso, tales como formatos de lectura autorregulada basadas en el esquema IPLER (inspeccionar la lectura, preguntar y predecir, leer con propósito, ejercitar y expresar lo leído, recuperar y verificar lo aprendido), o el envío a través de correo electrónico de una pregunta semanal que situara la lectura y sirviera como instancia de reflexión para la clase. También fue común utilizar un diario de lectura a dos columnas en la que se ponía los aspectos leídos más relevantes y los comentarios personales en torno a pensamientos, sentimientos y preguntas suscitadas. Desde otro matiz se motivó la lectura intertextual, es decir, relacionar partes de la lectura con una pintura, un ensayo, una canción, una película, un contenido de la clase o la realidad misma, de tal manera que se hicieran aplicaciones desde contextos más cercanos.



Otras estuvieron destinadas a facilitar el proceso, como hacer lectura oral compartida en clase, propiciar debates sobre ideas fuerza controversiales en los libros o pedir a los estudiantes que organizaran concursos sobre el contenido de los textos. En el caso particular de libros como la Biblia, el Corán o Los Cuatro Libros de Confucio se usó por parte de algunos profesores la estrategia de repartir libros, capítulos o suras y aleyas, para luego ser socializadas en la clase por medio de estrategias de comparación. En este sentido, el recurso a la lectura en grupo también se mencionó por parte de algunos profesores como una estrategia que permitía fragmentar libros de gran extensión.

Finalmente, unas tuvieron un sentido más evaluador como leer por capítulos y realizar pruebas de control de lectura o simplemente propiciar ejercicios de memorización de fragmentos de los textos.

DESPUÉS DE LA LECTURA

Como ejercicios de aplicación, unas actividades fueron de corte escrito, como los tradicionales comentarios o ensayos orientados a establecer relaciones entre los libros y algunos temas sociales, políticos, económicos o éticos de actualidad. También entran aquí la elaboración de mapas conceptuales y su sustentación.

Otros se orientaron a la exposición oral grupal o individual de conclusiones organizadas en categorías teóricas propuestas por los mismos estudiantes. Como ejemplo se mencionó la comparación de casos de la vida política y su paralelo con los criterios que se encuentran en la obra El Príncipe de Maquiavelo.

También se hizo uso de lenguajes alternativos que usan el arte como medio de expresión tales como: escoger un poema que refleje la vida y presentarlo en una tertulia literaria, o elaborar murales u otros elementos como fotografía, obras de teatro, obras de títeres, símbolos, videos sobre aspectos de los libros leídos. En algún caso se mencionó la elaboración de presentaciones en Power Point sobre los valores y antivalores de los personajes de determinada obra literaria.

RESPECTO A LOS LOGROS ALCANZADOS

Estos se pueden clasificar en desarrollo de actitudes, afianzamiento de conceptos y habilidades y aportes a la dinámica de la clase.

Respecto a lo primero se destacan elementos tales como: responsabilidad, motivación y disciplina de lectura por parte de los estudian-

tes e interés por usar la biblioteca. Además de explorar otros lenguajes distintos al escrito, los cuales también propician el cultivo de la sensibilidad.

Frente a los conceptos y habilidades se destaca la aplicación de los libros a la vida cotidiana personal y profesional, y a los contextos sociales, económicos y culturales de los estudiantes, con la debida ampliación de los horizontes culturales y las perspectivas en la formación humanística. También el propiciar el ejercicio escritural como respuesta a la lectura y la articulación a los contenidos propios de la asignatura. Indudablemente, el desarrollo de la capacidad crítica, analítica y de algunas habilidades comunicativas y de manejo de información, y finalmente aspectos básicos como ampliar el vocabulario o aprender sobre los contextos históricos y culturales de las obras y los autores.

Con respecto a lo último, algunos profesores sugieren que se “rompe” la rutina, que se propician momentos de integración a través de las tertulias literarias y que se logra sintonía con la propuesta institucional del Canon.

DEBILIDADES EN LA IMPLEMENTACIÓN

Respecto a la otra cara de la moneda, es decir, las debilidades en la implementación del Canon, los profesores manifiestan dificultades relacionadas con los estudiantes, los profesores, y los libros propuestos.

