

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN
ESCOLAR

LA ESCRITURA PERSONAL COMO FACTOR
POTENCIADOR DE LA EDUCACIÓN DE LOS SUJETOS DE
LA ESCUELA SECUNDARIA: EXPERIENCIA DEL LICEO
BENJAMÍN HERRERA DE MEDELLÍN

OSCAR DE JESÚS HENAO MEJÍA

UNIVERSITAT DE VALENCIA
Servei de Publicacions
2005

Aquesta Tesi Doctoral va ser presentada a València el dia 11 de
Marzo de 2005 davant un tribunal format per:

- D. Juan Manuel Álvarez Méndez
- D. Jaume Martínez Bonafé
- Dña. Pascuala Morote Maragán
- D. Carlos Sanz Marco
- D. Juan Agustín Yanes González

Va ser dirigida per:

D. Benardino Salinas Fernández

©Copyright: Servei de Publicacions
Ramón Gómez - Ferrer Sapiña

Depòsit legal:

I.S.B.N.:84-370-6210-1

Edita: Universitat de València
Servei de Publicacions
C/ Artes Gráficas, 13 bajo
46010 València
Spain
Telèfon: 963864115

UNIVERSIDAD DE VALENCIA

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN
ESCOLAR**

TESIS DOCTORAL

**LA ESCRITURA PERSONAL COMO FACTOR POTENCIADOR DE
LA EDUCACIÓN DE LOS SUJETOS DE LA ESCUELA SECUNDARIA
EXPERIENCIA DEL LICEO BENJAMÍN HERRERA DE MEDELLÍN**

AUTOR: OSCAR HENAO MEJÍA

DIRECTOR: DR. BERNARDINO SALINAS FERNÁNDEZ

VALENCIA, AÑO 2004

A Tere, Sebastián y Daniel

Muchas otras manos, con aportaciones, ánimos y abrazos, han tenido que ver con la culminación de esta tesis. A todos les extiendo mi voz de agradecimiento.

A mis hermanos y familiares, en particular a Inés, de quien recibí el aliento fundamental para llevar a término mi proyecto. A Narciso, quien, además del apoyo personal, ha estado siempre acompañando de forma cálida a mi hijo Daniel. Al padre Alejandro, mis colegas y amigos del Liceo Benjamín Herrera, quienes han tenido mucho que ver con la realización de esta tesis. A los profesores, exalumnos y padres de familia que aceptaron ser entrevistados.

Al profesor Bernardino Salinas, mi director, quien supo acompañar con paciencia y dedicación permanente el proceso de este trabajo. A los profesores y profesoras del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad, por su aprecio y las aportaciones para reorientar el calidoscopio de mi objeto de investigación.

A María José, Josep, Lucy, Silvia, Carlos, William, Tomy, Lucinha, Rosane, Julio, Rosalinda, Dafne, Patricia, Clara, Marisela, Chelo y María Jesús, en quienes encontré, más que amigos, otra familia entrañable en Valencia. A Tere Alzate, quien además de su valiosa amistad, tuvo conmigo un gesto noble de solidaridad.

A Beatriz Restrepo y Ana Mercedes Gómez, de quienes recibí los primeros ánimos y apoyo para este proyecto.

A mi hijo Sebastián que puso sus manos creativas en el diseño de las portadas de esta escritura.

Al Vicerrectorado de Estudios de la Universidad de Valencia, que me otorgó la beca “Una Nave de Solidaridad” por seis meses. A las Fundaciones “Éxito” y “Bancolombia”, quienes costearon mis tiquetes de viaje.

.

PRIMER ANTECEDENTE DE ESTA TESIS: UN ENCUENTRO CASUAL ENTRE DESOBEDIENCIA Y ESCRITURA	13
INTRODUCCIÓN.....	19
PRIMERA PARTE	31
MARCO TEÓRICO INICIAL.....	31
CAPÍTULO I	33
PERSPECTIVA DE LA ESCUELA TRADICIONAL EN LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA....	33
1. ¿En qué concepto de educación está inscrita esta perspectiva?.....	33
1.1. La educación como precepto.....	33
1.1.1. Raíces en la cultura monástica	34
1.1.2. La cultura monástica toma forma en el “siglo de las luces”	36
1.1.3. El examen o la consolidación del sistema de enseñanza	37
1.2. Formación de las subjetividades	40
1.2.1. Producir sujetos dóciles, útiles y obedientes	42
1.2.2. Invención de la infancia	44
1.2.3. Papel del Estado.	46
1.2.4. Papel de la Televisión.....	47
2. Socialización del concepto <i>educación-precepto</i> en la enseñanza	51
2.1. El neoliberalismo: un nuevo traje para el proyecto ilustrado	53
3. Socialización de la escritura en la escolaridad tradicional.....	57
3.1. Rasgos característicos de la didáctica de la escritura en la escolaridad tradicional	57
3.1.1. La enseñanza de la escritura como asunto ya conocido.....	58
3.1.2. Carácter técnico-instrumental.....	58
3.1.3. Escritura <i>funcional</i>	60
3.1.4. La escritura, subsidiaria de la lectura	61
3.1.5. La escritura: ¿objeto de la escolaridad?.....	64
3.2. ¿A qué tipo de escritura se accede finalmente en la escolaridad tradicional?	66
3.2.1. Modelos subyacentes de escritura	68
3.2.2. ¡Adiós a la escritura personal!	69
3.2.3. Se accede a una escritura controlada, señalada y restringida.....	70
CAPITULO II.....	75
EL “PROCESO” COMO NUEVA PERSPECTIVA DE LA DIDÁCTICA DE LA ESCRITURA	75
1. Un cambio de paradigma: de “cómo se enseña” a “cómo se aprende”	75
2. Matices dentro del movimiento de la escritura como “proceso”	77
3. La escritura: ¿Código o representación?	80
4. ¿Cómo adquirir habilidad para la <i>expresión</i> escrita?	81

5. La escritura: un asunto de estudio, no sólo de la pedagogía.....	87
6. Aspectos de mayor énfasis en el enfoque de la escritura como “proceso”.....	89
6.1. Las entrevistas profesor-alumno	90
6.2. Corregir la escritura	91
6.3. Ambiente colaborativo y crítica constructiva	95
6.4. Rodear a los jóvenes escritores de literatura.....	97
6.5. ¿Cómo evaluar o calificar la escritura?.....	99
6.6. La publicación: un asunto de colectividad	100
CAPÍTULO III.....	105
ALGUNAS APORTACIONES IMPORTANTES A LA DIDÁCTICA DE LA ESCRITURA	105
1. La opción “natural” de Freinet	107
1.1. El “tanteo experimental”.....	107
1.2. El “método natural” en la apropiación de la escritura.....	110
1.3. El “texto libre”	111
1.4. “Texto libre” y poesía	112
2. La escuela de Barbiana.	113
2.1. Hablar: una prioridad	116
2.2. Entrevistas con los visitantes como estrategia de indagación	116
2.3. Manejo del periódico	118
2.4. Motivaciones y técnicas para la redacción.....	119
2.5. La escritura colectiva.....	121
3. Una quijotada de María Rosa Colaço.....	124
4. Una experiencia en el segundo ciclo de formación universitaria.....	127
CAPÍTULO IV	131
CONCEPTO DE EDUCACIÓN QUE SE ALUDE EN ESTA TESIS.....	131
1. Concepto de educación en la perspectiva del “crecimiento”	133
2. Algunos aspectos y principios que surgen de esta perspectiva	137
2.1. Tensión entre “enseñanza” y “aprendizaje”	137
2.1.1. Relación “dialógica” entre profesores y alumnos.....	138
2.1.1.1. Validez provisional del saber.....	139
2.1.1.2. Crear ambiente educativo	139
2.1.2. Necesidad de la “dirección” y el “control”	140
2.1.3. Defensa de la “enseñanza”	141
2.1.4. Se desvanece el interés por el rigor académico y la formalidad	142
2.2. La escuela entendida como “proyecto cultural”	144
2.3. Vinculación entre educación y democracia.....	147
SEGUNDA PARTE.....	151
OBJETO Y MÉTODO DE LA INVESTIGACIÓN	151
CAPÍTULO V.....	153

OBJETO Y MÉTODO DE ESTA INVESTIGACIÓN	153
1. Precisando los objetivos y el problema de la investigación.....	154
1.1. Razones de aquella experiencia de escritura.....	154
1.2. En cuanto a la comprensión del impacto de la experiencia.....	155
1.3. Formulación del problema	155
1.4. Posible utilidad	156
1.5. Premisas e hipótesis	157
2. En cuanto al entorno de los sujetos de esta investigación	159
2.1. Contexto nacional de la democracia	166
2.1.1. Neoliberalismo: modernidad a mitad de camino.....	170
3. Estrategia metodológica: un estudio de caso.....	174
3.1. ¿Por qué un estudio de caso?	174
3.2. Definición del Trabajo de Campo.....	177
3.2.1 Ubicación espacio/temporal de la investigación.....	177
3.2.2. Sujetos de la indagación	177
3.2.2.1. ¿Por qué entrevistamos a otros sujetos?.....	178
3.2.2.2. Relación de los sujetos entrevistados.....	179
3.3. Momentos y técnicas de recogida y registro de información.....	180
3.3.1. Una primera aproximación al objeto de estudio.....	180
3.3.2. Segundo momento.....	180
3.3.2.1. Entrevistas en profundidad	181
3.3.2.2. Análisis de documentos	182
3.3.2.3. Razón del “relato polifónico” como instrumento de registro.....	184
3.3.2.4. Preguntas clave de las entrevistas	185
4. Un punto de vista sobre la polémica <i>sujeto investigador/objeto investigado</i>	189
4.1. Distanciarse y ponerse otros lentes	190
4.2. Sigue siendo fundamental el ejercicio de distanciamiento.....	192
4.3. Defensa de las investigaciones en primera persona	194
4.3.1. Toma cuerpo un nuevo concepto de la investigación educativa.....	196
4.3.2. Con un pié dentro y otro fuera.....	198
TERCERA PARTE.....	201
ESTUDIO DE CAMPO	201
CAPÍTULO VI	203
RECAPITULACIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN RECOGIDA	203
1. Razones para que se diera aquella experiencia de escritura personal.....	204
1.1. Condiciones del profesorado que acompañó aquel aprendizaje.....	205
1.2. Liderazgo en la dirección.....	208
1.3. Desde la institucionalidad	208
1.4. Filosofía de la experiencia	209
1.5. Estrategias para la motivación a la escritura	211
1.5.1. Permitirles soñar, imaginar, crear.....	211
1.5.2. La forma y el rigor: un asunto para luego	213
1.5.3. Darle vida a lo escrito.....	215
1.5.4. Varias formas para seducir	216
1.5.5. Prácticas puntuales	220

1.5.5.1. Lectura/Escritura: ¿cuál es el huevo y cuál la gallina?	225
1.5.6. En otras asignaturas y en otras actividades.....	230
1.5.6.1. Articulación de la Filosofía con la escritura	233
1.5.6.2. La articulación filosofía/escritura debe ser un propósito explícito	234
1.5.6.3. Carácter transversal del trabajo con la escritura	236
1.6. Fue definitivo el carácter informal de la experiencia.....	237
1.7. Razones desde el entorno social.....	241
1.8. El Colegio: un espacio acogedor.....	244
1.9. La razón de fondo de esta experiencia de escritura: puerta abierta a la expresión.....	246
1.9.1. El Proyecto Educativo: una oferta plural de expresiones	249
2. ¿Por qué muchos alumnos estuvieron ajenos a esta experiencia?.....	251
2.1. Razones desde el profesorado	252
2.2. Experiencias que marcaron desde la escuela y la casa.....	257
2.3. Razones desde los mismos alumnos	260
2.4. Desde el carácter institucional	262
2.5. Condiciones del entorno	264
2.6. Razón “cultural”	265
2.7. Incidencia de la Televisión	266
3. Impacto de aquella experiencia de escritura.....	268
3.1. Cambios en los sujetos involucrados y en la Institución.....	269
3.1.1. En los estudiantes	269
3.1.2. En los Profesores	276
3.1.3. En los Padres	279
3.1.4. En los Administrativos	280
3.1.5. En la Institución	281
3.1.6. Sedujo a otros sujetos y a otras instituciones	283
3.2. Conceptos formados en torno a la escritura	283
3.2.1. El buen escritor.....	284
3.2.2. ¿Escritura pública o privada?	286
3.3. Temas y formas que trabajan en sus escritos	291
3.3.1. ¿Qué temas abordan en sus escrituras?.....	291
3.3.2. Explorando formas literarias	304
3.3.2.1. En la poesía han encontrado la mayor fascinación	304
3.3.2.2. Prosa poética.....	308
3.3.2.3. Otras formas trabajadas	310
CUARTA PARTE	317
SE ABRE PASO UNA PROPUESTA ALTERNATIVA DE EDUCACIÓN	317
CAPÍTULO VII.....	323
EDUCACIÓN “EN” Y “PARA” LA DEMOCRACIA	323
1. Somera revisión al estado de salud de la Democracia	323
1.1. Democracia formal/representativa	324
1.2. Democracia radical	326
1.3. La Democracia como forma de vida.....	330
1.4. Se urge la reconceptualización de conceptos clave que soportan el sentido pleno de la democracia 332	
1.4.1. Identidad/Ciudadanía: dos conceptos difíciles de escindir	332
1.4.1.1. Nuevos sentidos para el concepto de “ciudadanía”.....	333
1.4.1.2. Otros ropajes para el concepto de identidad	335
1.4.2. Una reivindicación para el sentido del conflicto	341

1.4.3. Desobediencia y disenso	347
1.4.3.1. Una ética de la disidencia	351
1.5. Una perspectiva optimista frente al devenir de la democracia.....	356
2. Formación democrática	358
2.1 Educación pública para lo público	363
2.1.1. ¿Escuela pública <i>versus</i> Escuela privada?.....	364
2.2 Formación democrática e Identidad	370
2.2.1. Educación para la Interculturalidad.....	372
2.3. Educación para la solidaridad y la colaboración.....	378
2.4. Educación para la libertad y la autonomía	384
2.4.1. Neill: la libertad como fundamento de la pedagogía.....	386
2.4.2. “Pedagogía de la liberación” de Freire	388
2.4.3. Despejando los temores a la libertad	391
2.5. Consideración del conflicto en la formación democrática	392
2.5.1. La escuela: un espacio de conflictos.....	392
2.6. Educación en la ética del disenso.....	398
2.7. Llamado de atención a la “disciplina”	403
2.7.1. De la disciplina irracional a la cultura del malestar.....	405
2.7.2. Un nuevo sentido para la disciplina.....	409
2.8. Formación en la capacidad reflexiva y crítica.....	413
CAPÍTULO VIII	421
UN NUEVO MAESTRO PARA UN NUEVO CONCEPTO DE ESCUELA.....	421
1. Maestros que escriben.....	424
2. Maestros investigadores.....	426
3. Maestros que escriben... maestros investigadores	430
3.1. El relato: un puente entre escritura e investigación.....	432
4. Maestros que aprenden.....	434
4.1. Infancia prolongada	437
4.2. Aprender de las equivocaciones, de los errores	438
5. Maestros desde el deseo y el afecto.....	442
CAPÍTULO IX	451
BIENVENIDA A LOS PROCESOS INFORMALES DE EDUCACIÓN	451
1. Características de los procesos informales de educación	454
2. Educación y vida.....	456
3. Desescolarizar la escuela.....	459
4. Conveniencia de la partitura	461
5. Atentos a los virajes de los procesos educativos.....	461
QUINTA PARTE	465

EJERCICIO DE RECONCEPTUALIZACIÓN A LA LUZ DE LA INVESTIGACIÓN	465
CAPÍTULO X.....	467
RECONCEPTUALIZACIÓN A LA LUZ DE LA INVESTIGACIÓN	467
1. “Destrezas básicas de la lengua”	468
1.1. Leer	470
1.1.1. Leer: un ejercicio en libertad	472
1.2. Escribir.....	475
1.2.1. La escritura es creativa	477
1.2.2. La escritura no lo dice todo	479
1.2.3. No se nace escritor	480
1.2.4. Hacer explícito el propósito de escribir	482
1.2.5. Temas concisos, posibilidades amplias	484
2. La escritura como escena de formación democrática.....	486
2.1. Identidad, ciudadanía y escritura	486
2.2. La escritura personal: un canal expedito de expresión.....	489
2.3. Escritura personal y formación para lo público	493
2.3.1. El ensayo como forma privilegiada de formación democrática.....	495
3. Oportunidades puntuales en la educación secundaria	499
3.1. La expresión personal a través de la escritura.....	500
3.2. Animar la formación de un pensamiento propio.....	505
3.2.1. Qué entendemos por filosofía, filosofar y filósofo.....	506
3.2.2. La escritura como escena para construir una filosofía propia.....	508
3.3. Es aún incipiente la investigación al respecto para la secundaria	509
SEXTA PARTE	513
REFLEXIONES Y SUGERENCIAS DE INVESTIGACIÓN.....	515
1. Volviendo a las hipótesis planteadas.....	516
2. Otras reflexiones.....	525
2.1. Una experiencia de escritura desde la perspectiva del “proceso”	525
2.2. Lectura y escritura: aprendizaje en dos vías.....	527
2.3. Tampoco hay correspondencia unidireccional entre prácticas y PEI.....	528
2.4. Es preciso empezar con los más pequeños.....	530
2.5. La escuela como espacio de expresión plural	531
2.6. La escritura personal: una veta subestimada en las prácticas educativas	533
2.7. No hay proyectos educativos puros en ninguna perspectiva.....	533
3. Aportaciones y sugerencias que dejamos	536
4. Algunas ideas finales	539
FUENTES CONSULTADAS	543
ANEXO	563

INFORMACIÓN RECOGIDA EN LA INTERVENCIÓN DE CAMPO: UN “RELATO POLIFÓNICO”	563
1. ¿Cuáles fueron las razones para que se diera aquella experiencia de escritura personal?	563
1.1. Condiciones del maestro	563
1.2. Liderazgo en la dirección	570
1.3. Desde la institucionalidad	571
1.4. Filosofía de la experiencia de escritura	572
1.5. Estrategias para la motivación a la escritura	576
1.6. Carácter informal de la experiencia	597
1.7. Razones desde el entorno social	601
1.8. El Colegio: un espacio acogedor	603
2. ¿Cuál es la razón de fondo? Puerta abierta a la expresión	605
2.1. Había libertad de expresión	606
2.2. Se les permitió ser jóvenes	607
2.3. Sintonizar en los intereses de los muchachos	607
2.4. El Proyecto Educativo: una oferta plural de expresiones	608
3. ¿Por qué muchos alumnos estuvieron ajenos a esta experiencia?	611
3.1. Razones que tienen que ver con los profesores	612
3.2. Experiencias que marcaron desde la escuela y la casa	616
3.3. Razones desde los mismos alumnos	619
3.4. Desde lo institucional	622
3.5. Condiciones del entorno	624
3.6. Razón “cultural”	624
3.7. Incidencia de la Televisión	625
4. Impacto de aquella experiencia de escritura	629
4.1. Cambios en los sujetos involucrados y en la Institución	629
4.1.1. En los estudiantes	629
4.1.2. En los Profesores	642
4.1.3. En los Padres	645
4.1.4. En los Administrativos	648
4.1.5. En la Institución	649
4.1.6. Sedujo a otros sujetos y a otras instituciones	651
4.2. Conceptos en torno a la escritura	651
4.2.1. El buen escritor	651
4.2.2. ¿Escritura pública o privada?	655
4.3. Temas y formas que trabajan en sus escritos	659

PRIMER ANTECEDENTE DE ESTA TESIS: UN ENCUENTRO CASUAL ENTRE DESOBEDIENCIA Y ESCRITURA¹

- El protagonista inicial: un desobediente

No era la primera vez que traían a rectoría a *Oscar Mauricio*. La generalidad del profesorado lo tenía identificado ya como un muchacho problema, desajustado en la vida escolar, agresivo en las relaciones con el profesorado y con los mismos colegas. Se encontraba más a gusto en el patio de recreo que en el salón de clase. Y, cuando estaba en el aula, alteraba permanentemente los ritmos de enseñanza, disipando también la atención de sus compañeros. Que “no dejaba dar clase”, era el decir reiterado de los profesores. Por eso, cada vez tomaba más fuerza la decisión de pedirle que “cambiara de institución”.

Aquella tarde de 1991 “se le llenó la taza”. No sólo se había negado a presentar un trabajo de análisis de una de las obras clásicas de la literatura, sino que había instigado en la misma clase a sus compañeros de curso a que no leyeran esos libros “tan aburridos”. La ofuscación de la directora de octavo grado era sin duda razonable. En su opinión, no había lugar a más oportunidades en el colegio para aquel alumno.

Como director del centro, procuro siempre tener una pausa entre la ofuscación y la supuesta certeza de comprender alguna situación y las acciones que de ella puedan devenir. Siempre hay algo más detrás de un acontecimiento de

¹ Este relato, traducido al portugués por Lucia Álvarez Leite, fue publicado por la Secretaría Municipal de Educación de Belo Horizonte, Brasil, marzo de 2003, dentro del Projeto de Ação Pedagógica con el nombre de *Um encontro casual entre desobediência e escrita*.

esta índole. Algo no está debidamente dicho o debidamente entendido. Algo busca una forma de expresarse, y, muchas veces, la que aparece no es la más acertada. Así que le dije a *Oscar Mauricio* que hablaríamos al terminar la jornada. Pero no era sólo hablar con el alumno lo que realmente necesitaba. Quería también cruzar algunas palabras en privado con la profesora ofendida, cuando hubiera pasado la tensión de lo ocurrido.

En aquella tarde tuvimos la experiencia de entender las posibilidades que se generan, cuando se crean condiciones para escuchar y entender las situaciones desde otros puntos de vista. La pausa no fue benéfica sólo para mí, porque la profesora traía ya una disposición relajada. Juntos aceptamos que era posible entender esa nueva “salida de tono” del alumno, no como un problema que se solucionaba negándole la escolaridad, sino como una oportunidad para intentar descifrar algo que, de alguna manera, él pretendía expresar.

La profesora buscó el momento al día siguiente y se sentó en la oficina de la Coordinación de grado para hablar con el alumno, ya relajado también. El diálogo fue prolongado y no hubo palabras de ofuscación ni volumen alto. Dentro de las negociaciones, convino con este alumno que, en vez de presentar el informe escrito solicitado, iniciara una indagación sobre cuáles eran los motivos para que la mayoría de los jóvenes de su edad no estuvieran interesados por la lectura.