Frente a lo primero, lo que más se menciona es deficiencias en la organización del tiempo por parte de los estudiantes, sobre todo, los de la jornada nocturna. Y aquí hay que dejar claro que se trata de un grave problema, pues muchos de los estudiantes tienen que llegar a la universidad después de largas y agotadoras jornadas laborales, en las que poco tiempo queda para hacer auténticos procesos de lectura. Esta dificultad pone serias trabas para desarrollar un buen trabajo y por lo tanto se convierte en uno de los grandes retos que se debe asumir con creatividad y “celo” lasallista.

Aparece también la falta de conciencia y motivación de algunos acerca de la importancia del Canon, que se ve reflejada en la tentación de plagio a la hora de escribir ensayos y comentarios. Se mencionan con insistencia las deficiencias en competencias básicas de lectura y pobreza de vocabulario, que impiden una mejor comprensión de los textos, sobre todo aquellos que requieren elementos de corte filosófico. Amén de las dificultades para asociar lo leído con otros saberes académicos que se encuentran por fuera del mundo de la vida cotidiana de los estudiantes.

Mirando el segundo aspecto, y con visión autocrítica, se aceptó que faltó previsión por parte del profesor para manejar el tiempo y abordar todos los libros, a la vez que se

desarrolla el proceso conceptual propio de cada asignatura, y que además faltan más estrategias didácticas que atiendan con claridad a intencionalidades formativas. También se destaca la falta de sistemas objetivos de evaluación de los procesos lectoescriturales.

Mirando el Canon en sí, es posible que haya libros difíciles de abordar en su totalidad, por lo que hay que fragmentarlos. Además, en algunos semestres se contemplan muchos libros, lo que hace difícil que se responda por todos. De otra parte, y respecto a algunas obras, hay pocos libros en la biblioteca para ser prestados a los estudiantes, por lo que se puede estimular la compra de ejemplares piratas. Finalmente queda como un punto muy importante de mirar el hecho de que la lectura sea una imposición y que falten espacios de socialización de los trabajos de los jóvenes.

En esta misma categoría también se menciona que falta mayor articulación temática entre algunos de los libros propuestos en el Canon y los Syllabus que el departamento debe desarrollar. En este sentido, se afirma que se pierde el libro como una herramienta de reflexión con poder, respecto a los elementos conceptuales propios del curso, y se pierde la posibilidad de que el libro done una experiencia de sentido a la asignatura, un instrumento incorporado a la dinámica común de la clase.

Finalmente, cerca de la mitad de los docentes sugieren que se mantenga el Canon original, mientras que la otra mitad propone el cambio de algunos libros por considerarlos “pesados”, demasiado extensos, o porque consideran que son libros que ya se trabajaron en el bachillerato.

LOS FUNDAMENTOS DE UNA PROPUESTA

Como muestran los resultados de la encuesta, ha habido una gran creatividad y un enorme empeño por parte de los docentes del Departamento de Formación Lasallista para desarrollar procesos lectores de calidad. Por esa razón, es recogiendo aspectos ya descritos en el punto 1 que este artículo plantea los fundamentos de una propuesta didáctica que permita a los profesores, en primer lugar a los del Departamento pero por supuesto a los de toda la Universidad, seguir propósitos comunes y continuar la discusión sobre bases centrales compartidas.

Los docentes del Departamento de Formación Lasallista no somos profesores de lengua o de literatura, y las asignaturas que acompañamos tienen un propio cuerpo disciplinar que la Universidad espera que desarrollemos en el camino de la formación humana y cristiana. De otra parte, contamos con sólo dos horas de clase a la semana, con las limitaciones que esto implica. Sin embargo, como docentes sujetos del conocimiento somos responsables de los procesos forma-



tivos y no podemos ser ajenos a las responsabilidades formativas que este rol nos demanda. Es en este contexto que debe entenderse que una propuesta didáctica para la lectura dentro las clases del Departamento debe tener un claro sentido pragmático, en la mejor de las acepciones.