- Nace un proyecto

Oscar Mauricio lo tomó bien a pecho. Hizo un pequeño cuestionario y empezó a plantear, inicialmente en su grupo, octavo grado, la pregunta *Por qué los adolescentes no leen*. Este interrogante, ya en manos de un pequeño grupo de estudiantes colegas del mismo curso, caminó por las bibliotecas de la ciudad, por las universidades, por los periódicos de circulación local, y llegó a cada uno de los docentes de Lengua Castellana y Literatura de la Institución. Videocámara y grabadora en mano estos muchachos² fueron construyendo algunas respuestas y muchas preguntas. Tomaron apuntes, cotejaron informaciones recogidas, hicieron carteleras murales, editaron los materiales recogidos con la videocámara. Conformaron así una valiosa experiencia que

2 Aunque estamos profundamente convencidos de la perversidad tradicional de la escuela que de forma ingenua o explícita discrimina los géneros, optamos por obviar las dobles referencias: muchachos/muchachas, alumnos/alumnas, profesores/profesoras, etc.

quisieron socializar en la *Feria de la Ciencia*³ de 1992, siendo la primera vez que un proyecto de esta naturaleza mereciera el primer reconocimiento del evento.

Las respuestas más importantes a esa pregunta que formularon apuntaban a develar dos asuntos: lo uno, y era el hallazgo que más los animaba, que los adolescentes no leen porque no quieren que se les señale y obligue los temas de lectura, y porque al tener que responder con informes escritos o verbales se diluía el encanto que podría suscitar el ejercicio de leer. Y lo segundo, que los medios de comunicación masiva, particularmente la televisión, absorbían la mayor parte de su tiempo libre. El dato que registraba en las conclusiones de aquella investigación uno de los alumnos, Carlos Mario Ochoa, refería que, de cada cien adolescentes, a uno le gustaba la lectura.

El profesorado adscrito al área de Castellano y Literatura, entusiasmado por la pasión y el rigor con que los estudiantes adelantaban su pesquisa, entendió que era necesario flexibilizar las estrategias hasta el momento utilizadas para promover la lectura y que se precisaba apuntar los modos de su promoción más al disfrute lúdico que a la presentación de informes. Lo cierto es que este primer interrogante de los alumnos fue poniendo sobre la mesa el asunto de la lectura en el colegio e inició una experiencia que hoy es parte medular de su propuesta formativa. Sin que los profesores ni la dirección nos lo hubiéramos propuesto, se desató de forma inusual la lectura.

Empezamos entonces a desarrollar una estrategia simple para darle vida, para hacerla visible en la cotidianidad del colegio, estrategia que se mantiene con algunas variaciones hasta el día de hoy. Cada semana aparece en la agenda de actividades un espacio de dos horas de clase, durante las cuales todos los alumnos deberán estar leyendo. Se pactó que, a cada dos eventos de lectura que llamamos “libre”, se intercalara un espacio para la lectura “guiada” -preparada sucesivamente por cada una de las áreas académicas- y otro para la estrategia *Prensa Escuela*, proyecto internacional cuyo objetivo es la utilización de la prensa escrita como medio para fortalecer los hábitos de lectura.

Aquella lectura semanal, de puntual cumplimiento, no pretendía señalar el espacio y el tiempo en que se debía leer, sino que constituía, sin más, un

³ Evento cultural organizado cada año por la administración departamental.

evento de comunidad para hacer explícito que había algo nuevo en el proyecto educativo que convocaba y entusiasmaba. Entonces, el encuentro con los libros no se hacía necesariamente en aquel silencio obligado y la quietud normalizada que heredamos de las bibliotecas universitarias medievales. Las escaleras, el piso del salón de actos o la espalda cómplice de algún colega eran la nueva escena. Suave se escuchaba alguna música barroca, quenás y charangos del Altiplano y un *sotto voce* en el que los alumnos se cruzaban las distintas impresiones suscitadas por las lecturas.

El resultado en poco tiempo fue un aumento considerable de los niveles de lectura. Se hizo necesario gestionar la construcción de una biblioteca más amplia y establecer luego un convenio con la Biblioteca de un Club Recreativo vecino para garantizar el acceso de los estudiantes durante la jornada alterna de estudios. Pero la mayor sorpresa fue que, sin que nos lo hubiéramos propuesto tampoco, los muchachos empezaron a mostrar que escribían. Los actos “cívico-culturales” se enriquecieron con aportes de los alumnos en creaciones cada vez más maduras desde el ensayo, la poesía y la trova jocosa. En celebraciones con motivo del día del maestro, por ejemplo, o el día de la mujer, del medio ambiente, de la alfabetización, etc., mostraban en sus escritos, muy cortos en principio, reflexiones personales y en sus propias palabras.

Con los días crecía el número de alumnos que se entusiasmaba, ya no sólo por el acercamiento a la literatura, sino además por aventurarse en los primeros pasos de redacción. Pedían a sus maestros del área algo más de lo que se podía abordar en las aulas. Las entrevistas informales fuera de clase se hicieron más frecuentes. Con rapidez se hizo evidente la necesidad de crear una estrategia y un espacio para acompañar en su entusiasmo a ese grupo en particular que reclamaba mayor interés por la lengua escrita.

Fue en ese momento cuando decidimos empezar a buscar estrategias para apoyar la lectura y esa práctica de escritura que había desatado. Se crearon entonces dos talleres, fuera de la jornada escolar, para aquel grupo de muchachos que reclamaban acompañamiento especial de sus maestros. Utilizando el salón de actos, los alumnos de la jornada de la mañana, formaron con uno de sus maestros el *Taller de escritores*, que hasta hoy se realiza dos veces por semana y durante dos horas en la tarde. Igualmente, los alumnos de la segunda jornada escolar, los más pequeños, utilizando el mismo espacio y con la misma periodicidad, en la mañana, se reúnen para dar vida a lo que ellos mismos llamaron el *Taller Semillas de Poesía*.

- Un nuevo paso: la publicación

A finales de 1996 nos atrevimos a hacer una convocatoria para llevar a la imprenta una primera muestra de los “cuentos” que producían los estudiantes. Con enorme sorpresa vimos llegar a la rectoría del colegio en ese primer llamado más de trescientas redacciones, escritas en su mayoría por alumnos de los primeros grados de la básica secundaria. Con un ejercicio doloroso de selección se publicó la primera evidencia de esta producción: *Cosecha de Palabras*.

Se estableció luego en el Proyecto Educativo que anualmente se editaría un libro de los estudiantes, alternando las formas de poesía, ensayo y cuento. Así, se publicaron *Cuentos, fantasías y sueños*, entregado a la comunidad el día del idioma en 1997, *Los muchachos escriben*, a finales del mismo año, -con motivo de los treinta años de la Institución-, *Letras sensibles* en 1998, *Versos de la Piel* a finales de octubre de 1999, *Sentir del alma*, el 18 de noviembre del año 2000, *Poros de Amor*, publicado el 25 octubre de 2001, y *Palabra inconclusa*, a finales del año 2002.

Pero la publicación anual, ya institucionalizada, no era canal suficiente para comunicar toda la producción escrita de los alumnos. Una segunda alternativa fue la de utilizar *cartelera murales* en las que permanentemente circularan sus escritos. Luego saltó el entusiasmo por la creación de una *emisora escolar*, que cumpliera como una de sus funciones la lectura de textos en la voz de sus propios autores. Pero en esta búsqueda por nuevos canales de comunicación de estas producciones, surgieron dos experiencias que vale la pena reseñar: el periódico escolar *Barriolegio*, de edición trimestral, y el evento público llamado *Día poético*.

- El periódico escolar *Barriolegio*

El Liceo había tenido veinte años atrás un periódico que se llamó *Batalla*. Como en la mayoría de los casos, la institución sólo alcanzó a publicar tres ediciones. A mediados de 1995, cuando era ya indiscutible la “comunicación” como proyecto vertebral del Colegio, se quiso dar vida de nuevo a aquella estrategia. Lo primero fue abrir una lluvia de ideas entre los muchachos para elegir el nombre de la publicación. Grande fue la sorpresa cuando llegaron con el nombre de *Barriolegio* como resultado de la consulta. La verdad es que a pocos nos agradó. Pero cambiamos de opinión una vez recibidas las razones de los alumnos. “Es que no puede ser únicamente el periódico del colegio”, argumentó Juvenal, el creador del nombre, “también tiene que ser un medio de

comunicación del barrio y con el barrio”. Hoy, cuando se ha publicado el número veinticinco, se observa cómo cada vez su nombre toma mayor significado, y de verdad suena muy bien.

Barriolegio ha logrado vincular la expresión del barrio con el crecimiento formativo de los jóvenes del Liceo. Por su medio se cruzan las imágenes, el sentir y la percepción del entorno, con la opinión y el esfuerzo de creación literaria de los alumnos. Por eso da un paso importante en el propósito educativo de la institución. Su nombre da cuenta de la filosofía que anima el esfuerzo de construir un *currículum* pertinente, expresa que el aula no puede entenderse aislada del entorno, que tiene que responder a demandas precisas de la comunidad, que el colegio traduce y expresa de manera creativa, crítica y responsable las realidades del lugar donde viven sus alumnos, que los muros de la Institución no son más que una simbología de arquitectura, porque el Proyecto Educativo traduce el acontecer cotidiano de su comunidad.

- El “día poético”

Por otro lado, el *Día poético* nace en 1998 como un evento, de alguna manera restringido, en el que los “gomosos”⁴ por la poesía se reunían para compartir sus creaciones. Poco a poco este espacio va atrayendo con su magia, tanto a un número amplio de alumnos, como a profesores que no tenían que ver directamente con la promoción de la escritura y, posteriormente, a los mismos padres de los estudiantes. El *Día poético* se convierte entonces en una fecha en la que el salón de actos se engalana, hay juego de luces, música, velas, guirnaldas y un derroche de poesía. El entusiasmo contagiado hace que los mismos padres de familia suban al escenario para mostrar a la Institución y a sus hijos que ellos también vibran y saben hacer poemas.

Sin ser en ningún momento el propósito trazado, aquella pregunta inicial de los estudiantes, *Por qué los adolescentes no leen*, fue señalando la vértebra central del Proyecto Educativo del Liceo: la comunicación. Hoy, no sólo desde el área específica de Castellano y Literatura, sino desde todo el currículo en su conjunto, hemos entendido la importancia de la palabra para darle solidez al proyecto de formación integral y tenemos la certeza de que ha caído en manos de maestros y alumnos una de las mejores vías para configurar un mejor momento para nuestras prácticas educativas.

⁴ Lo utilizan los jóvenes para referirse a “los aficionados”.

INTRODUCCIÓN

Para la escuela tradicional sus tres pilares esenciales han sido la lectura, la escritura y el cálculo. Todo el resto del currículo va pegado a este propósito, que es el que preocupa además al proyecto neoliberal. De ahí la orquestación, cada vez más globalizada, de la “obligatoriedad” y “gratuidad” de la educación. En mucho, la preocupación apunta a producir ciudadanos útiles, los “ciudadanos siervos” que nombra Capella (1993).

En cuanto a la escritura, consciente o no, la escuela la ha enseñado en una perspectiva técnico-instrumental y con un propósito eminentemente funcional. La investigación educativa, apenas ahora está dimensionando las posibilidades de formación que se puede encontrar en su ejercicio. Algo que no es nuevo, porque los conceptos esenciales ya habían sido planteados en la primera mitad del siglo XX por pensadores como Dewey, Vygotski y Freinet, entre otros.

Pero, si la renovación de su interés en lo que concierne a la didáctica en la educación primaria es bastante reciente, mucho más lo es en la referencia concreta a la secundaria. Antes se hablaba de la escritura en la escuela como una función tácita de los primeros grados de enseñanza. Hoy se empieza a investigar en lo que tiene que ver con la adolescencia. Con un elemento novedoso y de suma importancia: la hipótesis de que es en esta etapa en la que los individuos empiezan a manifestar especial interés por construir una filosofía propia y formular sus proyectos de vida. Todavía no han oído hablar de Platón, Descartes o Marx. No hay en sus mentes nombres de pensadores ni etapas de la historia de la filosofía, pero está lo que esencialmente es el filosofar: las “preguntas de la vida” que menciona Savater. Es la época también en la que pueden encontrar en el ejercicio de la escritura una excelente herramienta para ello. No obstante, con excepciones alternativas, la escuela aún no se ha dado cuenta de las oportunidades que puede encontrar allí para dar pertinencia y legitimidad a su proyecto de formación.

Investigadores como Calkins, Tusón, Lomas, Serafini y Cassany, entre otros, empiezan a hacer camino.

El carácter funcional sigue siendo legítimo y necesario en la formación de la escolaridad. Sin este rasgo en la apropiación de la escritura se hace más difícil la inserción efectiva y solidaria en el entorno social. Pero hay dos aspectos más a lograr: facilitar la formación de la “competencia” y, el más importante, abrir el horizonte de esa herramienta como escena para construir el propio proyecto de vida, fortalecer la identidad, para entender el mundo personal y el mundo en que se vive de una forma solidaria, en una palabra: **para educarse**.

Pero esto sólo puede lograrse en condiciones de libertad. La escuela ha llegado a utilizar la escritura, más que un aprendizaje, como una forma de castigo. A muchos, en algún momento de nuestra infancia, nos ordenaron: “escriba cien veces...” Una escritura en libertad reclama el derecho a disentir, a expresar, ya no sólo a viva voz, sino por evidencia escrita las propias valoraciones y convicciones, el propio sentir. Si la escritura ha sido entendida como subsidiaria del buen leer, y de leer para asumir de forma pasiva una cultura, escribir de forma creativa y en libertad, se presenta como escena para disentir, para crecer en identidad y autonomía.

Esta tesis, como pudo verse en el relato inicial, nace de una experiencia vivida en el propio ejercicio docente. Responde por eso a una de las orientaciones que hoy trata de urgir el discurso académico a las elaboraciones de proyectos de investigación educativa: la transformación, para bien, de las propias prácticas, con la posibilidad de que los hallazgos registrados, respuestas o nuevas preguntas, puedan ser también de utilidad para un colectivo cercano y, en lo más deseable, para un universo más amplio.

Es posible que muchos de los aspectos aquí recorridos hayan sido planteados ya. En mucho, uno de los objetivos de las investigaciones en educación es colocar de nuevo una problemática sobre la mesa, para darle otra mirada, de pronto con nuevas perspectivas. A propósito, leíamos en el prólogo a la edición especial de *Cuadernos de Pedagogía*, con motivo de sus veinticinco años, una expresión de Jaume Carbonell (2000:5), cuando hacía la presentación al homenaje a once grandes pedagogos del siglo XX: “Estamos siempre reelaborando, reorganizando, reinventando a partir de lo ya conocido. No nos engañemos: al menos en pedagogía, se inventa muy poco”. Una frase que desconcierta, pero, a la vez, serena nuestras pretensiones. Es muy posible que muchas de las cosas que podamos encontrar en esta búsqueda, incluso las mismas preguntas que ahora nos planteamos, hayan sido ya abordadas.

El análisis o las construcciones teóricas que aquí se van construyendo pueden perfectamente coincidir con planteamientos ya reconocidos en los discursos de la investigación pedagógica, sin haber estado necesariamente inspirados en ellos. Del otro lado, muchas veces lo que hacemos al leer autores clásicos de la investigación educativa, es reconocer en otras palabras, a veces en las mismas, logros que nosotros mismos hemos elaborado. Lo que nos permiten los libros, con mucha frecuencia, es recordar lo que ya hemos vivenciado, ver con más claridad las intuiciones y los pasos recorridos. Razón tiene Nietzsche (1971:57) cuando escribe en su *Ecce homo*: “En última instancia, nadie puede escuchar en las cosas, incluidos los libros, más de lo que ya sabe. Se carece de oídos para escuchar aquello a lo cual no se tiene acceso desde la vivencia”. Por eso, de alguna manera, este ejercicio de escritura es también un pretexto para dar cuerpo a las intuiciones que inevitablemente saltan cuando se ha tenido una mirada crítica y reflexiva sobre las propias prácticas.

Lo cierto es que la investigación, como disciplina, permite registrar hallazgos, no sólo a partir del discurso académico al que se accede, sino también, gracias a la mirada más amplia sobre las propias prácticas que permite aquel acopio teórico. Como suele decir el profesor Jaume Martínez, ese bagaje teórico nos va entregando “nuevas herramientas” que permiten ver mejor y dimensionar en su justa medida lo que para nosotros pasa muchas veces inadvertido, y obliga a ordenar y capitalizar los nuevos hallazgos.

Esta investigación se centra en los procesos de escritura y sus posibilidades en la educación secundaria, etapa crucial en la que los jóvenes pueden ignorar o acoger una estrategia de conocimiento y crecimiento personal. Abordamos la escritura en esta franja como una disciplina libre, personal, liberadora, como una vía para construir y afianzar la identidad, el sentido de la diversidad y el sello característico propio.

Su primera contribución será la de dar claridad a experiencias alternativas que no han sido usuales en la escolaridad tradicional, mucho menos en la educación secundaria que es la franja que más adolece de aportaciones en este tema desde la investigación educativa. La escritura que se ha enseñado en la escuela tradicional desde una perspectiva funcional y técnica, aparece en aquella escuela como una escena de construcción del propio proyecto de vida de estos jóvenes, la escena para construir “su propio edificio”, como dice Freinet. Quiere decir que se les presenta como una plataforma para conseguir, desde la expresión personal, su propia educación, una educación, no para la escolaridad, sino para la vida.

Como puede confirmarse por el registro de sus publicaciones y prácticas, no se trata de un evento pasajero. Es una experiencia que lleva 12 años de trabajo colectivo. Así que no damos cuenta de un proyecto de cara al futuro, sino de una experiencia que ya tiene un producto. Obliga entonces someterla a análisis para indagar cómo mejorarla y qué puede ser transferible para otros contextos. De hecho, ya ha trascendido a otros establecimientos educativos; unos que venían trabajando con la escritura, y otros que se entusiasmaron al conocer el camino recorrido por el Liceo Benjamín Herrera. Entonces, se crearon los encuentros interinstitucionales. Se trata pues de una práctica que se abrió espacio en el proyecto institucional, que ha desbordado los conceptos que allí se tenían de la escritura y que empieza a plantear interrogantes a los sujetos que la viven.

En tal sentido, la pregunta clave que anima el hilo de esta indagación se podría plantear en los siguientes términos: ¿Están los jóvenes que hacen escritura personal y en libertad más cerca de la posibilidad de construir y afianzar su propia educación?

El telón de fondo en esta indagación es la disyuntiva de la educación como “precepto” o como proyecto de libertad y autonomía. La opción aquí adoptada tiene que ver con la segunda postura. En ese propósito, muchas estrategias podrían adelantarse al interior de la escuela, desde cada una de las áreas académicas del currículo, los proyectos institucionales, el deporte, el teatro, la música, la danza, etc. Nos parece percibir, sin embargo, una escena de privilegio para este propósito en los procesos de escritura personal que pueda desatar la escolaridad.

Aunque se trata de un “estudio de caso”, presumimos que las reflexiones que se han generado no atienden sólo a la experiencia puntual, sino a una práctica, de alguna manera allí retratada, que atraviesa la problemática de la escuela. Estas preguntas no apuntan sólo a un lugar en particular. Corresponden a interrogantes que surgen de la razón misma de la escuela como tal.

Una primera enseñanza que nos puede dejar, desde el recorrido del relato inicial, es que muchas veces, aunque los maestros no queramos, no nos demos cuenta o no lo admitamos, ocurren cosas en el aula y en el entorno escolar, que significan logros importantes. Parece que los buenos hallazgos en estrategias educativas no fueran tan lógicos y racionales como usualmente imaginamos. La historia de esta investigación parte de un suceso en el que los profesores de aquel colegio no tuvimos papel protagonista. La idea generadora

nació de un alumno, curiosamente, no de los “buenos”, sino de uno que llevaron a la rectoría con la propuesta de expulsarlo.

Finalmente queremos advertir que la conjugación en primera persona plural aquí utilizada, no corresponde al protocolo usual de las escrituras de tesis, sino al hecho de que son muchas las voces y manos que intervienen en su construcción. En ese “nosotros”, igual que está incluida la voz de mi director de tesis, mis profesores de doctorado, mis compañeros en el programa de estudios y las aportaciones de la comunidad investigadora, están también la voz y la mano de mis colegas del liceo, incluso, de los alumnos que con sus formas de aprendizaje nos han dado pautas para entender esta experiencia. Cuando la conjugación se hace, necesariamente, en primera persona singular, es porque refiere experiencias puntuales vividas por quien hace la escritura final de esta tesis.

Esta observación define también el destino primordial y el “para qué” de este ejercicio de investigación: la razón primera está en el colectivo de maestros del Liceo Benjamín Herrera, en el que estas inquietudes habían tenido una primera elaboración y que posiblemente encuentren aquí un nuevo eslabón para avanzar en la necesidad ya sentida de entender y mejorar sus prácticas. En aquel espacio, para el propósito que nos incumbe, no se trata propiamente de “cambiar”, sino de “mejorar”, porque presumimos que ya se han dado pasos importantes para posicionar la escritura en su más profundo significado, y que hay allí una experiencia alternativa para incentivarla, más allá de las tradicionales pretensiones de la escolaridad.

- Algo de historia sobre el objeto de la tesis

Como pudo verse en el relato inicial, el antecedente clave que dio pie a esta experiencia de escritura fue la inminente desescolarización de un joven desobediente en el año 1991. Lo que devino luego, no planeado, fue posible porque se escuchó una voz disidente, inicialmente, sólo para resolver un impasse personal. Pero el muchacho, listo, supo avanzar más allá de sus propias razones. Cuando defendió los motivos de su incomodidad, no aludió sólo sus propias inquietudes, sino que se planteó la pregunta: “*por qué los adolescentes no leen*”. Empezó la experiencia respondiendo a esta incomodidad personal, pero creció como bola de nieve. Una vez reivindicado el derecho a las lecturas en libertad, el resultado final fue el aumento considerable de los niveles de lectura, la experiencia inusual de escritura que luego se desató, las prácticas de publicación y los eventos de socialización de la experiencia con jóvenes de otros establecimientos. Mientras tanto, se fue

dando el enganche progresivo de otros sujetos a esta práctica de escritura -profesores, administrativos, padres y amigos del colegio-.