EN EL MARCO DE UNA ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA

Una mirada detenida sobre el Canon permite al lector darse cuenta de que hay gran variedad en los tipos de texto que están allí. Hay ensayo, poesía, novela, escritos religiosos, textos legales, textos académicos. La intención es ofrecer una amplia gama de textos básicos que un profesional colombiano debería haber leído como parte de su formación general³. En este sentido me atrevería a decir que el Canon sirve al propósito de lo que se ha llamado la alfabetización académica como “el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad. Apunta, de esta manera, a las prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico superior. Designa también el proceso por el cual se llega a pertenecer a una comunidad científica y/o profesional, precisamente en virtud de haberse apropiado de sus formas de razonamiento instituidas a través de ciertas convenciones del discurso.”⁴

Aunque para algunos pueda sonar como camisa de fuerza, creo que el gran propósito de este proyecto está en permitir al estudiante “iniciarse” en el mundo académico con la clara conciencia de que los modos de construcción y apropiación del conocimiento no son iguales en todos los ámbitos y que el hecho de considerarla como una habilidad básica que se adquiere o se transfiere de una vez y para siempre es una falacia, pues el proceso de aprender a leer y escribir es un camino que como la educación, va para toda la vida. Es esta a mi juicio, la intencionalidad que hace que los ejercicios de lectura del Canon sean lasallistas, en el sentido de la escuela como lugar de liberación integral de la persona, como el espacio para romper las ataduras de la mente y el espíritu y poder mirar con crítica y autocrítica el mundo. Tener la posibilidad de leer y aprender a hacerlo degustando un texto, estableciendo conexiones y límites, abriendo ventanas de mundos desconocidos; es una clara manera de trabajar por la emancipación de las mentes y los espíritus de las cadenas de la ignorancia, la superficialidad, y la alienación mental que impone una sociedad consumista y ligera.

Aquí se hace eco a las palabras del Fundador: “El bien del estado lo promoveréis enseñándoles la lectura, escritura y todo cuanto atañe a vuestro ministerio en relación con la vida presente”⁵, se trata de lectura para la formación integral, en ese maravilloso contexto lasallista que mira al ser en su compleja dimensión de ser racional y relacional, que mira la fe y la razón sin dualismos y que entiende que la necesidad de las herramientas que la escuela debería ofrecer están en el contexto más amplio de un proyecto transformador del mundo que los seguidores del maestro de Nazaret hemos seguido llamando Reino de Dios. Y es desde este contexto que se deben mirar otras intencionalidades más específicas. Este horizonte general que inspira las políticas de la Universidad de La Salle es el que no debe perderse cuando llegue el momento de reformular el mismo canon.

³ A este respecto, sin embargo, vale la pena plantear el hecho de que el canon no se puede convertir en un alimentador del “consumo literario” que convierte la lectura en un snobismo, en un signo de aceptación social o en un “insumo laboral” para tener temas de conversación con un buen nivel de “cultura general”. De tal manera que lo que he dicho sobre “formación general” queda sometido a esta sospecha.

⁴ Carlino Paula. Escribir, leer y aprender en la universidad. F.C.E. Buenos Aires. 2005. pg 14

⁵ San Juan Bautista de La Salle. Meditaciones para las fiestas de los Santos No 160, 3. Editorial Bruño, Madrid, 1970, pg 447. En Sebá Hernando. Pedagogía Lasallista, En: Revista de la Universidad de La Salle, agosto 1983, pg 18.

SOBRE SENTIDOS Y PERSPECTIVAS DE LECTURA

Como ya lo mencioné, el propósito de este artículo tiene una clara orientación práctica, así que no entraré en largas descripciones de lo que los teóricos han dicho sobre las intencionalidades de la literatura. Por eso, simplemente recojo lo que ya otros han escrito⁶, y bastante bien, acerca del tema y lo presento a manera de resumen como fundamento de una propuesta didáctica para profesores no expertos en las áreas de lengua.