Pero, lo que finalmente se dio allí no fue sólo una experiencia de lectura y escritura en libertad, sino, con el devenir de esas prácticas, la progresiva formación de una nueva forma de entender la enseñanza o, mejor dicho, el aprendizaje. Como muchas veces ocurre, no fuimos los maestros los que encontramos la nueva veta. Fue un alumno y, precisamente, uno que queríamos expulsar, el que abrió la puerta a una experiencia que a él, como primero, le cambió su proyecto de vida. Pero, con su arrolladora energía, contagió a su grupo, octavo grado de educación secundaria, y terminó revolcando, para bien, todo el proyecto educativo del centro.

Como docente, inquieto por las prácticas que desarrollamos, empecé a ver que el fenómeno de escritura allí desatado merecía la pena ser estudiado con rigor. Fue cuando me enteré del programa de doctorado que ofrecía el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de Valencia, “Crisis de legitimidad del pensamiento y de las prácticas educativas”. Ninguna otra propuesta podría venir más al dedo, pues mi interés apuntaba a racionalizar prácticas tradicionales que vienen restándole legitimidad a la escolaridad. Llegar a los cursos de doctorado fue entonces una acción de búsqueda de apoyo desde el discurso construido por la comunidad investigadora para racionalizar aquella práctica.

Entendía como importante emprender un estudio riguroso de aquella producción de escritura, como primero, para apuntar a estrategias de mejora allí mismo, pero, lo otro, porque ya empezábamos a recibir solicitudes de otras instituciones para dar información y orientaciones sobre aquella experiencia, y no había un marco organizado que nos permitiera ofrecerles una propuesta que ayudara a la animación de nuevos procesos en sus centros. Nosotros mismos no entendíamos suficientemente bien la novedad que estábamos viviendo. Entendiéndola, encontraríamos que hay allí rasgos de una práctica pedagógica alternativa y que la información recogida podría ser útil para la mejora de esas mismas prácticas. Lo otro es que, al escribirla, podríamos comunicarla a otros de forma sistematizada, de tal manera que pudiera servir para iniciar o mejorar rutas de búsqueda en otros contextos y, por qué no, construir un aporte de carácter más universal a la didáctica de la escritura en la escuela secundaria.

- En esta investigación no partimos de cero

En el Liceo Benjamín Herrera habíamos empezado ya un ejercicio colectivo de análisis de nuestras propias prácticas. El aprendizaje clave del curso que fue construyendo aquella experiencia de lectura y escritura fue entender que era preciso hacer de las mismas prácticas un principio de conocimiento, para entenderlas en mayor medida y mejorarlas, para hacer explícito que en ellas hay, en palabras de Ignacio López Ruiz (2000), un “saber práctico profesional”. Por eso, podríamos presumir también que el interés de analizar las propias prácticas hace parte del impacto de aquella experiencia de escritura.

Dada la ausencia en la administración central de políticas de formación para los docentes de la educación pública y los precarios recursos humanos, económicos y logísticos con que contábamos, nos dimos a la tarea de potenciar lo poco que teníamos a mano. Y lo primero fue empezar a compartir nuestras experiencias didácticas, comentarlas y revisarlas, para sumar hallazgos e intentar mejorarlas. Entonces creamos un evento mensual al que le dedicábamos toda una jornada escolar y que hoy se mantiene en la organización del colegio: “Días de formación”.

Como efecto de las mismas jornadas, llegamos a pactar en el colectivo de docentes que cualquier investigación requerida para todo programa de formación del profesorado, a cualquier nivel, sería orientada hacia la mayor comprensión y mejora de las propias prácticas. En el caso personal, en esa orientación, hice dos monografías de postgrado: una que formulaba una propuesta de formación en los derechos humanos como eje transversal de nuestro currículo, y otra, con visión prospectiva, que proponía para el caso puntual del colegio, los rasgos clave que demandaba nuestra función docente en la entrada al nuevo milenio.

En la investigación que ahora presento, es justo reconocer desde las primeras líneas que se trata de un ejercicio que ya habíamos empezado en aquel evento mensual, en el que no sólo participaban los profesores, sino también un grupo de alumnos y padres. Sólo que ahora le doy el rigor y la dedicación extensa de una tesis doctoral. Pero el reconocimiento mayor habrá que dirigirlo a los mismos alumnos. Fueron ellos, y no su director o sus profesores, los primeros que se plantearon gran parte de las preguntas que hoy encaro.

- Se inicia un ejercicio de calidoscopio

Lo primero en el curso de doctorado fue sentir la necesidad de completar la escritura de unos relatos sobre las propias prácticas, de los que ya traía las ideas esenciales, y que no fueron otra cosa que ejercicios de lectura de modos y eventos de la propia experiencia docente, ocho jornadas abriendo vetas de exploración. Entonces escribí, entre otros, sobre la forma como fuimos construyendo allí estrategias para cualificarnos como maestros investigadores de nuestras prácticas -“Días de formación”-, sobre estrategias cotidianas en las que formábamos en el sentido de lo público -“El patio cubierto”-. Escribí sobre lo que habíamos aprendido con “Calles de cultura”, un proyecto que cambió el significado de las usuales jornadas culturales anuales por un evento de educación permanente en el que se involucraba toda la comunidad educativa, y unas primeras líneas del relato que inicia esta tesis y que en un primer momento había llamado “Una escuela que lee y escribe”. Este ejercicio de investigación pudo cursar por cualquiera de los ocho relatos construidos. Pero ya el interés venía marcado por el asunto del que sentía mayor urgencia: la escritura descomunal que producían aquellos jóvenes.

Luego, cada uno de los trabajos de los cursos fue pretexto para avanzar en la comprensión de conceptos básicos que intuía relacionados con aquella experiencia. Cada vez fueron más explícitas las ideas que estaban en consonancia con el asunto central de mi pesquisa: la escritura personal en un contexto de libertad. Así, aferrados a ese objetivo, fueron perfilándose los temas de mayor interés: identidad, autonomía, alteridad, ciudadanía, interculturalidad, democracia y calidad de la enseñanza como dos conceptos que se urgen, escuela inclusiva, sentido de acogida a los procesos informales de educación, el conflicto como factor constructivo y el disenso como motor de conocimiento, perfil del maestro promotor de una escritura en libertad, etc.

En un principio, creímos encontrar la ruta de la investigación en la relación que presumíamos entre la producción de la escritura en aquellos jóvenes de la secundaria con el desarrollo de su identidad. Entonces iniciamos los primeros pasos de la tesis con el nombre “La escritura personal como factor potenciador de la identidad de los sujetos de la educación secundaria”. Sin embargo, en el transcurso mismo de la investigación, nos fuimos dando cuenta de que este concepto quedaba corto e insuficiente, y se precisaba otro de mayor sentido. Finalmente tomamos opción por uno que, teniendo como aquel un carácter complejo y polémico, nos parecía de mayor potencia y que se ajustaba más a lo que queríamos indagar: el concepto de educación.

El título final apunta entonces a lo que presumimos como el impacto fundamental de aquella experiencia: la educación. La escritura personal como factor potenciador de la educación, entendida ésta en los términos que la definen, entre otros, Dewey, Freire, Freinet y Milani: la formación de la persona en varias dimensiones: conocimiento de sí mismo, comprensión -consciencia- del mundo, postura frente al otro -sentido de alteridad y solidaridad-. En suma, la construcción del “propio edificio” de que habla Freinet o el “desarrollo de la personalidad” que refiere Gonzalo Anaya, y como tal, la acción efectiva de aprendizajes que se aferran a la vida y no son sólo de la escolaridad.

No obstante, como veremos, el concepto de identidad, inicialmente considerado, ronda toda la exposición de la tesis. Sólo que, con nuevos sentidos afines precisamente a ese concepto de educación aludido.

Ya en la primera aproximación al estudio de aquella experiencia -el Trabajo de Investigación para el DEA-, estuvimos en la perspectiva de la Filología y pretendimos un análisis de los textos de aquellos jóvenes. Pero luego este interés pasó a un nivel secundario, al entender que era más importante analizar qué fue lo que posibilitó esos canales de expresión y qué impacto había tenido para sus vidas. Entendimos que lo que más importaba no eran los significados ni la calidad misma de sus producciones, que la hay en alguna medida, sino el hecho mismo de encontrar en la escritura un canal potente de expresión y canalización de sus procesos formativos.

Sin embargo, de la misma manera que ocurrió con el concepto de identidad, aunque el análisis filológico no era el objetivo central de la tesis, se hacía inevitable en algunos momentos y aspectos traerlo a colación. Igualmente, por el reporte de las razones por las que se dio aquella experiencia, fueron apareciendo en escena estrategias y prácticas que la hicieron posible, con lo que se añadía el rasgo didáctico a la observación. Admitimos que resultaría abstracto e improductivo ignorar la concurrencia de estos rasgos en los términos de la investigación, porque el discurso del “factor potenciador de la educación a través de la escritura”, difícilmente se sostiene por sí solo, si no está soportado por sentidos y prácticas puntuales. Sólo que, como hemos dicho, el objetivo de esta investigación no está prioritariamente en la consideración de estos aspectos, sino en abordar los conceptos y creencias que se tiene de la escritura personal y el impacto efectivo de su ejercicio.

- Panorama general de la escritura de la tesis

Lo que hemos buscado con la escritura del relato inicial, es dar cuenta del suceso concreto que desató el interés por esta investigación, a la vez que dar una visión general del objeto de estudio. Digamos que, aquel relato, forma parte fundamental de la historia natural del proyecto.

En cuanto al cuerpo de la escritura de la tesis, está integrado, básicamente, de seis partes: el marco teórico inicial, una referencia al objeto y método de la investigación, recapitulación y análisis de la información recogida, un segundo ejercicio de teorización, una reconceptualización a la luz de los aspectos nucleares surgidos en la investigación, y las reflexiones finales.

- Primera parte: marco teórico inicial.

El caso que se pretende estudiar en esta tesis se presume como una acción alternativa de la escolaridad en el aprendizaje de la escritura. En tal sentido, el marco teórico va dirigido a distinguir dos perspectivas desde las cuales se ha contemplado este aprendizaje. En un primer capítulo recogemos la identificación de aquellas dos orientaciones: la primera, la de la escuela tradicional, con un sentido eminentemente formal, instrumental y tecnicista, una perspectiva que da por entendido el carácter subsidiario de la escritura con respecto a la lectura y que ha constreñido su aprendizaje como objeto exclusivo de la escolaridad. Y la segunda, que parte de la concepción del aprendizaje como construcción inteligente, y entiende la apropiación del lenguaje, de la escritura en particular, como resultado de un “proceso” constructivo que deviene, no sólo en el aprendizaje de aquella competencia, sino también en el crecimiento personal de quienes la ejercitan. Allí abordamos los aspectos de mayor énfasis en las investigaciones que promueven la escritura desde esta perspectiva: la mediación del maestro a través de las entrevistas, la necesidad de rodear a los jóvenes escritores de literatura, la corrección como elemento dinamizador del proceso, el ambiente colaborativo entre los aprendices, un nuevo concepto de la evaluación de la escritura y, finalmente, la publicación como un asunto de colectividad y formación en lo público.

En un segundo capítulo recogemos algunas concepciones y prácticas de particular interés en esta investigación, en cuanto tienen como distintivo común los principios de libertad y creatividad en los procesos de apropiación de la escritura: la opción “natural” de Freinet, la Escuela de Barbiana, la quijotada en Maria Rosa Colaço en una escuela de Lisboa y una experiencia

en el segundo ciclo de formación en la Escuela de Magisterio de la Universidad de Valencia.

Termina esta parte con una primera idea del concepto de educación al que se atiene la línea de esta tesis. Este concepto, que recorre todos los apartados de esta investigación, tendrá una segunda consideración en un nuevo momento de teorización que se precisó a raíz del análisis de la información recogida.

- Segunda parte: objeto y método de la investigación.

Corresponde al capítulo quinto, que consta de cuatro numerales: en el primero, precisamos los objetivos y el problema de investigación; en el segundo, hacemos descripción de algunos aspectos clave del entorno de los sujetos entrevistados; en el tercero, referimos la estrategia metodológica utilizada -un estudio de caso- y, finalmente, dejamos un punto de vista sobre la polémica por la conveniencia o no-conveniencia de la cercanía entre el sujeto investigador y el objeto investigado, que hoy toma relevancia en la investigación educativa.

- Tercera parte: estudio de campo.

Consta de dos capítulos: uno que recoge la información recogida en el trabajo de campo, y que hemos llamado: “un relato polifónico”. Como ejercicio de sistematización de las aportaciones recibidas por los entrevistados y los documentos observados, da una primera idea de los aspectos medulares que recorre la investigación, pero su mayor utilidad la vemos en que su presentación, desnuda de valoraciones, podría ser punto de partida para nuevos análisis posteriores a esta tesis. Aunque este instrumento corresponde al estudio de campo, lo hemos ubicado como anexo de la tesis.

El otro es un ejercicio de recapitulación y análisis de la información recogida, que hemos hecho, conjugando dos criterios: el primero, las razones e impacto de la experiencia de escritura aquí estudiada, y, el segundo, el esclarecimiento de las cinco hipótesis planteadas (página 162).

- Cuarta parte: un segundo momento de teorización

Esta parte corresponde a la descripción de los aspectos más importantes que, una vez analizada la información recogida, presentaban indicios de que allí se abría paso una propuesta alternativa de educación. Surgió entonces la necesidad de aportar nuevos elementos al marco teórico inicial.

Dejamos este nuevo ejercicio en el lugar en el que fue demandado por el análisis de campo, al entender que, así intervenga como complemento a los elementos aportados en el marco inicial, tiene su papel aquí al dar mayor racionalidad a los hallazgos registrados. Estuvimos en el dilema de considerarlo como una ampliación del marco teórico antes presentado. Finalmente, la consideración de esa nueva propuesta educativa y, sobre todo, lo que de fondo hay en ella, la tendencia a radicalizar procesos de formación democrática a través del ejercicio de la escritura personal, demandó su espacio allí precisamente después del análisis.

Así que el concepto de educación que veníamos construyendo y la posibilidad de implementarlo en la práctica educativa se enriqueció con elementos precisos y concretos que fueron emergiendo de los análisis: formación democrática, bienvenida a los procesos educativos informales y definición de algunos rasgos dentro del perfil de los docentes que acompañaron la experiencia de escritura.

- Quinta parte:

En esta parte, que cierra los indicios de esa propuesta alternativa que se abre camino en el Liceo Benjamín Herrera, presentamos un ejercicio de reconceptualización de aspectos clave que fueron emergido a la luz de la investigación y la revisión teórica. Diríamos que, en este punto, todos los elementos giran alrededor de la demanda que aquí se ha ido construyendo: dar la palabra en la escolaridad.

- Sexta parte:

Que contiene las reflexiones finales que dejamos al concluir esta investigación y la referencia de las fuentes consultadas.

PRIMERA PARTE

MARCO TEÓRICO INICIAL

Esta primera parte está constituida por cuatro capítulos. En los dos primeros abordamos las dos perspectivas desde las cuales se ha trabajado la enseñanza o el aprendizaje de la escritura en la escuela: la primera, de amplio recorrido, la de la escuela “tradicional”, con un sentido eminentemente formal, instrumental y tecnicista. La segunda, todavía formándose, que parte de la concepción de su aprendizaje como una operación inteligente, y entiende la apropiación del lenguaje, de la escritura en particular, como resultado de un “proceso” cognitivo-constructivo. En el tercer capítulo hacemos referencia de algunas experiencias “alternativas” que hemos visto, de alguna manera, familiares a nuestro propósito y, en el último, el cuarto, dejamos una primera idea del concepto de educación que aludimos en esta tesis.

Aunque ha sido inevitable en algunos momentos de la construcción del marco teórico apuntar reflexiones y la percepción personal de quien escribe esta tesis, el criterio en la referencia al discurso que ha construido la comunidad investigadora y las reconocidas experiencias educativas referidas, ha sido el de construir un instrumento que facilite luego la comprensión de la experiencia que aquí analizamos, y al que estaremos remitiendo permanente al abordar cada uno de los aspectos revisados. De ahí que, tanto en el capítulo de análisis de la información recogida, como en los apartados posteriores que intentan hacer un ejercicio de reconceptualización de los elementos clave encontrados, sea convocado aquel *corpus* teórico y que allí se haga completamente evidente, no sólo la intervención de los análisis desde la óptica de quien aquí investiga y escribe, sino también la presencia de rasgos de la propia biografía.

CAPÍTULO I

PERSPECTIVA DE LA ESCUELA TRADICIONAL EN LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA

1. ¿En qué concepto de educación está inscrita esta perspectiva?

El proceso de socialización de la escritura que se opera en la escolaridad no es ajeno al contexto cultural en el que aquella se haya inscrita ni al concepto de escolaridad que de él deviene. Por tal motivo, nos referiremos al proceso de socialización del concepto educación, primero en una forma general, a través de la cultura, para apuntar luego a la socialización misma de la escolaridad y al concepto de escritura que en ella se construye desde una perspectiva tradicional.

1.1. La educación como precepto

-Una mirada hacia atrás con los ojos de Carlos Lerena-

En el curso sobre *Circulación del Conocimiento en las nuevas tecnologías*, en la Universidad de Valencia, tuvimos la oportunidad de ver y escuchar una entrevista que se hacía por televisión a un importante catedrático catalán. Aunque el interés no era en aquel momento el tema específico que se abordaba en la entrevista, nos robó la atención una paradoja que el catedrático utilizaba: si en los tiempos actuales un ciudadano de la antigua Roma entrara en una oficina de Ayuntamiento, encontraría novedades impensables para su

época, y se sorprendería enormemente. Lo mismo si entrara a una sala de cine, a una terminal de transporte, a un supermercado y, más, a un servicio de navegación por Internet. Pero si entrara en una escuela, no encontraría nada nuevo; todo le parecería familiar.

De momento, nos pareció bastante exagerada la afirmación del entrevistado. Pero, de alguna manera, encontrábamos cierta empatía con aquella aseveración.

Unos meses después caía en nuestras manos un libro del sociólogo español Carlos Lerena, *Reprimir y liberar*, en el que hacía una crítica de la educación y de la cultura contemporáneas. Había allí una afirmación familiar a aquel concepto descarnado del pedagogo catalán: “Resulta fácil escandalizarse al comprobar que las estructuras escolares son hoy, en su funcionamiento, básicamente las mismas que hace siglos, sólo que multiplicadas por más gente” (1983:54).

Sin embargo, la percepción del sociólogo aludido apuntaba a algo más allá de la forma de las escuelas actuales. Según Lerena, la educación y la cultura contemporáneas siguen moviéndose, aún hoy, en el marco del pensamiento roussonian-comtiano, que tiene a su vez la raíz y soporte en el contexto de la vida monástica. Rousseau, mediante la liberadora educación “natural” y Comte, mediante la reproductora -“adaptadora”- educación “universal”, contrarios y cómplices, constituyen en su opinión el dúo en el que alcanzará su más alta expresión la educación y la cultura actuales.

En su disertación esgrime un juicio bastante duro y pesimista sobre el asunto educativo: “La palabra educación no dice la verdad” (...) “Con el término educación no estamos ante un concepto, sino ante un precepto: el precepto humanista con el que las clases dominantes del siglo de las luces han inaugurado la legitimación de una nueva estrategia política” (Lerena, 1983:9). Lo que designa la palabra “educación”, dice, es una determinada jurisdicción de poder, dentro de la cual los individuos devienen y se constituyen en sujetos en la medida en que el poder hace de ellos su objeto. El falso concepto es realmente un precepto que permite justificar todo lo que ocurre en el establecimiento social, es un instrumento de formación ideológica.

1.1.1. Raíces en la cultura monástica

Son los principios de la vida monástica lo que constituye para Lerena la matriz de la concepción dominante de la educación en la sociedad contemporánea.

Según su concepción antropológica, el hombre no nace tal, sino que llega a ser lo que es -lo que estaba escrito que fuese- a través de un proceso ascético de negación y de búsqueda, el cual supone un renacimiento. El hombre se reencuentra consigo mismo -se corrige, se cura, se convierte, se libera-, negándose y desmintiéndose, y ello a lo largo de un proceso de formación, que constituye esencialmente una tarea de liberación.

La idea cristiana de la redención constituye una variante y traducción de la teoría platónica de los dos mundos: el hombre es malo, nace y vive esclavo del pecado y debe renegar de sí, redimirse, despertar y salir del sueño, liberarse del engaño en que consiste el mundo, renacer. Luchan en él dos fuerzas contrarias, y la vida consiste en esa tensión, en tratar de que una ahogue y venza a la otra, hasta que, a lo largo de una carrera inacabable, la de la virtud, la del saber, la del ser, alcance la transformación o liberación.

En el monasterio medieval se consolida, en opinión de este autor, la idea cristiana de educación y con ella la lógica del modo de producción de hábitos propio de las sociedades occidentales. En los principios que rigen su organización está también el subsuelo del panorama de la educación contemporánea: la concepción de la vida como tensión, como prueba y reto, como curso y carrera de perfeccionamiento.

Rechazar-afrentar las apariencias del mundo y convertir la vida en una carrera ascética -de ascenso- de continua confrontación, formación y transformación, constituye el programa que ha dado nacimiento al monasterio. Dentro de éste, la producción de la singularidad, de la individualidad, de la conciencia de la propia identidad personal discurre en paralelo con un ejercicio permanente de introspección. Puede verse allí una representación paradigmática de lo que nuestras sociedades entienden por educación, como sinónimo de formación: un proceso continuado y acumulativo de imposición e inculcación de un particular sistema de hábitos o reacciones, en los planos de la percepción, del pensamiento, del sentimiento y de la acción.

El monasterio está concebido como medio para producir el conocimiento, la disciplina, el control y el dominio de sí mismo. Su particular ascetismo caracteriza un método para liberar al hombre de su dependencia del mundo y de la naturaleza, para someter las acciones a su control, para dominar los instintos y prevalecer la voluntad consciente. Allí el espacio, la regla, la repetición y el silencio forman parte de una refinada técnica de ejercicio de dominio y de autodomínio. Y ello siguiendo un rígido modelo piramidal y jerárquico presidido por la figura del abad, en la que se concentran los papeles

de maestro, pastor, juez y señor, siendo los monjes, distribuidos en sutiles graduaciones, el contrario necesario: discípulos, reos y vasallos. Todo un universo de posiciones y de papeles sociales que barajan las cartas del poder y son el objeto de la *Regla* -el estatuto benedictino-.

Tres principios de especial importancia rigen la vida monástica: uno, el culto a la diferenciación y a la jerarquización; dos, el principio de tratamiento diferencial, según los méritos de cada cual, y un tercero, la prohibición radical de la propiedad privada. Se trata de un despojo absoluto, para llegar a una también absoluta posesión. Para liberarse, es necesario reprimirse, practicando una permanente vigilia. Allí está en germen, según Lerena, el conjunto de reglas de juego del sistema de enseñanza y la división clara entre estudio y trabajo, la exaltación de la cultura escrita, la desvalorización del trabajo manual, el culto a la singularidad y la jerarquización de los individuos en virtud de su distinto mérito.

1.1.2. La cultura monástica toma forma en el “siglo de las luces”

En opinión de este sociólogo, la educación monástica tiene su réplica en la moderna institución del “internado”. Allí también la vida entera está sometida a un proceso educativo, al que nada escapa y que tiene un carácter global, interminable y ascético. “Aprender a ser” es la fórmula para presentar una nueva versión de la *Regla* benedictina. La educación es concebida como un continuo e inacabable proceso de auto-transformación, como una permanente carrera de depuración y de perfeccionamiento. O sea, el presente apostando por el futuro, la represión como medio para lograr una liberación aplazada.

Los intelectuales, los filósofos, “herederos de la clerecía”, según el sociólogo, hacen de la educación el nuevo nombre que toma las más sutiles operaciones de dominación y la constituyen como laboratorio de refinadas técnicas de sumisión. Ahora el precio de la libertad es la disciplina y la conciencia del deber. Ya no se dice “condenación-salvación”, sino “represión-liberación”.

A la cabeza de aquellos intelectuales ilustrados, Rousseau seculariza la idea de redención y de caída y proporciona el lenguaje moderno en el que se recita el viejo drama: el delito del hombre es haber nacido en sociedad. Dentro del ciudadano hay un hombre natural a quien hay que recuperar. Aquel tiene que salir de la caverna del mito platónico y renacer a su verdadera condición, mediante un continuo proceso de “educación/liberación”. Piensa Rousseau que el niño es bueno por naturaleza, y por eso diseña un modelo de educación para, por medios no autoritarios, liberarlo, no de sí mismo, sino de lo que le

han puesto encima, aplicándole una educación negativa que quita y no pone, para adaptarlo al puesto que por natural mandamiento le corresponde en la naturaleza. La educación más pura debe ser natural, negativa y liberadora, en suma, “autoeducación”. El maestro es entonces un “observador-participante” en el parto de la madre naturaleza.

El neologismo “educación” cubre así con el manto del espiritualismo naturalista la concepción cristiana de la formación de los individuos. Rousseau es, según Lerena, el vocero articulador de aquel discurso, quien lo racionaliza y sistematiza... “Por su voz se hace innombrable el poder del padre -las clases dominantes son ese padre que ahora trabaja mejor en la sombra-, y, como contrapartida, se pone en escena a la madre naturaleza (...) Quienes habían sido objeto y producto del viejo poder, criados y siervos, deben ser ahora sujetos autónomos y soberanos como condición de ejercicio del nuevo poder que tira la piedra y esconde la mano, invocando, no las arbitrarias exigencias de las clases dominantes, sino las sagradas necesidades de la madre naturaleza” (Lerena, 1983:10-11).

1.1.3. El examen o la consolidación del sistema de enseñanza

El examen y su correlativo, el diploma, son la piedra sobre la que se consolida el sistema de enseñanza. Construida a imagen de la concepción cristiana de la vida -una sucesión de pruebas- la escuela es, esencialmente, un sistema de exámenes jerarquizados: tramos de una escalera que materializa el ideal ascético. Como en lo religioso, en lo cultural el examen sanciona, certifica y consagra los resultados del proceso de enseñar-aprender. El examen entraña la representación de la enseñanza y de la vida como curso o carrera, característica esencial que hay que remitir al examen de conciencia y a su institucionalización en la práctica de la confesión católica.

Entre la práctica de la enseñanza y la de la confesión católica se da pues una identidad de origen. Lerena hace notar como en castellano antiguo, el de Berceo, “maestro” quiere decir “confesor”, y “confesar” se emplea como sinónimo de “mastrar”, y éste de “enseñar”. Confesar la verdad significa dar testimonio público de la verdad. Esto supone liberarse no solamente del error, sino de la culpa. Confesar la verdad es acceder al “saber-aprender” y además comprometerse en una vida nueva: en suma, la afirmación de un cambio de identidad, de un renacimiento, de una conversión. Por otra parte, se trata de una confesión de culpabilidad. Confesarse es acusarse. Cristianamente hablando, decir la verdad conduce a reconocer o confesar que no somos

nada... “En definitiva, lo que formalmente y en virtud de un examen se enseña es a ser orgullosos ignorantes o esperanzados pecadores” (Ídem:35).

Así que, lo que llamamos examen y su anexo, el diploma, no son sólo categorías de pensamiento, sino que constituyen estructuras de poder en marcha. Ha sido el poder -las necesidades de la burocracia- el que los ha introducido en el sistema de enseñanza. Con el examen y el diploma, “parte esencial del bautismo burocrático del saber, en lo profano o en lo sagrado” (Ídem:35) el sistema escolar y la organización del poder sellan una relación de vasallaje: sostenimiento mutuo y reparto de competencias y jurisdicciones.

Anexo a la conceptualización del examen, el castigo constituye también una operación consustancial a la enseñanza. “Castigar” expresa en ese primer castellano de Berceo antes aludido, “enseñar”, “aleccionar”, “corregir”, “doblegar”, “adoctrinar”, “penitenciar”. No es extraño por eso que la vara haya sido el símbolo y la insignia del oficio romano de *magíster*. “Castigar” expresa, además de todas aquellas cosas, “punir”, “penalizar” en el lenguaje de los ilustrados. Sobre la concepción cristiana de la “caída” aparece ahora la teoría jurídica de la “pena” -el derecho penal-. Aquella tarea de “castigar” es codificada operación de “punir” y legitimada como enseñanza y educación. En la escuela, igual que en la cárcel, se redime la pena. De ahí que, aún hoy, digamos “castigo” y añadamos “ejemplar”, porque suponemos que el castigo educa.

- Recapitulando

Carlos Lerena pone la reflexión sobre la educación y la cultura en el centro del triángulo formado por los conceptos de “poder”, “ideología” y “clases sociales”. En suma, expone cómo, durante el “siglo de las luces”, igual que nuevas formas de producir mercancías, se consolida un nuevo modo de producir individuos, que empezaba a formalizarse con la aparición de las primeras universidades, pero tenía ya cimientos en la doctrina cristiana. “Cultura”, “educación” y “liberación”, son las voces que utiliza la naciente burguesía para erigirse en pequeños amos.

El autor presenta argumentos convincentes para estimar la historia del sistema de enseñanza, básicamente, como un instrumento de contención, pero, además, como un aparato capaz de producir la sensación de promover estrategias liberadoras, es decir, un movimiento de “tira y afloje”, en clara función de un propósito: el sometimiento y la obediencia.

La creación de la escuela ha tenido para él un sentido de peso como respuesta del Estado y de los grupos que representa. La sociedad de clases le ha atribuido una función básica: conservar y reproducir la desigualdad social, de tal modo que vete el conflicto y que racionalice y legitime el resultado de ese proceso de conservación y reproducción. Cumple así la función de individualización del éxito y del fracaso dentro de una sociedad de libre competencia. “La escuela, expresando la lógica de la sociedad capitalista, constituye la producción en masa de sujetos ‘libres’ y ‘autónomos’ colocados en el sitio que a cada cual, de suyo, le corresponde. Individualiza el éxito de los menos e institucionaliza el fracaso de los más” (Ídem:569). En esto, dice Lerena, es clave la intervención de Binet, pionero de la construcción de escalas métricas de inteligencia.

Esa percepción de “tira y afloje”, siempre presente en la historia de la educación, lleva al sociólogo español a desvelar dos categorías de pensamiento incorporadas a la representación dominante de la educación y de la cultura contemporáneas, formalizadas en el “siglo de las luces” pero presentes desde la antigüedad: las categorías de “liberación” y de “represión”. Pensando que la una es el haz y la otra el envés, hace una crítica de la representación ideológica de la educación como operación artificial y fingida de “reprimir/liberar”.

- Para cerrar la mirada de Lerena

Aunque muchas podrían ser las perspectivas y pensadores desde dónde mirar a manera de retrovisor la formación del concepto de “educación” a través de la historia, hemos elegido inicialmente la lente dura y radical del sociólogo español en su publicación de 1983 y avalada luego por diversos autores: Varela, Fernández Enguita, Álvarez Méndez, Torres Santomé, entre otros (Varios autores, 1991). Por lo pronto, si no fuera pertinente toda su cruda exposición, deja por lo menos una preocupante sospecha que mucho tendrá que ver con la historia real de la enseñanza.

Es una interpretación que corta bríos a los que creemos tener algo por hacer en el campo educativo, cuando se presenta una perspectiva de horizonte en la historia de la enseñanza como transmisión y asimilación, de carácter preceptivo, autoritaria, vertical, de adultos a menores, de ilustrados a legos, de letrados a iletrados, de cultos a incultos, de maduros a inmaduros. Lerena lo resume: una educación-precepto engañosamente liberadora, que da la impresión de liberar, sólo para ampliar el dominio.

¿Cómo saltar ese destino fatal del campo de la educación? ¿Cómo crear socializaciones alternativas de los modos y de las creencias de la enseñanza? Es ésta una de las preguntas que guían esta pesquisa.

1.2. Formación de las subjetividades

Foucault había precisado el concepto de aquella formación de individuos que, desde una perspectiva sociológica, recorre Lerena a través de la historia. En su texto *Estrategias de Poder*, (1999) da claves para entender el subsuelo que articula los discursos y, con ellos, los sujetos y las distintas historias de verdad que suscitan. Hace énfasis entonces en la formación de nuevas subjetividades al delatar estrechos vínculos entre “saber” y “poder”.

Sobre la formación del discurso afirma que no es sólo un conjunto regular de hechos lingüísticos ligados entre sí por reglas sintácticas de construcción, sino que en su constitución intervienen además hechos polémicos y estratégicos. Toda formación discursiva, dice, es un efecto de poder organizado a través de reglas anónimas, mediadas históricamente. Las distintas formas de nuestro saber corresponden a una producción social de significados que avala o descalifica supuestas verdades, que produce subjetividad y mantiene relaciones de poder. Así logró conformarse en el siglo XIX un determinado saber sobre el hombre, sobre la individualidad, sobre el individuo normal o anormal, dentro o fuera de la norma... “un saber que, en realidad, nació de las prácticas sociales de control y de vigilancia” (Foucault, 1999:170).

El sujeto humano, el sujeto de conocimiento y las formas mismas del conocimiento no están dadas de manera previa y definitiva, y tienden a formarse a partir de prácticas sociales y de determinados ámbitos de saber. “Las prácticas sociales pueden llegar a engendrar ámbitos de saber que no solamente hacen aparecer nuevos objetos, conceptos nuevos, nuevas técnicas, sino que además engendran formas totalmente nuevas de objetos y de sujetos de conocimiento” (Ídem:170).

Esta tesis lleva a Foucault a proponer una reelaboración de la teoría del sujeto, de la que admite que ha sufrido profundas transformaciones en los últimos años. El psicoanálisis fue en su opinión la práctica y la teoría que reevaluó de un modo más fundamental la prioridad un tanto sacralizada conferida al sujeto a partir de Descartes. Con aquel pensador de la modernidad, la filosofía occidental lo postulaba como fundamento y núcleo central de todo

conocimiento. Foucault advierte, sin embargo, cómo, aunque el psicoanálisis cuestionó esta posición absoluta, en el terreno de la teoría del conocimiento, de la epistemología, de la historia de las ciencias, incluso en la historia de las ideas, aquella teoría continuó siendo cartesiana.

Lo de fondo es que a lo largo de la historia se configura un sujeto que no está definitivamente dado, que no es aquello a partir de lo cual la verdad acontece en la historia, sino un sujeto que se constituye en el interior mismo de la historia y que la historia funde y refunde en cada instante. El sujeto de conocimiento se constituye históricamente a través de un discurso considerado como un conjunto de estrategias que forman parte de las prácticas sociales.

Esta tesis no es, sin embargo, una formulación original de Foucault, como él mismo lo reconoce en la presentación de sus conferencias sobre *La Verdad y las formas jurídicas* en la Universidad Católica de Río de Janeiro en mayo de 1973. El mismo Dewey lo había dicho ya en su libro *Democracia y Educación*, escrito en 1916:

“Raramente reconocemos la medida en que nuestra estimación consciente de lo que es y no es valioso se debe a normas de las que no tenemos conciencia en absoluto. Pero en general, puede decirse que las cosas que aceptamos sin indagación o reflexión son justamente las cosas que determinan nuestro pensar consciente y deciden nuestras resoluciones.” (Dewey, 1998:27).

Hay entonces dos historias de la verdad, dice Foucault: una “interna”, la que se hace en la historia de las ciencias -en la filosofía-, y otra “externa”, que se forma en muchos otros lugares de nuestras sociedades, en donde se definen una serie de reglas de juego, a partir de las cuales surgen determinadas formas de subjetividad, determinados objetos y determinados tipos de saber (1999:172).

Podríamos entender a partir de estos ejes propuestos por Foucault -los discursos, los sujetos y las historias de verdad- que las prácticas educativas, los modos y los conceptos que han envuelto la historia de la enseñanza, el concepto de antropología que la explica, todas esas prácticas o creencias regulares, con sutiles modificaciones constantemente introducidas en el transcurso de la historia, constituyen formas a través de las cuales nuestra sociedad definió y sigue definiendo tipos de subjetividad, formas de saber y, en consecuencia, relaciones entre los sujetos y las distintas verdades.

La escuela es en sí misma una formación discursiva, precisa Jaime Martínez Bonafé (2000), es un conjunto de prácticas discursivas, una práctica institucional que establece unas formas específicas de conjunción del saber-poder. Podríamos añadir que se ha constituido como un modo de producir individuos y ámbitos de saber. Allí se reglamentan los buenos modales, se racionaliza la buena crianza, en suma, la “buena educación”. No es extraño por eso que desde su aparición histórica, tanto la voz “educación” como el término “cultura” formaran parte del vocabulario de la diferenciación social.

Es posible detectar en estas tesis un punto de encuentro con los análisis de Lerena, quien al indagar el origen de los modos y los conceptos de educación, encuentra que nacieron ligados a la formación de determinados controles políticos y sociales, alcanzando su consolidación en el momento de la formación de la sociedad capitalista, a finales del siglo XIX.

1.2.1. Producir sujetos dóciles, útiles y obedientes

Aunque el ejercicio de arqueología apunta en los casos de Foucault (2000) y Varela/Alvarez-Uria (1991) a la historia particular de Francia y España, no están lejanos de lo ocurrido, con leves diferencias de tiempo, en el contexto latinoamericano, donde ha habido desde tiempos remotos efectiva resonancia con los modos y las prácticas escolares producidas en Europa. Sin la pretensión de repetir el recorrido riguroso que estos autores hacen, sólo queremos dar cuenta de sentidos y razones para la escuela que, teniendo su génesis en épocas anteriores, aún subyacen en las creencias y prácticas que orientan nuestra escolaridad tradicional actual.

Estos autores, igual que Lerena, coinciden en percibir la escuela de hoy con cercanas afinidades a la que se dio en épocas anteriores. No ha habido sustanciales modificaciones; sólo leves retoques. Coinciden también en su percepción con respecto a la estrecha cercanía y afinidad en los modos y propósitos de la escolaridad con las cárceles, los hospitales, los reformatorios, los cuarteles y las fábricas, entre otras instituciones. En opinión de Varela y Álvarez-Uria, son tecnologías que emergieron en las prisiones o en los manicomios e irradiaron luego al campo productivo y educativo.

En su texto *Vigilar y castigar*, siendo las prisiones el objeto específico de estudio, Foucault se pasea de manera fluida también en la descripción de los cuarteles, los hospitales, los reformatorios, los psiquiátricos y las escuelas, que parecen guardar estrechas similitudes. “Dispositivos ‘carcelarios’, que son en

aparición muy distintos -ya que están destinados a aliviar, a curar-, pero que tienden todos a ejercer un poder de normalización” (2000:314). Son la expresión de una “sociedad panóptica -todo se puede ver y controlar- de la que el encarcelamiento es la armadura omnipresente” (Ídem:307). Muchas consideraciones son comunes a estas prácticas, todas ellas encausadas a la “ortopedia” del ser humano, para definirlo en un patrón, en un modelo eficaz, económico y preciso que permita la función del poder.

Todos estos espacios, creados entre los siglos XVI y XIX, figuran, en palabras de Foucault, una verdadera “empresa de ortopedia social”. Configuran toda una tecnología fina y calculada de disciplina y sometimiento. Su común denominador es “encerrar para corregir”. Son todo un conjunto de procedimientos para dividir en zonas, controlar, medir, comparar, diferenciar, homogeneizar, excluir, encauzar a los individuos y hacerlos a la vez dóciles y útiles. Allí, la vigilancia, los ejercicios, maniobras, calificaciones, exámenes, castigos y recompensas, registros y rangos, constituyen todo un abanico de estrategias para someter los cuerpos y las mentes, para manipular las fuerzas, en dos palabras: para disciplinar y formalizar.

Todas estas prácticas llevan implícita toda una disciplina -procedimientos de sumisión de las fuerzas y de los cuerpos- que Foucault, resumiendo, ha llamado la “anatomía política”, orientada al crecimiento de una economía capitalista. Una buena letra, por ejemplo, “supone una gimnasia, toda una rutina cuyo código riguroso domina el cuerpo por entero, desde la punta del pie a la yema del dedo índice” (Ídem:156).

La escuela es, pues, otro mojón en el mapa de la “sociedad carcelaria”, hace parte del “archipiélago carcelario”. Las clases hegemónicas la han convertido en un “recinto de cuarentena”, de previsión, control, de vigilancia, de disciplina, de jerarquización, de normalización, garantía de encauzamiento hacia las condiciones que permitan la eficacia del poder y el aceleramiento de la acumulación del capital. Allí se fabrican individuos sumisos, y se construye sobre ellos un saber en el cual es posible fiarse (Ídem:301). Igual que Lerena, este autor considera que el examen es en este espacio la pieza clave, en cuanto combina las técnicas de la jerarquía que vigila y las de la sanción que normaliza. En él está la mirada normalizadora, la vigilancia que permite calificar, clasificar y castigar. Él establece sobre los individuos una visibilidad a través de la cual se les diferencia, se les sanciona y se les integra dentro de exigencias generales: la norma, lo “normal” (Ídem:189).

1.2.2. Invención de la infancia

Varela y Álvarez-Uria mantienen a lo largo de su *Arqueología de la Escuela* (1991) una idea que cruza todas las piezas constitutivas de la escolaridad: la configuración de la “niñez” en el ámbito teórico y abstracto, como una etapa especialmente idónea para ser moldeada. Aunque los principios de base habían sido trabajados, entre otros, por Erasmo, Vives, Rabelais, Lutero y Calvino, los autores mencionados afirman que es en Rousseau donde encontramos la expresión más franca de su creación y del papel que en su formación cumple la educación. De su *Emilio* citan un texto que no podría sintetizar de mejor manera ese “reprimir” y “liberar” de que habla Lerena.

“Apoderaos del niño así que nazca (...); observadle, acechadle sin interrupción y sin que lo eche de ver, preveded de antemano todos sus sentimientos y precaved lo que no tiene que tener (...). Sin duda, no debe hacer más que lo que él quiera; pero sólo lo que quisierais que haga debe él querer; no debe dar un paso sin que lo hayáis previsto, ni desplegar los labios sin que sepáis lo que va a decir (...). Crea él siempre que es el amo y sedlo vos de verdad. No hay sujeción tan completa como la que presenta las apariencias de la libertad, porque así es cautivada la voluntad misma”.

No es coincidencial ni gratuito, dicen estos investigadores, que Rousseau publicara en el mismo año, 1762, el *Emilio* y el *Contrato social*, dos obras que, en su opinión, constituyen las dos caras de una misma moneda: el nuevo orden social del contrato exige un nuevo tipo de súbdito, el ciudadano. El programa educativo de Rousseau responde a esta exigencia de la nueva clase social emergida, la burguesía, y tiene la tarea de forjar identidad para esa nueva clase en ascenso y de garantizar la producción de la fuerza de trabajo en ámbitos acondicionados para formar sujetos dóciles y útiles.

En esta coyuntura toma relevancia la definición de la niñez y la importancia de su tutela. La escuela se presenta entonces como el espacio privilegiado para esta tarea y se constituye en toda una “maquinaria de gobierno de la infancia”. De Platón retoma la vinculación entre saber y poder, y del convento hereda las virtudes del espacio cerrado y la capacidad de doblegar voluntades. Igual que en la *República* del filósofo griego, la educación será uno de los instrumentos clave utilizados para naturalizar una sociedad de clases y, en consecuencia, las nuevas formas de dominación social. La escuela se constituye en una pequeña república en la que se forja la “sociedad justa”, aquella en la que cada cual ocupa el puesto que le corresponde según sus facultades. “El niño, como si se tratase de un capital en potencia, debe ser cuidado, protegido y educado para

obtener de él más adelante los máximos beneficios económicos y sociales” (Varela y Álvarez-Uria, 1991:49).

La configuración de la infancia se constituye entonces en una de las esenciales estrategias de la naciente nueva clase social para sellar la garantía de su poder hegemónico. “Los muchachos son dúctiles y maleables -se asemejan a cera blanda, arcilla húmeda, arbolillos tiernos (...) ...poseen una gran facilidad para el remedo, para la imitación, a la vez que están dotados de una capacidad inmediata para retener lo que se les enseña” (Del *Emilio* de Rousseau, citado por Varela y Álvarez-Uria, 1991:56).

Como observan estos autores, hasta entrado el siglo XIX, los niños artesanos y campesinos, se campean por las calles y las plazas y se visten igual que sus mayores, a los que siguen unidos por el trabajo y las diversiones. El aprendizaje se da para ellos en una directa vinculación con la cotidianidad de los adultos. La escuela, como espacio cerrado, sustituye aquel aprendizaje como medio de educación. En esta agencia de control y de socialización directa, el niño pierde el contacto con el medio social en el que aprendía al lado de los adultos. En adelante, cada vez más, educación y escuela son percibidas como una especie de tautología, desconociendo otros modos de formación no escolares.