Según un amplio rastreo bibliográfico hecho por expertos⁷, la literatura es asumida en la escuela desde, al menos, tres intencionalidades que están entre lo estético, lo ético y lo cognitivo. Lo primero buscaría desarrollar una especie de goce “superior”, que es a la vez una experiencia liberadora, en el sentido de permitirle al lector un cuestionamiento de sus convicciones o una liberación de su ánimo, pues a través de las vivencias de otros, que pueden ser asumidas como propias, se da un proceso “purificador”, una especie de catarsis existencial. En este camino las orientaciones pedagógicas estarían encaminadas a “establecer una relación placentera con las obras, objetos estéticos en los que se expresa un universo nuevo y totalizante con el que el lector puede construir vínculos a partir de los signos y símbolos que contiene.”⁸

Respecto a lo ético, los procesos de lectura serían vistos como una instancia de formación política, axiológica o moral. A través de las obras se mirarían las sociedades, los sujetos; hasta se podría hacer un juicio de responsabilidad histórica y política a las instituciones. En esta perspectiva “la obra es vista como el escenario en el que se muestra una realidad social ejemplarizante, y el lector como un sujeto social en proceso de formación que puede encontrar en la obra “modelos” a imitar o rechazar.”⁹. En este camino se privilegiarían las estrategias que permitan hacer aplicaciones o comparaciones con la realidad y en las que se estimule el juicio crítico a partir de lo leído.

Sobre lo cognitivo se “privilegian los datos históricos sobre etapas, escuelas y autores, así como el conocimiento de los aspectos formales de las obras, pues ellas son vistas ante todo, como objetos de estudio a los que accede el lector para dar cuenta del sentido literal.”¹⁰

Estos tres sentidos abarcan una amplia gama de posibilidades que deben ser valoradas en el propósito más general de la alfabetización académica ya presentado anteriormente, y tenidos en cuenta no por separado sino en una dinámica conjunta.

Además de los sentidos, la didáctica de la lectura implica optar también por una perspectiva de aproximación. Y en

este punto nos encontramos con una amplia gama de posibilidades tales como la simbólica, lo estructural, la estética de la recepción, la lectura abductiva y otras. Para no errar, en el sentido de caminar sin rumbo, que también puede ser una equivocación en estos senderos de las prácticas pedagógicas, acudo a la sabia orientación de Fernando Vásquez quien ve en la semiótica una apropiada e inclusiva dirección en la enseñanza de estos procesos. Una opción de esta naturaleza tiene como reto “formar lectores críticos, capaces de comprender y recrear el sentido de lo que leen y escuchan”¹¹. Desde esta mirada, el significado no está dado, es el lector como sujeto activo quien debe buscarlo y elaborar un esquema mental consistente con el texto mismo. Aquí es claro como la semiótica parte del sujeto que hace una conciencia del yo, se ubica en un contexto y desde allí, como signo viviente, entra en contacto con otros textos (intertextualidades) para establecer esas relaciones signo-símbolo-objeto. Esta perspectiva en palabras de los expertos¹², no sólo contribuye a sensibilizar al sujeto hacia el arte, el conocimiento y el espacio de la palabra, sino que también lo induce a la comprensión de la diferencia y al reconocimiento de valores necesarios para lograr una verdadera convivencia. Permite desarrollar la capacidad de integrar en el mundo de la vida, el saber, el hacer y el comunicar, como elementos inherentes a su relación con el entorno. Pero también demanda un maestro lector e investigador permanente de la cultura, desde la literatura, la música y las artes plásticas, capaz de educar en la felicidad, en la creatividad y en la tolerancia.

Una mirada desde la semiótica también debe llevarnos a considerar dos conceptos aportados por el autor ruso Mijail Bajtin y trabajados por algunos autores como Iris Zabala¹³. Estos son el de polifonía y el de dialogía¹⁴. Respecto al pri-

⁶ AA.VV. Didáctica de la literatura en la escuela. Facultad de Educación. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, 1999. 455 pg. Libro que recoge una experiencia de investigación orientada por Fernando Vásquez, actual director de la Maestría en Docencia de la Universidad de La Salle.

⁷ Arboleda María Clara y otros. Rastreo bibliográfico sobre la didáctica de la literatura en la escuela. En: AA.VV. Didáctica de la literatura en la escuela. Op.cit, pg, 91-116.

⁸ Ibid, pg 91.

⁹ Ibid, pg 95.

¹⁰ Ibid, pg 96.

¹¹ Ibid, pg 116.

¹² Ibid, pg 117

¹³ Autora del libro “Escuchando a Bajtin” en el cual propone un camino de lectura de los textos (como prácticas discursivas en general) que se ha denominado crítica dialógica.