Cuando las asociaciones obreras conocen un creciente desarrollo y se perfila una tendencia hacia las corporaciones de clase y las acciones solidarias de los trabajadores, las fuerzas de Gobierno, en alianza con la Iglesia, refuerzan las estrategias para conseguir una efectiva integración de la clase obrera y el mantenimiento del orden social. Se trata además de atajar los progresos del socialismo y del comunismo. Entonces, como en épocas anteriores, la preocupación mayor está en las acciones de domesticación de los hijos de las clases trabajadoras. Llega a considerarse de tal importancia la escolarización de los menores, sobre todo de las clases populares, que en algunos momentos, como observan los autores mencionados, refiriéndose a la España de comienzos del siglo XX, el Conde de Romanones, como Ministro de Instrucción Pública, además de la prohibición del trabajo a los menores de 10 años, anuncia penas y multas para los padres que incumplan el mandato de escolarización de sus hijos. En el caso colombiano, hasta comienzos de la segunda mitad del mismo siglo, existió el “policía escolar”, una figura heredada de esta política. Ahora sabemos que en los recientes días, ya con ayuda de tecnologías de punta, este control vuelve a tomar vida con procedimientos en los que apenas se están entrenando las escuelas españolas.

Desde el proyecto de la Ilustración hasta su más joven reciclaje en el actual movimiento neoliberal, “la ‘cuarentena física y moral’ a la que son sometidos los hijos de los pobres sigue siendo un hecho unánimemente reconocido como útil y necesario” (Ídem:175). Aunque no existe “el niño”, sino distintas percepciones de infancia ligadas a las clases sociales y a estilos de vida diferentes, su definición es todavía una tarea no concluida. Por el contrario, sigue siendo una preocupación central de las clases hegemónicas. En lo que se refiere específicamente a la educación, el proyecto neoliberal apunta hacia su protección y tutela. No es otro el sentido de la escuela “obligatoria y gratuita”: la protección de la futura fuerza de trabajo en la que se siguen entregando pequeñas parcelas de saber, la abiertamente llamada educación “elemental”. La escuela obligatoria sigue siendo el espacio privilegiado de civilización del niño obrero.

1.2.3. Papel del Estado.

El Estado merece una consideración particular, en cuanto agente en la construcción de las mentalidades, de los sujetos, de los discursos y, por supuesto, del concepto de educación. Al respecto Pierre Bourdieu (1997) hace aportaciones importantes. En nuestras sociedades, dice, el Estado contribuye en forma determinante a la producción de los instrumentos de construcción de la realidad social. En tanto se erige como estructura organizativa e instancia reguladora de las prácticas, ejerce una permanente acción formadora de disposiciones duraderas, a través de coerciones y disciplinas corporales y mentales que “impone”, algunas veces a través de la fuerza física y otras a través de la eficacia simbólica. Se constituye así un “conformismo lógico” y un “conformismo moral”, es decir, un acuerdo tácito, pre-reflexivo e inmediato, en el que se asienta la experiencia del mundo como “mundo del sentido común”.

El Estado impone e inculca todos los principios de clasificación, según el sexo, edad, competencia, etc., y así mismo es el fundamento de la eficacia simbólica de todos los ritos de institución, de los que fundamentan la familia, por ejemplo, y de los que se ejercen a través del sistema escolar, “lugar de consagración donde se instituyen, entre los elegidos y los eliminados, unas diferencias duraderas, a menudo definitivas” (Bourdieu, 1997:117).

A través del marco que impone a las prácticas, el Estado instaura e inculca unas formas y categorías de percepción y de pensamiento comunes, unos marcos sociales de la percepción, del entendimiento o de la memoria, unas

estructuras mentales y unas formas de clasificación, “crea las condiciones de una especie de orquestación inmediata de los ‘habitus’ que es en sí misma el fundamento de una especie de consenso sobre ese conjunto de evidencias compartidas que son constitutivas del sentido común” (Ídem:116).

Concluye Bourdieu que la evidencia de los imperativos del Estado se impone con tanta fuerza, porque éste ha impuesto las estructuras cognitivas según las cuales es percibido; su legitimidad está arraigada en la consonancia inmediata entre estructuras incorporadas, que se han convertido en inconscientes. Entonces, la experiencia primera del mundo del sentido común es una relación política construida, como las categorías de percepción que la hacen posible. Es lo que este autor llama la “razón de Estado”, un presupuesto en el que mucho ha tenido que ver el papel de la educación y de la escuela como agencia que asimila a los patrones de orden y control.

Varela y Álvarez-Uría en su *Genealogía de la escuela* (1991) observan cómo, a pesar de los numerosos trabajos realizados por sociólogos de la educación, en particular desde los años setenta, la generalidad de la enseñanza escolar es vista, cada vez más, como un proceso natural. Casi nadie se atreve a dudar sobre esa consigna del “derecho a la educación”. La escolaridad no se percibe entonces como un hecho sociopolítico, sino como el destino “normal” de los niños y las juventudes. Esta percepción no es otra cosa que el efecto de lo que Bourdieu ha llamado la “razón de Estado”.

1.2.4. Papel de la Televisión

Si se quisiera profundizar en los distintos frentes desde los cuales se ejerce con mayor o menor poder la formación de individuos, muchos serían los aspectos que se deberían abordar. Aquí haremos mención particular en el análisis de la TV, en cuanto fue uno de los aspectos destacados en aquella recogida de datos, ya referida, que hicieron los alumnos del Liceo Benjamín Herrera al proponerse indagar, grabadora y videocámara en mano *Por qué los adolescentes no leen*. No era importante ni lo es aún la consideración de la *Red*, pues constituye una tecnología que no está todavía en posibilidades de acceso para estos estudiantes, no obstante los esfuerzos que hace la Institución educativa en los últimos años por introducir esta nueva herramienta en su Proyecto. Su uso apenas empieza a insinuarse.

La consideración de la pantalla chica fue una de las variables importantes que los estudiantes develaron en su investigación. Registraron allí claras

evidencias de la competencia desigual entre la escuela y la TV por conquistar los afectos y las posibilidades de aprendizajes de los adolescentes, en especial como uno de los factores determinantes de sus desmotivaciones por la lectura. Llegaron a recoger valoraciones de aquel artefacto en mayor prioridad que el frigorífico en el amueblamiento de las viviendas.

La abordamos además por la conexión directa de su proyecto con los hilos de poder que construyen y ofertan “verdad”. Nos atreveríamos a afirmar, al hilo de Carlos Lerena, que la TV, igual que a los demás modernos *media*, son ahora el nuevo Rousseau del estamento social privilegiado.

La referimos, inicialmente, dentro del abanico de amenazas y no de las oportunidades que ella pueda ofrecer a la enseñanza, pues es claro que la escuela tradicional no ha encarado en el debido sentido las estrategias que la harían un posible aliado en su proyecto educativo. Pero en otro aparte de la tesis será preciso retomar este asunto.

La urgencia del análisis, por lo menos en nuestro contexto, está en este particular artefacto. Pero sabemos de antemano que es sólo una parte del complejo entramado que teje hoy la tecnología de los *media*, y que los problemas y dificultades, tanto como las amenazas y las trampas, se potencian en los nuevos instrumentos que la han sucedido, particularmente en la dimensión, aún no debidamente estimada, de la *Red* y la “realidad virtual”. Digamos que la TV es el *concertino* dentro de esa amplia gama de medios que las clases hegemónicas utilizan para el control simbólico de los sujetos. Lo particular en este medio, como advierte Sartori (1998), es que no puede entenderse como una prolongación de los instrumentos de comunicación que la han precedido, sino que es un anexo, o, una “sustitución” que modifica sustancialmente la relación entre entender y ver. Los libros, los periódicos, el teléfono y la radio son portadores de comunicación lingüística. La ruptura en la línea de progreso se produce con la llegada de la TV, en la que prevalece el hecho de *ver* sobre el hecho de hablar. La voz del medio, del hablante, es secundaria, y está en función de la imagen que comenta. Y la imagen roba tanto, que no importan las palabras que la explican. No es entonces la TV sólo un instrumento de comunicación, advierte Sartori, es también una *paideia*, un medio que genera un nuevo tipo de ser humano.

- Del *homo sapiens* al *homo videns*

Lo más lamentable de la TV, dice Sartori, no es que estimule la violencia, informe poco o mal, o sea culturalmente regresiva. Lo realmente grave es que

el acto de “tele-ver” está cambiando la naturaleza misma del hombre, esto es, la transformación del *homo sapiens* en *homo videns*, un nuevo ser sin capacidad para entender y articular ideas claras y diferentes.

El *homo sapiens* debe todo su saber y el avance de su entendimiento a su capacidad de abstracción y su carácter simbólico. Una parte muy limitada de las palabras que articulan su lenguaje son símbolos que evocan representaciones y que llevan a la mente imágenes de cosas visibles, porque aluden nombres propios o cosas concretas; pero casi todo su vocabulario cognoscitivo está formado por palabras abstractas, que no tienen correspondencia en cosas visibles y cuyo significado no se puede traducir en imágenes. Estado, soberanía, democracia, justicia, legitimidad, libertad, igualdad, felicidad, etc., son conceptos abstractos elaborados por procesos mentales de abstracción, igual que la realidad de los ordenamientos sociales, económicos y políticos, el arte, la religión y el mito. Así que el hombre, más que en un universo puramente físico, vive en un universo simbólico. Quiere decir que se desarrolla en la esfera de un mundo inteligible -de conceptos- que no se limita al mundo percibido por los sentidos.

Pero la TV invierte la evolución de lo sensible en inteligible y lo convierte en el simple acto de *ver*; le da primacía a la imagen, a lo visible, sobre lo inteligible, lo cual lleva a ver sin entender. La TV produce imágenes y experiencias no contrastadas, que no se someten a ninguna valoración. Allí la palabra está destronada por la fácil aprehensión de la imagen, todo acaba siendo visualizado, y por eso termina por atrofiar la capacidad de abstracción y con ella la capacidad de entender. El *homo sapiens* es suplantado entonces por el *homo videns*, esto es, el lenguaje conceptual -abstracto- es sustituido por el lenguaje perceptivo -concreto-, infinitamente más pobre, no sólo en número de palabras, sino, y sobre todo, en riqueza de significado.

“Video-niño” es la figura que utiliza Sartori para traducir la involución hacia el *homo videns*... “un novísimo ejemplar de ser humano educado en el tele-ver -delante del televisor- incluso antes de saber leer y escribir” (...) “La TV es su primera escuela” (...) “la escuela divertida que precede a la escuela aburrida” (1998:40-41). No se convierte en un verdadero adulto, porque le falta el desarrollo de una personalidad autónoma. Por el contrario, es una esponja que registra y absorbe indiscriminadamente todo lo que ve. Formado en la imagen, se reduce finalmente a un adulto sordo a los estímulos de la lectura y de cualquier tipo de saber transmitido por la cultura escrita. Adicto a los videojuegos, termina habituado a la violencia y susceptible de ser violento,

aferrado al mito del más fuerte y familiarizado con la justicia ejercida por mano propia.

El “video-niño” está marcado por la pérdida de la lúdica, del diálogo, del vínculo familiar y de la vecindad. Ajeno a los juegos creativos que antes lo congregaba con los pares, se convierte en un ser solitario, incluso dentro de las mismas paredes domésticas. En casa, la TV es el lugar que reúne mentes dispersas. Y no es raro que al levantar el teléfono sólo se escuche: ¡diga! Es el mínimo de palabras para no perder el hilo, para no cortar el cordón umbilical con la pantalla. Se acaban las buenas maneras, los modales afectuosos y los ritos de familia.

El “video-niño” es un potencial consumidor compulsivo. Está halado por la ansiedad y las fuertes aspiraciones que genera una publicidad, generalmente sin ética y sin escrúpulos, con la consiguiente decepción o humillación para la inmensa mayoría de las familias sin capacidad de compra. Porque parece que la publicidad, con una lógica estricta de mercado, fuera dirigida a una sola clase con evidente capacidad adquisitiva de productos para el bienestar y para el ocio. Pero la TV también llega a las casas de cartón y lata.

El “video-niño” se convierte, además, en un individuo subinformado, desinformado y zambullido en una opinión de masas que diluye cualquier resto de autonomía. Se convierte en un pseudo-ciudadano que se hace representar ciegamente por los nombres que perfila la pantalla, en un individuo sin ninguna capacidad para lo público y para la política. Se auto-realiza como un “video-dependiente” con la consiguiente traducción en un mal ciudadano, heterónimo, que perjudica la democracia y al bien colectivo, incapaz de gestionar la vida en sociedad. Crece como súbdito, y no tiene capacidad ni interés para la deliberación, para el debate y la discusión. Es una marioneta de los sondeos y de la opinión pública formada desde la pantalla -el “plebiscito comercial” que llama Bourdieu- (2000:41).

En el contexto foucaultiano, el “video-niño” es un nuevo sujeto formado desde el poder de la TV, que se constituye en el interior mismo de la pantalla y que el discurso hegemónico funde y refunde a cada instante, un sujeto definido por unas reglas de juego y por un determinado tipo de saberes orquestados desde el trono de los monopolios o desde el Estado, socio importante de ese avasallador instrumento de poder; ese poderoso medio, usualmente utilizado para imponer lo que Bourdieu (1997:122) ha llamado la “razón de Estado”.

La TV, en suma, produce y regula los nuevos sujetos y mantiene las relaciones de poder. Su discurso genera nuevas prácticas sociales y nuevas demandas -una nueva cultura-; crea otros cánones estéticos y un nuevo paradigma del cuerpo humano; orquesta procesos formadores de subjetividad. Paradójicamente, no somos nosotros los que miramos la pantalla. Es ella la que nos ve... “el ‘ojo indiscreto’ que observa por la ventana todos nuestros movimientos, gustos, hábitos y hasta las debilidades más inconfesables” (Bourdieu, 2000:104). Prefija y mide nuestras reacciones. Entonces, sectoriza; sabe cuáles son las audiencias para cada franja horaria y los intereses en el menú de la programación. Conoce el “público diana”. Piensa dentro de nosotros y nos induce a actuar. Su arma contundente, cada vez más traída, es la “publicidad blanca”, ese mensaje subliminal que no esperamos y entra sin registro. Asociaríamos que es el “currículum oculto” de esa escuela de la pantalla, que no tiene escrúpulos ni control moral.

Hoy, como advierte Bourdieu, la nueva burguesía, además del espacio escolar, utiliza otros canales, orquestados por la TV, para imponer y difundir una nueva definición de la “normalidad”, a través de la propagación de nuevos estilos de vida y nuevas formas de integración que suponen una transformación de los tradicionales modos de dominación al emplear “la seducción en vez de la represión, las relaciones públicas en vez de la fuerza pública, la publicidad en vez de la autoridad, las maneras dulces en vez de las maneras fuertes” (Bourdieu, 2000:108).

2. Socialización del concepto *educación-precepto* en la enseñanza

La conformación de ese concepto de educación que se va tejiendo en el seno de las relaciones y los intereses sociales tiene un fuerte aliado en la institución escolar. La escuela como agencia socializadora asume modelos y prácticas de enseñanza, unas explícitas y otras ocultas, a través de los cuales transmite e inculca el bagaje cultural que le ha sido encomendado.

Como observan Apple y King (1989:44), desde el mismo jardín de infancia los estudiantes empiezan a asimilar las reglas, los valores, las creencias, los principios de organización y las disposiciones que son necesarias para ocupar una función dentro de la vida institucional, para aprender su papel dentro de la escolaridad. Hacen notar además estos investigadores cómo esa experiencia

inicial les marca para el resto de sus vidas. Desde el comienzo se les elogia por su prontitud para asimilar las directrices. Se perfilan entonces los alumnos buenos, los colaboradores, los tranquilos, los obedientes, los entusiastas. La medida está en la capacidad de adaptación de sus reacciones emocionales a lo que los docentes o la escuela consideran apropiado.

En un número importante de establecimientos educativos se programa expresamente un tiempo inicial del año escolar para lo que muchos han llamado “período de inducción”. De ninguna manera se entiende como un tiempo y un proceso de acogida del centro con respecto a los alumnos, sino claramente de acomodación de los nuevos inquilinos a la cultura escolar allí configurada. Estas jornadas están usualmente cargadas de contenidos de carácter preceptivo; es el período en que se advierten las normas, los objetivos, los modos de relación profesor-alumno, el reglamento, la utilización de cada uno de los espacios, la distribución del tiempo escolar, el conocimiento de los textos fijados para cada asignatura y para cada grado, etc. No hay por parte de la escuela en estos días ninguna acción significativa dirigida a pretender que los nuevos alumnos se sientan acogidos sin condicionamientos previos a estructuras rígidas ya establecidas.

En este período de inducción se empieza a perfilar ya el *modus vivendi* de la escolaridad; se aprenden las propiedades de cada espacio y de cada momento de la escuela, a distinguir trabajo -estudio- de juego. “Las categorías de trabajo y de juego surgen rápidamente como organizadores poderosos dentro de la realidad de la escuela” (Ídem:47). Esta, por supuesto, valora las actividades de trabajo como más importantes que las de juego, que son consideradas como un descanso del trabajo -del estudio-. Lo usual es que aquellas sean de carácter obligatorio, no así las actividades lúdicas que suelen ser de libre elección y condicionadas a la disponibilidad de espacios y tiempo en la organización escolar.

La obediencia es promovida a través de toda la escolaridad como una de las más elogiadas virtudes, y se valora en mayor medida que la misma calidad académica. Gracias a ella, los niños y jóvenes van asimilando su papel de estudiantes, tal como lo ha constituido la escuela y la sociedad a la que ésta agencia. En su nombre, los estudiantes terminan por carecer de poder para influir en el curso de los acontecimientos diarios. Se les enseña a aceptar la autoridad sin pedir explicaciones, hasta tal punto que se va haciendo normal en el alumnado buscar acomodarse en las pautas y modelos que la escuela le oferta.

La socialización de aquel concepto de educación-precepto incluye el aprendizaje rutinario de normas y contenidos de las interacciones sociales, los hábitos, las fronteras y las disciplinas, los deberes, los exámenes, los castigos y los premios, pero también la postura vital o académica frente a las distintas asignaturas y prácticas del proyecto educativo.

Lo general es que la marcha de la escuela no sea consciente de esta función subyugadora. El efecto es parte medular de su propia estructura y del contenido mismo que se le ha ido agregando a través de la historia de la enseñanza. Los mismos maestros, muchas veces, tampoco somos conscientes de ello, porque igual que los estudiantes, quizás más, hemos sido socializados por la escuela. Como afirman Apple y King, la socialización no es un proceso en una sola dirección, los niños en la clase socializan al profesor, al mismo tiempo que se socializan ellos mismos y que son socializados por la cultura escolar. Sin embargo, los niños y el profesor no tienen la misma influencia en la definición de la situación. Los significados del profesor serán los que más fácilmente dominen, porque su socialización ha sido más larga. El maestro ha fortalecido por largo rato su coraza de principios, de creencias y de comportamientos espontáneos. Esto hace que para él sea también mucho más difícil negociar significados.

2.1. El neoliberalismo: un nuevo traje para el proyecto ilustrado

Es pertinente reiterar aquí la sospecha expresada en la presentación de esta tesis en lo que concierne en el tema educativo al proyecto neoliberal de la segunda mitad del siglo XX hasta nuestros días. No en vano, se promueve desde allí la “universalización” de los primeros ciclos de educación con carácter “obligatorio y gratuito”. Lo que finalmente se logra universalizar es el manejo y la utilización funcional de la educación. La intención de fondo es garantizar la formación de esa franja amplia de la pirámide escolar en la que se precisa fomentar la obediencia, la conformidad básica y la formación de hábitos.

Las reflexiones de Nietzsche (1980) en sus conferencias *Sobre el porvenir de nuestras escuelas*, escritas en 1872, son ya advertencia y presagio de esta política que destaparía abiertamente en los últimos cincuenta años. Este filósofo vio, detrás del deseo por difundir dosis calculadas de la cultura, un propósito de opresión y de explotación, o sea, la sombra misma de la actual “economía política”. Allí se refiere al sistema escolar como “una máquina de

producir empleados útiles”. En efecto, cada vez es más fuerte la preocupación de las grandes organizaciones económicas internacionales -representadas en el Banco Mundial- por ampliar la cobertura de la educación “básica”. Indudablemente, significa extender los viaductos, el cableado para poner a tono la gama más amplia de la población mundial. La educación básica que se promueve es también la preparación básica para la adaptación, para adaptar las voluntades a la obediencia y garantizar que no se rompa la armonía y la tranquilidad del orden establecido.

El neoliberalismo -la nueva derecha- es la expresión actualizada del ideario capitalista, en cuanto se trata de un régimen de producción y circulación de mercancías, pero tiene la cualidad perversa de anular cualquier otra forma de expresión. Como se decía en el curso *Reconstrucción del espacio público* de Francisco Beltrán, es un tipo de formación social de carácter “depredador”. Sólo se sostiene generando miseria. Acumula riqueza y poder en unos pocos, a la vez que empobrece sistemáticamente a los más. Es “una máquina de producir pobres”, según decía Pablo Gentile (2002).

Al respecto, advertía este investigador brasileño sobre la paradoja que manifiesta esta política cuando amplía la cobertura en el servicio educativo, pero a la vez con una clara tendencia a la privatización de ese servicio. Dos tendencias en apariencia contradictorias que manifiestan una concepción contraria a la radical inclusión en la escolaridad. Es un dato engañoso, decía, el que sectores marginados logren acceder a la escolaridad. Acceden, pero sin garantía de permanencia y, mucho menos, de calidad. Sólo se ha ampliado la base de la pirámide. El resultado es también paradójal: cuanto más se amplía el acceso a la escolaridad, más extensa se hace la pobreza. El dato contundente, argumentaba Gentile, es que nunca había sido tan pobre América Latina como en las últimas dos décadas, justo cuando se acelera la “universalización” del sistema educativo. Realmente, se han afinado las prácticas de exclusión. “Se ha acelerado la pauperización”. Pero no se trata sólo de acceder a la escolaridad, sino de contar con posibilidades de permanencia y de un servicio de calidad educativa.

Esta política está estrechamente conectada con la tendencia, cada vez más explícita, a la promoción de la educación privada y a la creciente privatización de lo que va quedando de la educación pública. Quiere decir que ha puesto precio a la circulación del conocimiento. En el caso latinoamericano, es un fiel eco del mandato y los condicionamientos con los que puntualiza desde el inicio de la década del noventa el Banco Mundial los requerimientos para

acceder a sus préstamos y “ayudas”. Esa tendencia hacia el sector privado se disfraza allí con el rótulo “ampliación de cobertura”, igual que en España se acuña hoy con la “educación concertada”, un sutil puente para llegar al propósito mayor: la privatización del servicio educativo.

El argumento que muchas veces esgrimen las administraciones educativas para justificar el acatamiento de aquel mandato es el supuesto bajo rendimiento que muestran la mayoría de las instituciones oficiales. Un supuesto rubricado, además, por prácticas que merecen completo cuestionamiento, como lo son las pruebas de Estado. Sin embargo, para dicha argumentación, vale sacar al paso la aclaración que hace Rosa María Torres en las conversaciones con Emilia Ferreiro, publicadas en el libro *Cultura escrita y educación* (Ferreiro, 1999:231): ...“con buenos alumnos cualquiera logra buenos resultados. Buen alumno es el que tiene padres alfabetizados, padres que apoyan la educación de sus hijos, tiempo libre, enciclopedias en casa”. Añadimos ahora: además, con ordenadores y conexión permanente a la *Red*. Se pregunta entonces Torres, en qué medida los supuestos “buenos rendimientos” son efectivamente resultado de una buena enseñanza y qué efectos lograría la escuela privada si no pudiera seleccionar, y debiera enseñar a los alumnos que hoy atiende la escuela pública.

El discurso neoliberal se cuida de tornar borrosa la profunda brecha entre las concepciones *privada* y *pública* de la gestión educativa. Pero es claro que tras el rótulo de la escuela única que circula en su discurso, siguen perviviendo diferentes modos de educación en función de la jerarquización de clases y de grupos sociales, desde los colegios de elite hasta las más infradotadas escuelas públicas urbanas o rurales. “Una misma institución adquiere significaciones distintas para los niños que la frecuentan con diferente capital cultural y económico, con diferentes formas de socialización familiar, con diferentes expectativas de futuro” (Varela y Álvarez-Uria, 1991:282).

Esta política traslada la educación, de la esfera pública a la esfera comercial, hasta convertirla, ya no en un derecho de todos, sino en una oportunidad que se pone en el mercado, de acuerdo a las desiguales posibilidades de cada uno. No es otra cosa lo que logra configurar con la propuesta de administración de la educación dentro de las ideas de “gerencia” y “autogestión” en el marco de la lógica empresarial del neotaylorismo para lograr eficaz productividad y altos rendimientos. Como decía Fernández Enguita durante la defensa de una tesis doctoral: “a la escuela, que trabaja con personas, se le impone una lógica propia del trabajo con cosas”. ¡Consigan con qué sobrevivir! es lo que,

tácitamente, le están diciendo ahora a los establecimientos educativos públicos.

Con esta lógica la escuela se configura en un filtro sensible a los orígenes sociales, a la vez que marca el destino de quienes a ella acuden. La socialización escolar termina favoreciendo a unos pocos y penalizando a los más, ...“crea identidades sociales marcadas por el éxito a la vez que consigue, como por encanto, que los fracasados asuman su segregación y relegación social al aceptar el fracaso escolar como si se tratase exclusivamente de un fracaso personal” (Varela y Álvarez-Uria, 1991:282). Al igual que en el Evangelio, dicen estos autores, muchos son los llamados y poco los escogidos; “los que alcanzan la cima ascienden sobre los cadáveres de los escolarmente fracasados” (Ídem:264).

En otros tiempos, el carácter imperativo de la educación, su razón como “precepto”, como maquinaria para seleccionar, jerarquizar y producir sujetos obedientes, dóciles y útiles, fue un principio francamente explícito. Hoy aquellas razones persisten. Sólo que el poder que se ejerce sobre los modos y las prácticas educativas es más sutil. El movimiento neoliberal es una estrategia de fina sutileza que adelanta hoy con nuevos ropajes el viejo proyecto ilustrado. No son radicales los cambios que han sufrido las políticas educativas, pero se han refinado las estrategias. En términos de Freire (1992:192), este proyecto ejerce una “manipulación” de los oprimidos que hace a través de mitos. Se refiere el pedagogo brasileño al modelo que la burguesía hace de sí misma y presenta a las masas como su posibilidad de ascenso, instaurando la convicción de una supuesta movilidad social. En esta línea juegan las políticas de educación *obligatoria* y *gratuita* en la amplia base que soporta la aguda pirámide de la escolaridad.

Es verdad que los discursos, las orientaciones y las normativas tienden cada vez más a una aparente consonancia con las aspiraciones populares. Pero esa aparente correspondencia es parte de ese imbricado de “tira” y “afloje”, de ese doble juego de “reprimir” y “liberar” de que hablaba Lerena, o de esa connivencia de las “libertades” y las “disciplinas” que refería Foucault. Es su texto *Trabajar en la escuela*, Martínez Bonafé (1999) observaba cómo el discurso que van construyendo las resistencias para reivindicar el derecho a una educación democrática y de calidad es a renglón seguido colonizado por el discurso hegemónico del poder para su propio beneficio.

Varela y Álvarez-Uria (1991:277) resumen el resultado final de aquella política, con efectos altamente productivos y de gran alcance:

... “conduce a la formación de personalidades dotadas de una identidad cultural específica: ciudadanos cada día con menor autonomía y capacidad crítica, privados de toda iniciativa, aislados y empeñados en una carrera de competitividades, éxitos y fracasos individuales; ciudadanos interesados fundamentalmente por las miserias de su subjetividad y cuyo máximo esfuerzo creativo podría verse materializado, en un futuro no muy lejano, en votar a sus portavoces ‘quienes’ servidores sacrificados de la patria, parecen tener un especial interés en protegerlos, tutelarlos y a ser posible sustituirlos en todas las acciones y situaciones que directamente conciernen a todos los que aún creen que merece la pena defender las libertades y la dignidad”.

3. Socialización de la escritura en la escolaridad tradicional

¿A qué concepto y a qué tipo de escritura se accede finalmente en la escolaridad tradicional? Es una pregunta que apunta al aprendizaje mismo. A esas perspectivas de enseñanza de la escritura, corresponden unas perspectivas de aprendizaje. Para bien o para mal son perspectivas de formación -de socialización-.

3.1. Rasgos característicos de la didáctica de la escritura en la escolaridad tradicional

Vale distinguir inicialmente la perspectiva “tradicional”, que suponemos como preponderante en la enseñanza de la escritura, con la perspectiva desde el “proceso”, que ya vienen implementando muchos docentes e instituciones, y de la que luego trataremos.

Entre otras, cinco podrían ser las características que más destacan en la estrategia tradicional del manejo de la escritura en la escolaridad: la convicción de que hay un saber ya constituido que basta aprender, una marcada tendencia técnico-instrumental, la preponderancia del factor funcional, el carácter subsidiario con respecto a la lectura, y la colonización de su enseñanza como objeto exclusivo de la escolaridad.

3.1.1. La enseñanza de la escritura como asunto ya conocido

Igual que las otras disciplinas de saber que administra y oferta la escolaridad tradicional, la enseñanza de la escritura está bajo el peso de la convicción de que son bagajes que sólo basta tomar, porque su conocimiento ya ha sido consumado. Saltando las nuevas investigaciones que se han adelantado en las últimas décadas, la escuela, en su generalidad, aún hoy, con sus prácticas reiterativas del pasado, da por entendido que, con respecto a la escritura, no hay nada que conocer, sólo asuntos para memorizar y retener.

En esto, las situaciones excepcionales suman un ínfimo porcentaje que usualmente se identifican como “prácticas alternativas”. La misma Emilia Ferreiro en su libro *Cultura escrita y educación* (1999:151) afirmaba en conversación con José Antonio Castorina, que los maestros, no obstante dominar teóricamente un amplio abanico de nuevas posibilidades en la enseñanza de la escritura, seguimos reiterando en las prácticas las viejas teorías. En otros términos, Carlos Lomas y otros (2000:10) afirman que las prácticas de esta enseñanza, particularmente en la educación secundaria, apenas empiezan a incorporar las propuestas divulgadas por las últimas investigaciones y, a menudo, reflejan evidentes inercias de las prácticas tradicionales.

En la cultura de la escuela pesa el distanciamiento con la experimentación de nuevas estrategias y, mucho más, con la posibilidad de investigación o cuestionamiento de las propias prácticas. La escuela tradicional “está demasiado orgullosa de poseer la ciencia, los conocimientos y las técnicas que considera experimentados” (Freinet, 1979:69).

En suma, con excepción de pocas experiencias “alternativas”, la escuela sigue enseñando la escritura como si nada nuevo se hubiera investigado y escrito sobre ello.

3.1.2. Carácter técnico-instrumental

“Cuando enseñaba a escribir, mi objetivo consistía en dejar constancia de las faltas y corregir los errores que aparecían en los trabajos de los alumnos”, escribía Graves refiriéndose a su primera experiencia docente... “En realidad, estaba ayudando a que odiasen tanto la literatura como la escritura” (1991:72).

Hasta inicios de la década del setenta, en opinión de Emilia Ferreiro (1999), prevaleció una visión instrumental, según la cual la escritura era una técnica

de transcripción de sonidos en formas gráficas. Se trataba de asociar cada letra con un sonido. La síntesis de esos objetos individuales daba lugar a formas sonoras que correspondían a palabras. La escritura no era todavía problema de estudio de la lingüística. Esta, por el contrario, la acusaba de no ser una buena transcripción y fiel reflejo del habla, y la señalaba como simple convención y artificialidad.

La literatura al respecto se presentaba agrupada en dos vertientes: por un lado, la psicológica que daba cuenta de las habilidades que el niño debía tener para iniciar con éxito el aprendizaje y no de las condiciones de un sujeto que adquiere conocimientos, y por otro, la literatura pedagógica, planteada desde la acción del maestro, con la discusión puramente metodológica acerca de cómo se enseña y no de cómo se aprende. Aún hoy se sigue hablando de un niño con habilidades para la lecto-escritura, pero no de un niño que produce interpretaciones conceptuales, que construye sistemas interpretativos basados más en correspondencias de significados que en correspondencias sonoras.

Consecuente con aquella postura técnico-instrumental, lo usual en el enfoque de la escuela con respecto a la escritura ha sido su orientación inflexible en asuntos que conciernen a la gramática, la sintaxis, la ortografía, al grafismo, en fin, a las reglas, a la forma.

Freinet es uno de los pedagogos más críticos con el rigor técnico de los métodos, reglas y principios previos al ejercicio de la escritura. En *Los métodos naturales* (1979) dedica un buen número de páginas a la diatriba de estas camisas de fuerza que finalmente han conseguido matar el encanto de la escritura en la escolaridad. Se pregunta reiteradamente por la utilidad de la gramática y la ortografía, por lo menos en los primeros grados de enseñanza, para concluir en su valoración como accesorios de carácter secundario. En ambas disciplinas, dice, el error de la escuela tradicional consiste en el punto de partida de la enseñanza. Se empieza por las reglas, por los manuales. “Y cuando, después de haber estudiado bastante, se tiene derecho de escribir, se ha roto el encanto” (Freinet, 1979:239). El miedo a la norma y a los que la defienden termina por paralizar a los jóvenes escritores.

Para Ciari (1981), el mero procedimiento técnico instrumental, como artificio mecánico, no puede dar a los alumnos más que un precario adiestramiento, que sólo se mantiene mientras están presentes ciertos estímulos precederos y no educativamente válidos, como la presión del maestro, el temor al suspenso, el deseo de buenas notas o el ánimo de superar a los compañeros. Porque, cuando el alumno deja la escolaridad, cualquiera sea el nivel alcanzado, se

aparta de todo lo que ha soportado por razones utilitaristas. En muchos casos, dice el autor, los resultados de este tipo de aprendizaje se pierden rápidamente, hasta el punto que los jóvenes se hacen otra vez semianalfabetos.

A estos elementos técnico instrumentales, Daniel Cassany (1996) los llama “procesos básicos y mecánicos” para distinguirlos de los “procesos mentales superiores”. Los primeros aluden a la producción física del texto: reconocimiento de los signos gráficos, la segmentación de palabras y frases, la caligrafía, la aplicación correcta de las reglas gramaticales. Los segundos se refieren a operaciones más complejas e intelectuales, porque requieren reflexión, memoria y creatividad, como seleccionar la información para el texto, crear y desarrollar ideas, la discriminación entre informaciones relevantes e irrelevantes, o la organización de estos datos en una estructura ordenada y comprensible.

Ambos procesos son necesarios en la apropiación de la escritura. Sin embargo, la escuela tradicional, en su generalidad, se ha quedado en los primeros, y cuando ha pretendido aludir las operaciones más complejas, lo ha hecho en forma escindida; con una visión atomista, ha enseñado la escritura en una forma fragmentada, secuencial y técnica, tal como transmite todos los demás saberes. Primero el dibujo, luego la grafía, la gramática, la ortografía, etc.

Con el paso del tiempo se han hecho tan numerosas y complejas las reglas de forma, que ese camino se va convirtiendo, más en una manera para conseguir temer o detestar la escritura, que en un motivo de entusiasmo. Por eso pocos quieren escribir después de la escolaridad.

3.1.3. Escritura *funcional*

Es así como la escuela, a pesar de todos sus esfuerzos, prepara una masa de niños analfabetos porque, aunque saben leer y escribir, son incapaces de expresar con la pluma las dificultades de su vida, sus alegrías y sus penas y sus sueños (Freinet, 1979:240).

El tratamiento técnico instrumental que se le da a la escritura en la enseñanza tradicional, más que conducir a una apropiación inteligente de esta herramienta del lenguaje, sólo lleva, en el mejor de los casos, a su apropiación con un carácter puramente funcional. Es verdad que dentro de esta perspectiva algunos escolares, igual que leer, pueden llegar a escribir perfectamente, pero con poco, a veces sin ningún nivel de expresión de sus propios pensamientos y

deseos, con nulas posibilidades de producir textos con sello propio, textos que puedan expresar la propia personalidad.

Como expresa Freinet, no se trata tanto de que el alumno llegue a familiarizarse con la escritura como herramienta, ni siquiera que adquiera cierta maestría en su uso, sino que la pueda utilizar para expresarse y “construir su propio edificio” (1982:197). En la escuela parece sin embargo que fuera suficiente su utilización para desarrollar la toma de apuntes de clase, las tareas académicas, el examen, confeccionar cartas, para rellenar solicitudes y formularios. Ha sido en esas tareas donde, generalmente, se ha creído encontrar satisfecha la función del lenguaje escrito.

No obstante esta diatriba, habrá que reconocer que el carácter funcional de la escritura, no es suficiente, pero sí legítimo. Esta connotación de limitado alcance es también una ineludible exigencia de la vida moderna. “¿Quién puede sobrevivir en este mundo tecnificado, burocrático, competitivo, alfabetizado y altamente instruido, si no sabe redactar instancias, cartas o exámenes?”, se pregunta Daniel Cassany en *La cocina de la escritura* (1998:13). Desde aprender cualquier oficio, hasta cumplir los deberes fiscales o participar en la vida cívica de la comunidad, cualquier hecho requiere cumplimentar impresos, enviar solicitudes, plasmar la opinión por escrito o elaborar un informe. Para los propósitos educativos, sin embargo, estas razones son legítimas, pero no suficientes. La funcionalidad es apenas uno de los componentes positivos a sumar en los propósitos de la apropiación de la escritura.

3.1.4. La escritura, subsidiaria de la lectura

Es bien notoria la campaña a nivel didáctico que hay en estos años por la promoción de la lectura, pero débil todavía con respecto al asunto de la escritura. (Goldin, 1998:6).

Los manuales para orientar los procesos de escritura son de reciente aparición en los textos escolares. En cambio, sí los ha habido, desde varias décadas atrás, para secuenciar métodos de lectura. Ésta se ha promovido, sin embargo, no como un ejercicio creativo y reflexivo, sino como herramienta básica para formar la competencia lectora.

Al referirse Donald Graves a su experiencia personal en el colegio, escribía: “Allí nos enseñaban a reverenciar la literatura; la escritura se llevaba la peor parte” (1991:72). A la escritura se la concibe tácitamente en la escolaridad

tradicional como actividad “subsidiaria de la lectura” (Teberosky, 1992). Las prácticas allí han cargado su balanza en la utilización subsidiaria de la escritura con respecto a lo que se ha venerado: la lectura. Por eso también la expresión de Goldin: “Sin duda, la mayor parte de aquellos que saben leer y no saben escribir lo aprendieron en la escuela (1998:13).

No es gratuito que, revisando los programas institucionales, nos encontremos con el énfasis que siempre se ha hecho dentro de los contenidos mínimos de la escolaridad en el marcado interés por la lectura. En el *currículum* de la educación primaria en particular, se hace énfasis en la *Alegría de leer*⁵, pero difícilmente en la *alegría de escribir*. Con excepciones alternativas, que no faltan, cuando en la escuela en algún momento se habla o hay espacio para la escritura, se la entiende como un previo para aprender a leer bien. Es decir, la escritura en función de la lectura. En muchas instituciones educativas, aún hoy, cuando se habla de escritura, se hace alusión clara a un ejercicio de caligrafía. Entonces, escriben bien los que tienen bonita letra.

En las últimas dos décadas los síntomas de enajenación de la escritura en la escolaridad han ofrecido datos de mayor preocupación. Se volvió frecuente, como recurso para cumplir con los “deberes” de los escolares, recurrir a fotocopias de libros o enciclopedias. Y cuando los jóvenes suben al escenario dentro de una celebración cívica o cultural, práctica muy generalizada, leen las páginas que han fotocopiado.

Pero en los años recientes, con la creciente universalización de la comunicación cibernética, se han acentuado aún más aquellos procesos de enajenación. Los jóvenes de hoy, en un porcentaje preocupante, cumplen sus deberes “bajando” sin ninguna elaboración personal páginas de Internet. El trabajo físico lo hace luego la impresora. En la rutina de esa tecnología es claro el procedimiento: “bajo”, “copio” y “pego”.

En el discurso mismo que viene construyendo la investigación pedagogía, incluso hasta hoy, parece delatarse el rango de segunda que etiqueta el carácter funcional o subsidiario de la escritura. “La escritura ha sido por demasiado tiempo la ‘cenicienta’ de las investigaciones sobre el lenguaje”, (Bendito, 1989:14). Se nos ha ocurrido hacer un ejercicio ingenuo, y no por eso inútil, para sopesar, de momento, esta sospecha. La herramienta nos la ha

5 Colección de cuatro textos de Evangelista R. Quintana, del que publicó la Editorial Bedout de Medellín, Colombia, cuarenta y seis ediciones.

dado el “buscador” que nos prodiga la *Red*. Hemos elegido la página que nos informa sobre la existencia bibliográfica en todas las bibliotecas de la Universidad de Valencia. Muchas podrían ser las pautas de búsqueda, pero se nos ha ocurrido utilizar las más familiares en el lenguaje escolar, y sólo en lengua castellana. El resultado está en el cuadro siguiente:

Pauta	Publicaciones	Pauta	Publicaciones
Lectura	990	Escritura	423
Leer	231	Escribir	120
Didáctica Lectura	10	Didáctica Escritura	9
Técnicas Lectura	3	Técnicas Escritura	6
Enseñanza Lectura	24	Enseñanza Escritura	12
Aprendizaje Lectura	37	Aprendizaje Escritura	18
Totales:	1295		588

Se podría pensar que el resultado obedece sólo a los títulos existentes en lengua castellana. Hemos probado en el mismo grupo de bibliotecas con pautas de búsqueda en inglés. El resultado no cambia y coincide con la afirmación que, a un nivel más amplio, hace Ferreiro cuando afirma que en la tradición anglosajona, particularmente en los Estados Unidos de América, “predomina brutalmente el *reading* sobre el *writing*” (1999:99). Tal concepto salta en los criterios de la *International Reading Association* que señala como objetivo fundamental de la enseñanza el aprender a leer.

Pauta	Publicaciones	Pauta	Publicaciones
Read	1143	Write	420
Reading	686	Writing	623
Teaching-reading	17	Teaching-writing	7
Learning-reading	8	Learning-writing	3
Totales	1854		1053

En el caso colombiano, en un artículo publicado el 4 de abril de 2003 en el periódico *El Mundo*, titulado *¿Cómo escriben los colombianos?*, Daniel Bedoya, director del Icfes -Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior-, reconocía que “ni en la educación básica ni en la media se le dio nunca la importancia suficiente a la escritura”.

El interés por estos temas, lectura y escritura, es como sabemos una tarea reciente de la investigación. Las preguntas puntuales apenas se empiezan a formular en la década del setenta.

Sería interesante, con una muestra como la que aportan los cuadros anteriores, observar a qué temas apuntan las publicaciones sobre la escritura. Con una mirada muy rápida, en este mismo grupo de bibliotecas, vemos reiterada la problemática de los trastornos y dificultades en la escritura. Y un dato, que no es curioso sino completamente lógico, y es que, hasta los años sesenta, se encuentra un registro bastante amplio de las “sagradas escrituras”, haciendo particular referencia a la Biblia. Quiere decir que el carácter laico del concepto de escritura todavía está en pañales.

El otro aspecto es que, revisando la literatura sobre la didáctica misma de la escritura, hasta hoy, la mayor parte de las publicaciones se han interesado preferentemente en la enseñanza para los más pequeños, es decir, por las “primeras letras” o la iniciación en técnicas de redacción. Difícilmente llegan hasta el umbral de la adolescencia o hasta la preocupación que en los últimos años empieza a tomar importancia: la educación de adultos. Parece que el campo de interés por esta indagación se desvaneciera en la medida en que avanza la edad de los escolares.

Pensamos, sin embargo, que las teorías alternativas que se vienen construyendo, no responden solamente a aquellas primeras etapas. La mayor parte de las construcciones teóricas, por extensión, pueden entenderse pertinentes para la educación secundaria y aún a la de los adultos, pues, los principios básicos no distinguen edad.

3.1.5. La escritura: ¿objeto de la escolaridad?

Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (1979) se proponen hacer, en el dominio de la escritura, una extensión de la teoría clásica de los procesos de adquisición del conocimiento de su maestro Piaget. En su libro, *Los sistemas de escritura*

en el desarrollo del niño, despejan las sospechas que se venían abriendo camino en la investigación pedagógica con respecto al origen extra-escolar de la escritura y la necesidad de comprender las implicaciones epistemológicas de sus procesos, inmersos en un conjunto de relaciones sociales.

Las principales posturas, explícitas o implícitas en las prácticas pedagógicas, consideraban que su aprendizaje, igual que el de la lectura, se originaba cuando el niño, con ciertas habilidades psicomotoras, ingresaba en el sistema escolar. Se creía que sólo entonces era capaz de aprender la técnica de escritura, concebida ésta además como un instrumento de transcripción de la lengua oral.