¹⁴ En: http://descargas.cervantesvirtual.com/servlet/Sirve-Obras/12937848669076065209624/007563_12.pdf. Espacio y tiempo de la escritura. (Sin autor)

mero, y teniendo en cuenta el análisis que hace Bajtin de la obra de Dostoievski, lo que se quiere decir es que en un texto hay multiplicidad de voces y que no siempre es el narrador el locutor que asume el enunciado completo, porque con mucha frecuencia son los personajes los que lo hacen haciendo propias, incluso, ideas contrarias a las del narrador. Y es aquí que rompiendo las barreras temporales tiene sentido el segundo concepto. La dialogía hace referencia al proceso en el que el autor habla consigo mismo, tal vez a través de distintas perspectivas. Hay un yo y un otro (un alter) que entran en contacto a través de un tercero que es el texto mismo.



En ese sentido la idea es que los procesos de lectura acaezcan en el texto mismo y que el lector tenga la posibilidad de entrar en esa relación con perspectiva dialógica y no dialéctica, es decir, sin anular ni el yo ni el tu que construyen mundos de significado. Un camino de esta naturaleza enriquece el concepto de lo intertextual desde el mundo de la vida y posibilita que el acto lector supere el ejercicio “escolar” para convertirse en una experiencia vital, en una experiencia de lectura, una experiencia crítica y liberadora, “leer pues contra los universalismos y los discursos amos que nos domesticamos y sometemos; desentrañar lo dicho por antífrasis, por paradojas, por vueltas y revueltas. Acoger el aumento de suplicio que nos infligimos; estas cartas de amor, que son los textos-acontecimiento, dan la bienvenida a todas las tormentas y tensiones del antagonismo violento, de la infatuación, de la risa, de las lágrimas y del olvido. Recoge los momentos de crisis, sus síntomas, amenaza invadir la vida diaria. Y si resisten el tiempo y al tiempo, porque su lectura es siempre retroactiva, nos adelantan nuestro futuro, desvelan las ficciones que nos dan sustento. Hablan desde el margen, desde la frontera, y rompen lanzas por una política de la ruptura, y una escisión del lazo social. Son una interrupción anunciadora de un porvenir, nos invitan a desescribir el pasado y a mirar el abismo y crear las formas del futuro con una ética lectora que desentierre la función civilizadora y subjetivadora del arte. Están escritos contra el engaño de toda especulación humana, y se trabaja la palabra para desfacer entuertos, como el caminante e itinerante manchego, o el gesticulante Charlot que muestra a los espectadores quién mueve a las marionetas. En la carcajada chaplinesca se entretreje una carta de *amor* para los espectadores, y nos invita a subir al tablado y moler las costillas de los tiranos”.¹⁵

LA LECTURA COMO UN PROCESO DE Y PARA EL APRENDIZAJE

Leer no es un acto “natural”, no es algo innato. Y los maestros universitarios no podemos suponer que los estudiantes, por

el hecho de matricularse en la educación superior, han desarrollado las estrategias suficientes de lectura que les permitan abordar textos con madurez y suficiencia. “La autonomía no es sólo un rasgo de maduración biológica, que puede exigirse a los adultos en cualquier contexto. Es también una capacidad que se adquiere para cierto ámbito cuando alguien está familiarizado con las prácticas que allí se llevan a cabo. Los universitarios son recién llegados a las prácticas discursivas superiores y necesitan del docente para saber cómo participar en ellas”¹⁶. Por esta razón, proponer un Canon, definir un propósito, unos sentidos y una perspectiva, no son suficientes si se pretende que la propuesta no sea un añadido a la clase, sino que esté inserta en los procesos de aprendizaje. Se trata de lo que en Inglés se ha denominado “Literacy and language across the currículo”, es decir, leer como una manera de adquirir conocimiento, pero partiendo del hecho que existen saberes previos que necesitan ser integrados en nuevas redes de significación y que eso, en últimas, debe proporcionarle a los estudiantes la posibilidad de regular su aprendizaje en claros procesos metacognitivos.

En este sentido, y con base en la propuesta de Billmeyer y Lee Barton¹⁷, propongo que el proceso didáctico de abordaje de la lectura de los libros del Canon, sin importar el tipo de lectura que sea, pase por tres momentos fundamentales, dejando en claro que no se trata de un asunto lineal sino de un proceso con distintas fases:

¹⁵ Zabala Iris. Lacan y como leer los textos. En: <http://www.scb-cf.net/hodus/076AcontecimientoLacan.htm>

¹⁶ Carlino Paula, Op.cit, pg 166.

¹⁷ Billmeyer Rachel y Barton Mary Lee, Teaching Reading in the contents areas, ASDC, USA, 1998.

FASE DE PRELECTURA

Este momento estaría asociado con un pensamiento preactivo en el que es importante activar los conocimientos o saberes previos de los estudiantes, explicitar los propósitos de la lectura, tanto los de la clase como los de cada uno de los estudiantes, y tener desempeños exploratorios que le permitan al lector “encontrarse” con el autor, con su momento histórico, con sus intereses e inclusive con la mirada de otros sobre su obra. En esta fase el profesor debe tener seleccionados cuáles son los conceptos o elementos de vocabulario claves del texto, y plantear y desarrollar ejercicios que permitan a los estudiantes apropiarse de ellos, además de mirar la estructura de la obra y su composición. Explorar es también ayudarle al estudiante a encontrar que su vida cotidiana, su realidad, su “mundo”, pueden tener interesantes conexiones con la lectura que se va a trabajar; es partir de lo concreto de las circunstancias como “lente” a través del cual se pueden mirar las obras literarias. En esta misma dirección esta fase sería el espacio ideal para “tocar” la sensibilidad de los estudiantes, a partir de actividades como teatro, cuenteros, tertulia literaria, es decir, actividades que hagan énfasis sobre lo lúdico, de tal manera que se pueda explorar la vena artística que tanto engancha a los jóvenes de esta generación.

FASE DURANTE LA LECTURA

Esta fase está relacionada con el pensamiento interactivo. Es el momento en el que el estudiante se enfrenta a la lectura y busca aclarar o profundizar, y es en esta etapa en la que más se necesita la ayuda del docente. Un aspecto interesante en este momento es el modelado del maestro para el estudiante, hasta en la forma de leer, pues “saber leer, saber crear con la palabra una magia, una seducción con la voz, es uno de los aspectos que más genera en los estudiantes el gusto, el deseo por leer. Hay una función retórica del maestro clave o definitiva en el trabajo del aula. Allí nos jugamos la motivación.”¹⁸ Durante la lectura, el maestro que está interesado en que los estudiantes estén incluidos en la cultura académica, propiciará que éstos formulen hipótesis y hagan predicciones sobre el texto, elaboren preguntas sobre lo leído, generará espacios para aclarar posibles dudas acerca del texto, pedirá que se vuelva a leer las partes confusas, motivará la consulta del diccionario, demostrará que pensar en voz alta sirve para asegurar la comprensión, al igual que crear imágenes mentales para visualizar descripciones no precisas.

Cuando se trata de textos narrativos se debe propiciar que haya secuenciación de hechos, diferenciación de personajes a partir de sus intencionalidades. Si son descriptivos, sirve establecer relaciones a través de esquemas gráficos o mapas conceptuales, establecer ideas principales e inferir significados a partir de los contextos.

En lecturas expositivas y argumentativas se deben identificar tesis y argumentos (estructuras retóricas), cuáles son detalles aislados y cuáles coordinados. Es clave resumir y generalizar. A este respecto vale la pena tener en cuenta que “para producirlo (un resumen) no es suficiente excluir y conservar partes del texto fuente sino que quien elabora un resumen ha de crear enunciados que no están presentes en el original, a través de procesos de abstracción y generalización, reuniendo varias ideas en una sola que las represente, y también por medio de procedimientos de construcción o integración, para los cuales no suele bastar la información provista en la fuente sino que ha de apelarse a conocimientos propios, dados por sobreentendidos en ella. Estas operaciones (suprimir, seleccionar, generalizar, construir) son las que convierten la tarea de resumir en una actividad desafiante cognitivamente, porque exigen que el productor tome decisiones acerca de la jerarquía o importancia relativa que concede a los contenidos del texto original, lo cual requiere relacionarlos con los que ya sabe.”¹⁹ También se debe por supuesto establecer relaciones de causa-efecto, diferenciar hechos de opiniones y poder interpretar las intencionalidades de los autores al escribir.