Los hallazgos recogidos en aquel libro de Ferreiro y Teberosky dejan claro que el aprendizaje se inicia mucho antes y sin que medie la enseñanza formal y sistemática de un adulto. El niño, al participar en contextos sociales de producción e interpretación de la lengua escrita, espontáneamente la ha explorado, ha reflexionado sobre ella e iniciado la reconstrucción de los principios que la rigen. Por ello, el comienzo de su organización y su desarrollo psicogenético, en tanto objeto de conocimiento, precede a las prácticas escolares, pues la escritura está inserta en múltiples objetos físicos en el ambiente que le rodea. De ahí la necesidad que plantea Álvarez Méndez (1987) de diseñar la propuesta de formación de esta destreza del lenguaje, partiendo del hecho de que, tanto los niños como los jóvenes de secundaria, llegan a la escolaridad con los principios fundamentales que la constituyen. Este tendría que ser, en su opinión, el punto de partida del docente para sistematizar el proceso de aprendizaje.

Con mayores posibilidades en el sector urbano, basta que los sujetos salgan a la calle para que vean escrituras y se formulen hipótesis interpretativas. Es inevitable la irrupción de los mensajes publicitarios, las grafías que aparecen en el mundo de la propaganda, los carteles de la calle, los textos que hoy suelen llevar las camisetas, la TV, etc. Antes de la escolaridad ya está pues la escritura en una compleja red de relaciones sociales.

Al analizar estos procesos, Ferreiro (1998:153) cita a Vygotski, quien llama a este período que antecede a las escrituras convencionales “la prehistoria del lenguaje escrito en el niño”, un período, a primera vista confuso y desordenado, pero con genuina creatividad en la búsqueda de regularidades, principios generales e hipótesis generativas, que luego define Álvarez Méndez (1987) en lo que llama un “proceso estructural”.

La escritura en el mundo social es un objeto salvaje, desorganizado, fuera de control, caótico. La escolaridad, sin embargo, domestica sus procesos de desarrollo y “fabrica un punto de partida de ignorancia generalizada” (Ferreiro, 1999:45), decide que las letras y las combinaciones se presentan en cierto orden y construye secuencias con la buena intención de facilitar el aprendizaje; transforma así la escritura, de objeto social, en un objeto escolar, reduciéndola en muchos casos a simple asignatura del primer grado de primaria. Pero... “la escritura es importante en la escuela porque es importante fuera de ella, y no al revés” (Ídem:45).

Aquella resistencia a aceptar que un conocimiento previo a la escuela es válido y relevante, es la misma para aceptar que los niños ya han pensado con lógica antes de llegar a la escolaridad. Hasta inicios de la década del setenta, según expresa esta autora, igual que se tenía una concepción técnico instrumentista de la enseñanza de la escritura, nadie suponía que los chicos sabían algo relevante sobre esta herramienta de comunicación antes de insertarse en la educación formalizada. Pero el niño es un organizador de información desde antes de su llegada a la escuela.

También está evidenciada en esta resistencia a identificar y aceptar los verdaderos orígenes de la escritura la enorme dificultad de reconocer aprendizajes hechos en contextos no controlados y no formalizados. Donald Graves (1991:194) recuerda uno de sus descubrimientos en su estudio *Ford*. Tras entrevistar a más de cuarenta escritores profesionales, encontró que ninguno de ellos había aprendido a escribir en la escuela o, por lo menos, que allí no había recibido ninguna ayuda digna de mención.

3.2. ¿A qué tipo de escritura se accede finalmente en la escolaridad tradicional?

Se nos convierte en obiedad lo que hemos vivido en la escuela con respecto a la socialización e institucionalización de la escritura, a la construcción que finalmente logra configurar en nuestras mentes, ese tipo de escritura que, desde la perspectiva de lo que se piensa usual, lo que se ha considerado “normal”, ha construido la escolaridad. Es tal el poder de la inercia de la cultura de la escuela.

La escuela tradicional, en su generalidad, enseña la escritura desde las perspectivas ya señaladas: técnico-instrumental, funcional, formal, gramatical,

subsidiaria de la lectura, como objeto exclusivo de la escolaridad, etc. ¿En qué tipo de aprendizajes se traduce esa enseñanza? ¿Finalmente qué es lo que los niños y jóvenes que pasan por la escuela logran aprender? ¿A qué escritura acceden?

Cuando el niño llega a los primeros grados no trae, por supuesto, la socialización de la escritura que la escuela configura. Siente y la entiende en un principio como un medio para expresarse, quiere escribir y experimenta placer en aquel ejercicio de expresión. Sobre esta primera disposición refieren dos anécdotas Bruno Ciari y Donald Graves que vale la pena registrar. El primero narra una experiencia recogida de su labor como docente:

...el primer día de clase, después de proyectar el cuento de la cenicienta, estaba organizando unos juegos para hacer más grato el primer encuentro de los niños con la escuela. De pronto, uno de ellos exclamó: “¿Pero no escribimos? ¿Es que sólo hacemos el vago?”. En realidad eran varios niños los que sentían esa disposición para empezar pronto a escribir (Ciari, 1981:84).

En las observaciones que Graves practicó en la *Atkinson Academy*, un colegio de Atkinson -New Hampshire- describe un episodio cotidiano de una profesora de primer grado:

... repartió el primer día de clase libros de pasta dura, con hojas en blanco y con el nombre de cada niño grabado en la correspondiente cubierta. Dijo sólo: ‘podéis escribir en estos libros’. Todos lo hicieron... a su modo. Dibujaron, escribieron sus nombres, hicieron columnas de números. Algunos escribieron expresiones, construyeron palabras imaginarias y, unos cuantos, escribieron oraciones. Lo importante es que todos creyeron que podían escribir. Ninguno dijo: ‘pero, no sé cómo’ (Graves, 1991:22).

Efectivamente, los niños llegan con el deseo de escribir desde el primer día que asisten al colegio. Pero lo que usualmente hace la escuela es desatender esa necesidad y deseo de expresión y los sumerge en un método planificado cuyo primer paso es convencerlos de la ignorancia que traen.

En un principio la escuela les permite y los anima a expresarse a través del dibujo. Esa es su primera escritura. Las rayas, los garabatos, los bosquejos muestran entonces una riquísima secuencia narrativa. El niño hace un borrón y dice que ese es su papá, o la abuela, o el perro, y arma toda una historia. La escuela permite aquella expresión por el dibujo, pero no por la escritura. Desde muy temprano los cubre de normativa, de reglas y modelos.

Cuando empiezan a diferenciar las letras y se les pide que escriban sus nombres, no lo hacen correctamente, trazan cuatro garabatos, pero saben que eso es suyo, porque identifican sus nombres. Diferencian un garabato de otro. Se les puede pedir que escriban cartas a un personaje cualquiera, y las escriben. Pero la escuela empieza pronto a decir “esto está mal escrito”. Más adelante se les demanda que hagan redacciones sobre cualquier asunto, sus vacaciones, por ejemplo, pero a la escuela nada le importa lo que los alumnos han escrito, sino la forma como lo han escrito, el rigor gramatical, y a eso apunta la intervención del maestro. Al que se ha expresado por escrito y está orgulloso de lo que hace, los profesores le devolvemos su trabajo, lleno de correcciones en rojo, de faltas de ortografía que ha tenido, sin importar su contenido.

La escuela suele dejar rápido ese primer espacio de creación personal a través de la escritura. En forma sistemática va sacando a los estudiantes de ese campo primario y los encausa en un concepto de escritura que termina convirtiéndose en un instrumento de reproducción, para tomar apuntes, para hacer exámenes, para tener buena caligrafía, una escritura que deja de ser expresión. Poco a poco se va pasando a la escritura como instrumento de transmisión de contenidos, de un “conocimiento” ya definido, la escritura dentro de ese concepto de “educación bancaria” que refiere Freire (1992), para consignar datos y conocimientos que han sido minuciosamente previstos en un currículo.

3.2.1. Modelos subyacentes de escritura

Progresivamente, conforme vamos avanzando en los distintos grados de la escolaridad, vamos accediendo a diferentes tipos de escritura. Resulta paradójico que ese avance físico signifique también una pérdida progresiva del sentido vital de aquella práctica. Lo que de verdad consigue la escuela con sus demandas formales de escritura es un distanciamiento cada vez mayor de esa abierta disposición con que llegan sus alumnos a las aulas.

La escritura, de un proceso de expresión, al principio personal, íntimo, se va convirtiendo poco a poco en un proceso de expresión normatizada de lo que otros han dicho o han escrito, de un conocimiento estructurado y ya establecido, el que señalan los libros de texto. De alguna manera es el proceso mediante el cual se va perdiendo esa herramienta como expresión subjetiva, para convertirla en un formato institucional, definido por un conjunto estricto de reglas, un formato útil para elaborar trabajos, responder a los deberes, hacer

resúmenes de textos y responder al examen. Se va operando también una transición de la idea de aquella práctica como actividad lúdica y creativa a la de una tarea de carácter tedioso y funcional.

Refiriéndose a la lectura y, por extensión, a la escritura, afirma Gimeno Sacristán (2003): “En la escuela infantil se puede jugar-gozar leyendo; avanzar en la escolaridad supondrá pasar del gozo al trabajo menos placentero, cuando no al sufrimiento”. En el mismo artículo, mostraba con datos estadísticos del Ministerio de Educación -para el caso de España- cómo progresivamente, a la vez que se asciende por la pirámide escolar, aumenta el fracaso de los estudiantes en la asignatura de lengua, en la medida en que se vuelve tarea, obligación y, algunas veces, castigo.

Freinet (1979) hace notar cómo en los niños la disposición para el “texto libre” y la poesía es algo natural. Ese es el lenguaje inicial de los más pequeños, porque la fantasía y la sensibilidad habita en ellos. El niño es particularmente sensible a la poesía, y es apto para expresarse poéticamente. Pero la escuela con sus teorías paralizantes trunca esa sensibilidad. En palabras de Patricia Merfu (2002), en la escuela se va dando una domesticación del lenguaje poético, por un lenguaje funcional, formal, retórico, frío; las posibilidades amplias del lenguaje poético son remplazadas por las limitadas del “lenguaje estándar”. En términos de Jacqueline Held (1987), se privilegia el “lenguaje-herramienta” por encima del “lenguaje-creador”.

Resumiendo: con el paso de la escolaridad se configura un traslado sistemático, en algunos aspectos consciente y, en otros, oculto, de distintos y opuestos modelos de escritura: de subjetiva a objetiva, de personal a impersonal, de íntima a institucional, de lúdica a tarea, de creativa a funcional, de libre y poética a estandarizada, y unos grados más adelante, de crítica a una producción a-crítica.

3.2.2. ¡Adiós a la escritura personal!

Curiosamente, ese modelo de escritura creativa se va perdiendo por objetivos que son perfectamente defendibles, como es el tener una buena gramática, la ortografía, caracteres legibles y todos esos cuidados que recomienda Cassany en su “decálogo de la redacción” (1998:237-241). Pero estos factores, perfectamente legítimos en la tarea escolar, desdibujan otro, posiblemente más

educativo; la escuela, ceñida a esos aspectos de claridad y pureza en la forma, termina matando el entusiasmo por la escritura autónoma.

Llega un momento, en unas escuelas más pronto que en otras, que les piden a los estudiantes que expresen por escrito, y en un exigente ejercicio de memorización, conocimientos, referencias, contenidos que han estudiado, que les han enseñado. La escritura se convierte entonces a través del examen en una categoría más de los procesos de selección, distribución y evaluación del conocimiento. Las posibilidades de expresarse de forma autónoma y creativa, se tornan mínimas. Seguramente al final de la primaria o en los primeros cursos de la educación secundaria ya no habrá redacciones personales. En los exámenes se pedirán respuestas cortas, muchas veces de sólo marcar una “X”, respuestas que el maestro pueda evaluar fácilmente, una definición precisa.

En secundaria, mucho más que en el ciclo primario, se da por hecho y “normal” que el alumno no escriba, si no es para dar cuenta de un examen o de una tarea. Hay un supuesto de que ya parece una pérdida de tiempo que puedan escribir algunas cosas distintas a las que señala el *currículum*. Se deja de lado aquella posibilidad que reitera con frecuencia Lucy Calkins (1993) para esta franja de la educación, cuando advierte que hay allí un espacio y un tiempo de privilegio para ofrecer un concepto de escritura como escena de elaboración del propio proyecto de vida en un marco de reflexión y crítica. Más adelante, aún los trabajos de universidad están dentro de un modelo que usualmente se aparta de la creatividad y la expresión personal. Se trata de dar cuenta, de informar, de resumir de acuerdo a un formato y protocolo ya estandarizados.

Esto en la escolaridad, pero luego en la vida de adultos es muy posible que aquella escritura sólo sea un instrumento útil para rellenar formularios y cumplir las obligaciones burocráticas.

3.2.3. Se accede a una escritura controlada, señalada y restringida

El control de la escritura, tal como lo aclaran Anne-Marie Chartier y Jean Hérbrard (2000), viene desde la antigüedad. No es nuevo. La necesidad de su control está justificada por la condición del poder socializador, de jerarquización y selección que conlleva. Es la razón por la que, durante tantos siglos, gran parte de las escrituras no se hicieran en lenguas del dominio social, sino en otras -generalmente, el latín- que le daban una connotación de código restringido. Cuando se pierde el control de la escritura, puede llegar a generar

profundas transformaciones históricas. Tal fue el caso del éxito de la revolución francesa, en opinión de Clanchy (1999).

Esa utilización de la escritura con fines de control y dominio, de mayor fuerza en su origen, sigue vigente, según lo expresan estudios desde la historia, la antropología, la sociología y la lingüística, (Petrucci, Olson, Clanchy, Chartier, Foucault, entre otros), posiblemente no con las concepciones y prácticas francas que se mantuvieron hasta el siglo XV, sino ya con estrategias más sutiles u “ocultas”.

A través de la historia, hasta nuestros días, la preocupación de los grupos de privilegio ha sido que los individuos se enteren y asuman con carácter de verdad su bagaje de saberes e incorporen los códigos éticos, epistemológicos y políticos que constituyen su cultura. En esta pretensión, la escritura ha sido un aliado de primer rango y, por supuesto, quien la agencia: la escuela. Ha habido una estrecha y compleja relación entre las prácticas y los usos de la escritura en función de utilidad para una sociedad dada (Petrucci, 1999b).

Las prácticas didácticas tradicionales para su enseñanza en la escolaridad y su carácter eminentemente funcional y técnico no son más que el eco de la concepción que en el contexto social se tiene de aquella disciplina. Aquella práctica se constituye allí en un instrumento de transmisión, no sólo de saberes, sino de las creencias y de las condiciones para el mantenimiento de los privilegios históricamente defendidos.

Lo que se promueve en la escuela, como agencia de socialización, no es, entonces, la escritura personal, aquella que en el concepto de Anne-Marie Chartier y Jean Hérbrard (2000), como herramienta simbólica, crea una nueva realidad, establece una comprensión nueva del mundo, o que transforma el pensamiento (Vygotski, 1995), sino la escritura ya hecha, la autorizada, la normatizada. Si hay ejercicios de escritura en la escolaridad tradicional, no es precisamente para llegar a escribir, sino para llegar a leer lo que ya está escrito, para acceder a una escritura que, en palabras de Clanchy (1999:12) normaliza el propio lenguaje, normaliza a los usuarios del lenguaje y transmite una ideología a las personas escolarizadas para, finalmente, facilitar la creación de “aquella entidad impersonal: el Estado”. Un concepto, en fin, que, al contrario de la escritura personal que tiene un significado de creación, convierte el conocimiento en algo externo.

La escuela se ha centrado en la alfabetización funcional y específica que demanda su contexto social, y no en una alfabetización para el desarrollo y

crecimiento personal, una alfabetización liberadora, para expresar, para vivir, para integrar en el colectivo. Allí, con el avance de los cursos, la capacidad de crear a través de la escritura se va tornado cada vez más en algo desconocido y ajeno.

En la escolaridad tradicional se da una escritura controlada y señalada desde la normativa, desde el currículo, desde los textos escolares que ofertan lo que es preciso aprender, desde las editoriales, desde las recomendaciones de la publicidad oficial, con particular poder a través de la pantalla de la televisión. Martínez Bonafé (1999) destaca en este sentido el papel dominante y hegemónico que desempeñan las casas editoriales. De forma explícita u oculta, por lo que dicen o por lo que callan, fabrican una escritura que se constituye en un instrumento de poder que socializa y produce “realidad” o, mejor, que garantiza permanencia de una realidad, de un orden de cosas, de una determinada concepción del hombre, del mundo y de la historia, gracias a los modelos uniformes de la enseñanza.

Para profesores y alumnos escribir -también leer-, en educación primaria y secundaria son dos elementos funcionales para acceder al currículo y a la cultura que normalmente viene escrita y que se exige expresarla de forma escrita, a través de un examen, en el caso de los alumnos, y de un informe o registro de programas realizados, en el caso de los docentes. La escritura se convierte entonces en un instrumento para expresar lo que otros han dicho, lo que en los libros de texto aparece; se convierte, además, en un instrumento de uso funcional para desarrollo y asimilación de la propia cultura escolar, se va convirtiendo en un código de reproducción. La escuela entra ingenuamente en el juego que le asigna la sociedad que la cobija, un juego de tal poder de socialización que, aunque muchas veces se haya logrado construir un discurso de análisis y crítica, lo que realmente cursa en su recinto es aquello que se le prescribe.

Varela y Álvarez-Uría observan cómo ha habido en varios momentos de la historia una evidente preocupación por los efectos de la enseñanza de la escritura y la lectura en la escolaridad, debido a su capacidad liberadora de los individuos. “Durante siglos, y casi hasta el presente, las clases hegemónicas consideraron acorde con los niños de ‘baja condición’ una educación elemental” (...) “Al prohibirles el acceso al estudio de la lengua se les condenaba a la pobreza lingüística y a una inferioridad lógica” (1991:288-289).

En algunos episodios, las posiciones políticas frente a la enseñanza del lenguaje, en particular de la escritura, han sido abiertamente francas. Tal es el caso que refieren estos autores con respecto a la promulgación de la *Real Cédula* aprobada por Felipe II en 1583, en la que se prohibía a los niños indios que acudían en América a colegios religiosos los estudios de gramática. Del mismo talante fue la negativa de la Cámara de los Lores a la aprobación de la propuesta de Ley presentada por Whitbread en 1807 para la creación de escuelas elementales en toda Inglaterra. El presidente de la *Royal Society* argumentaba:

En teoría, el proyecto de dar una educación a las clases trabajadoras es ya bastante equívoco, y en la práctica sería perjudicial para su moral y felicidad. Enseñaría a las gentes del pueblo a despreciar su posición en la vida en vez de hacer de ellas buenos servidores en agricultura y en otros empleos a los que les ha destinado su posición. En vez de enseñarles subordinación, las haría facciosas y rebeldes como se ha visto en algunos condados industrializados. Podrían entonces leer panfletos sediciosos, libros peligrosos y publicaciones contra la cristiandad. Las haría insolentes ante sus superiores; en pocos años el resultado sería que el gobierno tendría que utilizar la fuerza contra ellas”⁶.

Para la alta sociedad ilustrada estaba clara la inconveniencia de que los hijos del pueblo pudieran acceder al ‘verdadero saber’. Por eso en la educación de las clases populares había restricciones en la formación literaria, “se les privaba del arte de hablar con pureza y propiedad, en fin, de expresar con claridad y gracia las ideas, de manejar el arte de persuadir y convencer” (Varela y Álvarez-Uria, 1991:289).

Aún hoy, lo que interesa para los que planifican la educación encargada por una clase hegemónica es que prevalezca el “código restringido” de que habla el sociólogo inglés Basil Bernstein, construido en los procesos de socialización de los sujetos y que supone, como expresan Varela y Álvarez-Uria, una desventaja de partida en la escolarización. La escuela lo afianzará al limitar las prácticas de escritura y lectura al interés funcional.

En la línea de Vygotski (1995), Freinet (1979) y Lledó (1999), Varela y Álvarez-Uria (1991) reiteran cómo el conocimiento a fondo del lenguaje escrito puede resultar fundamental, no sólo para potenciar los aprendizajes de

⁶ Referido, igualmente, por Varela y Alvarez-Uria en el mismo texto, 1991, pág. 286.

la lengua y las capacidades de expresión, sino también para comprender cómo está estructurado el mundo social, los antagonismos que lo cruzan y, en último término, la polarización de las pautas culturales en torno a lo culto y lo popular. Los textos antes citados revelan la percepción, desde siglos atrás, del decisivo papel del lenguaje, del carácter disolvente y liberador que puede suponer el acceso a la lectura y a la escritura, esto es, la capacidad para producir y descifrar códigos complejos y acceder así a los principios que regulan la vida social e individual. De ahí el sentido de la promoción preponderante, hasta nuestros días, de la formación “elemental” en la que, como observan estos autores, la lengua no es un capital natural repartido por igual. Tal es el subfondo del proyecto neoliberal.

En este marco podría aparecer desolador y pesimista el horizonte de la escolaridad. No obstante, compartimos la observación que deja Henri-Jean Martin (1999) al observar que, siendo la escritura desde su origen un instrumento de poder y de dominio, también puede ser y lo ha sido en momentos clave de la historia un medio de emancipación y democratización. Ya hoy un fuerte movimiento desde la perspectiva del “proceso” tiende a rescatar su sentido en consideraciones que apuntan más a la expresión democrática y emancipadora, mediante la recuperación de la expresión personal. Parece que lo que se buscara en estos nuevos intereses de investigación de la didáctica fuera recuperar esa primera veta de la infancia; en cierta forma, desaprender lo que la escolaridad ha configurado, para rescatar el cauce de la expresión autónoma y creativa.

CAPITULO II

EL “PROCESO” COMO NUEVA PERSPECTIVA DE LA DIDÁCTICA DE LA ESCRITURA

1. Un cambio de paradigma: de “cómo se enseña” a “cómo se aprende”

La “escritura como proceso” no alude precisamente a un método en particular, sino que se refiere en términos globales a un cambio de paradigma de la enseñanza tradicional, que tiene sus raíces en ideas que se remontan a la primera mitad del siglo XX, en los psicolingüistas Piaget y Vygotski, el filósofo John Dewey y en las aportaciones precursoras desde la pedagogía de Freinet, entre otros. El cambio señala la transición de una visión atomista y conductista del desarrollo del lenguaje y de la escritura a otra de tipo holístico, sociocultural y cognitivo.