Finalmente, cuando se trata de poesía, ésta “nos va haciendo más sutiles, menos obvios, más profundos, más aptos para descubrir otros sabores y otros olores; otros mundos... dicho de otra manera, la poesía permite o posibilita en el estudiante figurar su pensamiento. Y figurarlo tiene que ver con darle otra forma a la arcilla inicial de su intelección... y ni qué decir del valor del poema para familiarizar al alumno con el pensamiento relacional, con la analogía... La analogía es una función del pensamiento relacional, una capacidad de nuestra imaginación para establecer puentes, juntar diferencias, establecer correspondencias entre cosas, situaciones o hechos aparentemente diferentes, lejanos o desiguales... Quien conoce analógicamente puede convertirse en proyecto, en pregunta. En síntesis, la analogía es un método de descubrimiento”²⁰

FASE DESPUÉS DE LA LECTURA

Este es el momento de aplicación. Aquí los estudiantes deben demostrar las comprensiones logradas. Es la fase del pensamiento reflexivo y crítico. Los desempeños planeados deben llevar a los estudiantes a hacer conexiones significativas y a profundizar en su comprensión, aplicando lo que han aprendido.

¹⁸ Vásquez Fernando. El Quijote pasa al tablero. En: AA.VV. Didáctica de la literatura en la escuela. Facultad de Educación. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, 1999. pg 20.

¹⁹ Carlino Paula, Op,cit. Pg 83

²⁰ Vásquez Fernando. Op. Cit, pg. 18-19

En esta fase vienen los procesos de escritura de comentarios, ensayos, presentación de ponencias, articulación con otras formas de expresión, círculos literarios, revistas, murales, fotografías, blogs, y hasta los típicos exámenes escritos u orales a través de los cuales los estudiantes puedan demostrar sus conclusiones o plantear sus desacuerdos. Se trata de una dinámica propositiva, en la que al lector se le exige definir su posición personal, sus impresiones, reacciones, objeciones y en general, su respuesta frente a lo leído.

Esta es la fase en la que he sido menos explícito, tal vez porque es un aspecto que merece un artículo complementario, puesto que toca dos puntos que son a mi parecer aspectos críticos de cualquier propuesta. Uno es el asunto de la evaluación y otro, el aspecto de la escritura, temas que merecen toda su atención y desarrollo y que son decisivos a la hora de proponer una didáctica que sea coherente. Así que esperaríamos que desde el Departamento y desde otras unidades académicas pudiéramos empezar a pensar y discutir estos aspectos y así, al estilo lasallista, de una manera reflexiva, observando, analizando e infiriendo, podamos encontrar las maneras más apropiadas para ayudar a nuestros estudiantes en la inmensa tarea de su propia formación.



BIBLIOGRAFÍA

Arboleda María Clara y otros. *Rastreo bibliográfico sobre la didáctica de la literatura en la escuela*. En: AA.VV. *Didáctica de la literatura en la escuela*. Op.cit, pg, 91-116. Facultad de Educación. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, 1999. 455 pg

Autor desconocido. *Espacio y tiempo de la escritura*
En:http://descargas.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/12937848669076065209624/007563_12.pdf.

Billemeyer Rachel y Barton Mary Lee, *Teaching Reading in the contents areas*, ASDC, USA, 1998.

Carlino Paula. *Escribir, leer y aprender en la universidad*. F.C.E. Buenos Aires. 2005. 230 pg.

San Juan Bautista de La Salle. *Meditaciones para las fiestas de los Santos* N° 160, 3. Editorial Bruño, Madrid, 1970, pg. 447. En Sebá Hernando. *Pedagogía Lasallista*, En: *Revista de la Universidad de La Salle*, agosto 1983, pg 18.

Vásquez Fernando. *El Quijote pasa al tablero*. En: AA.VV. *Didáctica de la literatura en la escuela*. Facultad de Educación. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, 1999.

Zabala Iris. *Lacan y como leer los textos*. En: <http://www.scb-cf.net/nodus/076AcontecimientoLacan.htm>.