Desde el punto de vista conceptual, esta nueva perspectiva considera la intervención de las competencias lingüística y cognitiva del sujeto como factores determinantes. Subraya, por lo tanto, la estrecha relación que existe entre lenguaje y desarrollo del pensamiento, y entiende la escritura como una herramienta que beneficia la educación global del individuo, su desarrollo social y su participación en una sociedad democrática. “La escritura hace visibles nuestros pensamientos, cosa que facilita que reflexionemos y revisemos lo que pensamos” (Björk y Blomstrand, 2000:29).

El enfoque tradicional conductista, con una visión atomística de la habilidad escritora, tenía la idea de que el individuo es un ser pasivo y motivado desde

el exterior. Esta visión, junto a otros factores, dio lugar a bastos programas de enseñanza de la escritura, centrados en los estímulos y basados en grandes paquetes didácticos con ejercicios estructurales para habilidades aisladas. Contraria a esa creencia que fraccionaba el aprendizaje, la escritura como proceso propone una visión holística del lenguaje, que incluye pensar, ver, leer, escribir, hablar y escuchar.

La nueva perspectiva valora la escritura más allá de la adquisición de meras habilidades, cuestiona la concepción tradicional conductista que la reduce a la transcripción de la lengua oral, promueve una perspectiva constructivista y significativa y su comprensión como un sistema de símbolos socialmente organizado. Insiste por eso en la dimensión sociocultural de los textos escritos y, en consecuencia, en las tareas de comunicación real para su aprendizaje.

Salta esta perspectiva de la consideración de mayor cuidado en el producto final al interés en el *proceso* que conduce a los textos definitivos. Se trata de un cambio de paradigma, según Calkins, “de los productos a los procesos” (1993:27). El nuevo enfoque insiste en la importancia de los procesos mismos, más que en el producto final, buscando que los estudiantes lleguen a reconocer y utilizar cada vez mejor sus capacidades cognitivas y a perfeccionar sus posibilidades de comunicación. Por tal motivo, centra todo el interés en investigar sobre la transformación progresiva de los niños y jóvenes en escritores. El producto escrito incluye entonces, tanto el texto final, como los sucesivos ensayos, borradores y esquemas que los jóvenes escritores van produciendo. A estos materiales se da especial importancia, -Freinet, Rodari, Graves, Cassany, Serafini, Ferreiro, Teberosky, entre otros- en cuanto constituyen el ciclo de retroalimentación que supone la base fundamental del proceso.

La escritura como “proceso” reclama una enseñanza orientada hacia el aprendiz. Aquella función estaba centrada en el profesorado, a quienes correspondía prescribir tareas y corregir, como única audiencia, los errores del texto acabado de los alumnos. Ahora se pide que el papel del profesorado sea ayudar a que el alumno desarrolle su competencia escritora, como facilitador, además, de otras audiencias. El interés de la evaluación salta también del producto final y del protagonismo del profesor a una revisión compartida y permanente dentro de todo el proceso.

En esta línea, las autoras antes mencionadas, Ferreiro y Teberosky, replantean el problema del aprendizaje de la escritura, ya no desde la escuela, desde la pedagogía, sino desde la perspectiva del sujeto que aprende. Cambian la

perspectiva del objeto de escritura en tanto objeto de conocimiento y no sólo como objeto de enseñanza. Pretendiendo reivindicar el papel del niño, totalmente subestimado en la discusión metodológica, cambian el foco de la investigación de “cómo se enseña” hacia “cómo se aprende”. Afirman que, más claro que en otros campos del conocimiento, en la palabra escrita el aprendizaje se construye de una manera diferente.

Ese modo diferente está definido en la caracterización que las autoras hacen del “niño piagetiano”⁷... “un niño que trata de comprender el mundo que le rodea, que formula teorías tentativas acerca de ese mundo; un niño a quien prácticamente nada le es ajeno” (Ferreiro, 1999:21). Contrario a aquel concepto de la vieja pedagogía que lo entiende como un recipiente de órdenes, información y valores que imponen el adulto y la sociedad desde afuera, el “niño piagetiano”, como individuo que aprende, es un sujeto activo y constructor, que pone orden en el caos de la experiencia y reconstruye la realidad para poder poseerla, que está continuamente organizando y reorganizando sus esquemas. Es por eso un sujeto que continuamente se formula preguntas, un teorizador, experimentador, “un cotejador que va construyendo universales” (Ídem:97).

2. Matices dentro del movimiento de la escritura como “proceso”

No obstante ser un movimiento global, bajo estos términos generales, “escritura como proceso”, Björk y Blomstrand (2000:22-28) distinguen cuatro corrientes principales: “expresiva”, “cognitiva”, “neorretórica” y “sociocultural”, que, en opinión de los autores, se solapan unas a otras de forma considerable. Cada una hace énfasis en particulares aristas que tienen que ver globalmente con la configuración de aquel nuevo paradigma, y tienen más asuntos en común que diferencias. No es factible trazar entre ellas líneas divisorias claras, tanto desde el punto de vista del contenido como de la cronología. Sus diferencias son más de grado que de fondo y son metodológicas, no teóricas. Sin embargo, aunque comparten una misma visión

⁷ Aunque, en observación de la misma Emilia Ferreiro, Piaget nunca habló de la escritura en particular.

del lenguaje y de la escritura, es posible identificar rasgos característicos de énfasis de cada una de ellas.

La primera, la **corriente expresiva**, alude al énfasis en la posibilidad que ofrece la escritura al individuo para expresar pensamientos y sentimientos personales y, por consiguiente, su consideración como medio para fomentar la autoestima y el desarrollo personal de los alumnos. Britton y Squire definen el hincapié de este movimiento en... “Un intenso interés en el descubrimiento de uno mismo a través del lenguaje y de la expresión individual”⁸. Contraria a la práctica hasta entonces utilizada de aprendizajes aislados, los pedagogos que difunden este nuevo pensamiento promueven una visión holística del ser humano y del lenguaje, privilegian la “escritura libre”, la espontaneidad y la voz personal. “Es la vida interior del estudiante, sobre todo sus emociones, lo que debería liberarse a través de la escritura y conducir a un crecimiento personal, tanto intelectual como emocional” (Björk y Blomstrand, 2000:21).

Desde el punto de vista de la metodología, esta corriente se aproxima a lo que este autor identifica como “modo de proceso natural”, que concibe al profesor como un “facilitador”, cuya función es liberar la imaginación del estudiante y favorecer su crecimiento. Evita además esta orientación estudiar modelos de redacción, ofrece un nivel bajo de forma y ninguna dirección con relación a las cualidades de una buena escritura.

El énfasis de la escuela expresiva en el potencial creativo del escritor constituye el centro de la **corriente cognitiva**. Desde una perspectiva amplia, basada en las aportaciones de Piaget, esta escuela centra su interés en la relación entre el lenguaje y el desarrollo cognitivo del individuo. De forma más específica, estudia las actividades cerebrales durante el proceso de escritura. En opinión de los autores referidos, las aportaciones teóricas más importantes al respecto derivan de los análisis realizados por Linda Flower y John Hayes en su *Modelo del proceso cognitivo*, en el que indican la complejidad del proceso de escritura y hacen hincapié en su concepción como una actividad de resolución de problemas con múltiples facetas, que no puede dividirse en momentos estáticos y delimitados cronológicamente, en cuanto es dinámica y recursiva, esto es, porque el que escribe avanza y retrocede en direcciones imprevisibles.

8 Citados por Björk y Blomstrand, 2000, p. 21.

La escritura en esta perspectiva, más que una competencia, es asumida como “herramienta cognitiva” a la que Mariana Miras (2000) añade un efecto de desdoblamiento: en cuanto objeto material, deriva la posibilidad de distanciamiento entre el productor y su producto; el texto materializado por escrito comunica al emisor con el receptor, pero lo separa también de su propio mensaje; quiere decir que emancipa la obra de quien la produjo. Esta autora afirma de la importancia de esta función epistémica para los fines educativos, pero advierte que el efecto de desdoblamiento no es una mera consecuencia de poder escribir con cierta competencia, sino un objetivo a alcanzar y que entraña evidentes dificultades. En su opinión, sólo los sujetos que son capaces, no sólo de interpretar o repetir un mensaje escrito, sino también de producirlo, contemplarlo y transformarlo para construir un nuevo conocimiento, pueden usar la escritura de manera reflexiva. Y sólo cuando ocurre este uso reflexivo del escribir, entonces la escritura asume esta nueva función y actúa no ya hacia fuera, hacia el mundo, sino hacia adentro, hacia el propio escritor. Es en ese caso cuando podemos hablar de la escritura como herramienta cognitiva.

La **corriente neorretórica** se interesa en la investigación de la escritura como “comunicación entre individuos”. Pone, por lo tanto, mayor énfasis en los diversos componentes de los contextos comunicativos: audiencia, finalidad, estructuración del texto y convenciones de género. Hace énfasis en la importancia de atender a la diversidad textual -géneros y tipos de textos-. Este matiz, según afirman Björk y Blomstrand (2000), presta mayor atención a las reglas que la corriente expresiva y da a la escritura personal un segundo lugar con respecto a la enseñanza de normas, formas y estructuras... “Quienes no estudien la historia de la retórica serán sus víctimas”, escribe James Murphy, citado por estos autores (2000:26).

Finalmente, la **corriente sociocultural**, cuyo eje central es la convicción de que el lenguaje y el pensamiento están formados por la interacción con el entorno, idea ésta que está en estrecha relación con el argumento más importante del lingüista ruso de principios del siglo XX, Lev Vygotski (1995), según el cual el lenguaje es un acto social.

3. La escritura: ¿Código o representación?

La historia de la escritura, tal como se la conocía hasta los años ochenta, nos entrega una idea evolutiva que consideraba todos los sistemas como previos, deficientes y preparatorios para la conquista del alfabeto, el código por excelencia. Todos los demás sistemas eran considerados como representaciones imperfectas del lenguaje, incomparables con aquel nuevo código, “simple, de pocos caracteres, económico, fácil de aprender, y que permitía escribir todo” (Ferreiro, 1999:63).

En opinión de esta autora, la nueva perspectiva pone sobre la cuerda floja la generalizada utilización del término “alfabetización” para referir los procesos de familiarización con la escritura. Este está directamente ligado al concepto de “alfabeto”, y no es claro ni adecuado entender el sistema de escritura como algo necesariamente ligado a dicho código.

El concepto de notación está más vinculado a la idea instrumental y transcriptora del lenguaje que a concebir la escritura como representación. Pero el acto de escribir es un complejo ejercicio de interpretación que obliga a tomar decisiones progresivas; es el resultado de un proceso entre los esquemas del sujeto y las peculiaridades del objeto en determinadas condiciones de producción. La escritura permite así una serie de operaciones de análisis, porque detiene el tiempo y razona sobre eventos que se desvanecen; cumple entonces una “reflexión metalingüística”.

Desde la pedagogía, desmitificar el sistema de escritura como simple codificación del habla supone una lógica consecuencia, en cuanto que el sujeto no es ya aquel que aprende pasivamente un código, sino alguien que al aprender una representación, formula hipótesis (Ídem:114). La escritura es un sistema de representación cuyo vínculo con el lenguaje es mucho más complejo de lo que generalmente se admite. Si pretendiera ser fiel reflejo de lo hablado quedaría siempre corta. La entonación, por ejemplo, dice Ferreiro, no ocurre en el nivel gráfico. “No hay representación de la entonación en la escritura equivalente a la representación de las palabras, ni puedo imprimir en la palabra escrita el preciso sentido irónico, despreciativo, elogioso o admirativo” (Ídem:114).

De allí que los investigadores de la escritura como proceso tengan particular interés, más que por la lectura o la escritura misma, por las ideas que los aprendices tienen acerca de la palabra escrita. Trasladan así la concepción

escolar del sistema de escritura como notación puntual de los aspectos sonoros del lenguaje a una nueva concepción como sistema de representación que se construye en la complejidad de las relaciones sociales.

4. ¿Cómo adquirir habilidad para la *expresión* escrita?

Este aspecto de la didáctica de la lengua ha sido estudiado de forma amplia por diversos autores (Freinet -1979-, Rodari -1991-, Serafini -1994-, Björk y Blomstrand -2000-, Graves -1991-, Ciari -1981-, Calkins -1993-, Certner y Bromberg -1998-, Teberosky -1992-, Camps -1995-, Tusón -1996-, Emilia Ferreiro -1998-, Lomas -1996- y Miras -2000-, entre otros). A ellos iremos recurriendo en el trascurso de la tesis en aspectos puntuales que conciernen a este aprendizaje.

En este apartado, en el que damos un panorama como punto de partida, nos apoyamos, fundamentalmente, en las aportaciones de Daniel Cassany, registradas en sus libros *Describir el escribir* (19996) y *La cocina de la escritura* (1998). En el primero trae dos categorías que habían sido formuladas por Noam Chomsky a mediados del siglo XX: “competencia” y “actuación”. Según él, aluden, respectivamente, al conocimiento implícito que se tiene de la lengua y a la utilización que hacemos de ella en cada situación real y concreta. La “competencia” es el conjunto abstracto de reglas gramaticales que comparten los miembros de una comunidad lingüística, y la “actuación” es el conjunto de reglas que usa un miembro de esa comunidad en un acto lingüístico determinado.

Cassany define la habilidad de la expresión escrita como el dominio de estos dos aspectos. Un escritor, según él, deberá conocer y saber utilizar estos dos componentes, si aspira a comunicarse correctamente por escrito. Tendrá que tener suficientes conocimientos del código, esto es, conocer las reglas lingüísticas de la lengua en que escribe, los mecanismos de cohesión del texto y las diversas formas de coherencia según el tipo de escrito. Y, por otro lado, deberá dominar un conjunto de estrategias que le permitan aplicar los conocimientos de dicho código, generales y abstractos, en cada situación concreta. Apoyado en aquellas dos categorías de Chomsky distingue entonces cuatro tipos de escritores, según la forma como se conjugan aquellos dos elementos: el “escritor competente”, como aquel que ha adquirido satisfactoriamente el código y que, además, ha desarrollado procesos

eficientes de composición del texto; el “escritor no iniciado”, aquel que no tiene conocimientos del código ni utiliza los procesos característicos de composición; el “escritor bloqueado”, aquel que, habiendo adquirido el código, no ha desarrollado las estrategias apropiadas para utilizar los conocimientos que posee de la lengua escrita en una situación concreta; y, un caso menos frecuente, el “escritor sin código”, que domina las estrategias de composición del texto, pero no ha adquirido el código, como puede ser el caso de personas que escriben en una segunda lengua que todavía no han adquirido debidamente (Cassany, 1996:19-21).

En cuanto a la adquisición del código escrito, que define en cinco elementos -adecuación, coherencia, cohesión, corrección gramatical y presentación-, este autor refiere en el mismo texto dos teorías: la de “leer como un escritor”, que toma de Frank Smith y la del “*input* comprensivo” -entrada de información comprensiva-, de Stephen Krashen. Ambas sostienen, en resumen, que el código escrito se adquiere básicamente a través de la lectura por placer.

Según la teoría del ***input* comprensivo**, la forma de adquirir el conjunto de conocimientos que configura el código escrito tiene que ser una actividad que implica una entrada de información -un *input*-, en cuanto que los conocimientos lingüísticos vienen del exterior. Quiere decir que es mediante la comprensión de mensajes elaborados con el código que queremos dominar como logramos adquirir el código escrito. Sin embargo, no garantiza Krashen la adquisición satisfactoria en la totalidad de los casos. Lo que le lleva a formular la hipótesis del “filtro afectivo”, esto es, un conjunto de circunstancias -angustia, falta de interés, de motivación, etc.- que, en determinados casos, bloquea la adquisición.

En la exposición de su teoría, este autor distingue los conceptos de “adquisición” y “aprendizaje”. El de “adquisición” es semejante al que sigue un niño para adquirir una primera o segunda lengua: el individuo tiene interacciones reales, se fija en el contenido más que en la forma, no atiende enseñanza alguna de reglas gramaticales ni corrección de errores, no es consciente de las reglas que adquiere; si se autocorrigió, lo hace por intuición lingüística, tiene un orden natural de adquisición de las distintas estructuras, y ha estado expuesto a un ítem lingüístico muchas veces antes de producirlo. Desde el concepto de “aprendizaje”, en cambio, el individuo aprende a partir de situaciones no reales en las que no hay comunicación natural -de dictados, por ejemplo-; se fija especialmente en la forma de los mensajes; aprende a través de reglas gramaticales, de las que es consciente, y de la corrección de

los errores; usa las reglas aprendidas para corregir lo que dice o escribe, y produce un determinado ítem lingüístico después de haberlo comprendido.

Krashen asocia la “adquisición” con la “actitud” -motivación, interés-, mientras relaciona el “aprendizaje” con la “aptitud” -conocimientos gramaticales, inteligencia- para aprender el código. El papel que juegan los conocimientos adquiridos y los aprendidos en el momento de producir un texto son muy diferentes. Para el autor, los textos que producimos se basan inicialmente en el sistema adquirido; los construimos partiendo de los conocimientos que hemos adquirido subconscientemente. Mientras, lo aprendido conscientemente sirve para modificar o corregir posteriormente estos textos.

La teoría “**leer como un escritor**” la toma Cassany de Frank Smith, quien con un artículo que lleva el mismo nombre, intenta dar respuesta a la pregunta sobre la forma como aprendemos a escribir. Observa este autor cómo cada vez es más compleja y amplia la cantidad de convenciones que se debe tener en cuenta, pero a su vez, cómo se va entendiendo el valor relativo de la gramática y los manuales de redacción que han suscitado, debido a que muchas de las reglas que formulan son de utilización limitada, por las muchas excepciones que deben considerar. Cada regla tiene excepciones que debemos recordar y, a menudo, estas excepciones son numerosas y coinciden con las palabras o las formas más usuales.

Se pregunta entonces cómo logra adquirir un escritor que se inicia este cuerpo de conocimientos, cada vez más complejo, para concluir que lo aprende de los textos ya escritos que han redactado otros escritores, y que sólo estos textos muestran el uso de todos los conocimientos lingüísticos necesarios para escribir. Deduce por eso cómo la instrucción programada de aquellos conocimientos no puede tener demasiada importancia en el aprendizaje de la escritura. No obstante, aclara que, si bien es cierto que todos los escritores suelen ser buenos lectores, no todos los lectores son necesariamente buenos escritores, lo que le lleva a afirmar que hace falta leer de una determinada manera para aprender a escribir: “leer como un escritor”.

Efectivamente, varias investigaciones, referidas por Cassany, demuestran que la comprensión lectora es la habilidad lingüística que está más relacionada con la expresión escrita y que es la didáctica que parece ser más efectiva para la adquisición del código. Una de ellas es del mismo Krashen, quien a través de un *test* para detectar el grado de “competencia” en expresión escrita, aplicado en 1978 a 66 estudiantes, entre 18 y 19 años, de la Universidad de California,

demostró que las buenas puntuaciones -los mejores escritores- correspondían a estudiantes que habían expresado placer y dedicación por la lectura. De Woodward y Phillips, refiere que encontraron la misma correspondencia en una investigación en 1967 con 919 estudiantes de la Universidad de Miami que solían leer el periódico con frecuencia. Así mismo, la de Donalson en 1967 y Ryan en 1977, quienes con chicos y chicas, entre los 16 y 19 años, demostraron que los escritores competentes suelen tener más libros y más periódicos en su casa. O, la del mismo Ryan que dio cuenta de que los padres de los buenos escritores a menudo leían a sus hijos de pequeños.

Así, muchas otras investigaciones refiere Cassany, para concluir finalmente cuatro puntos importantes: primero, la relación directa entre el hábito y el placer por la lectura y la “competencia” en la expresión escrita, igual que la imposibilidad de adquirir el código escrito de forma consciente mediante la aplicación de reglas. Ni conocemos todas las reglas de ninguna lengua natural, ni tenemos capacidad para recordarlas conscientemente, ni tenemos tiempo para aprenderlas de una forma programada y progresiva. Sin embargo, a medida que los aprendices leen y mejoran su conocimiento del código, a medida que se convierten en escritores competentes, automatizan la utilización de las reglas. La segunda conclusión, que los experimentos referidos no aportan datos claros sobre el valor de las prácticas de escrituras por sí mismas, pero sí que son menos efectivas que la lectura en el aprendizaje del código escrito. La tercera, que la corrección del profesor no siempre es útil, y sólo es efectiva cuando se realiza durante el proceso de composición del texto, porque el alumno puede incorporarla en la redacción. Y la cuarta, que, aunque ninguna de las teorías niega que la instrucción gramatical y consciente pueda tener algún grado de efectividad, afirman que esa instrucción no es demasiado útil para la adquisición del código y que su papel puede estar en las etapas finales del proceso de composición del texto.

En el otro texto, *La cocina de la escritura* (1998), este autor recoge lo más importante de la tradición occidental sobre **cómo conseguir una buena redacción**. Ayudándose de la metáfora del “cocinero”, expone allí las investigaciones más relevantes sobre estrategias para buscar, ordenar y desarrollar ideas, todo lo que hay que saber para escribir bien. Con la convicción de que los escritores no nacen sino que se hacen, pormenoriza cómo preparan sus escritos, cómo buscan y encuentran las ideas, de qué forma las estructuran, cómo hacen que su prosa sea “sabrosa” y cómo la adornan. “Autores y autoras trajinamos ante el papel como un *chef* en la cocina: limpiamos la vianda de las ideas y la sazonomos con un poco de pimienta

retórica, sofreímos las frases y las adornamos con tipografía variada” (Cassany, 1998:15).

Parte el autor de la convicción de que redactar correctamente no es un claro indicio de sensibilidad literaria, pero alude a un problema técnico que debe resolverse a tiempo para que no se convierta en un problema psicológico. Es preciso saber expresar la información de forma coherente para que fácilmente la entiendan otras personas. Aún desde el punto de vista más funcional, dar cuenta de un currículum, escribir una carta, hacer una reclamación, una solicitud, un resumen, etc., requiere de precisión en los elementos y la forma que se utilizan en el escrito. El autor trae a colación las frecuentes ambigüedades que encontramos en documentos que manipulamos cotidianamente dentro de la vida social.

Mediante la utilización de ejemplos de diversa procedencia -prensa, libros, redacciones de alumnos, etc.- pone de relieve su énfasis en el asiduo entrenamiento y el carácter constructivo que impone la redacción: “un poso amplio de lecturas, técnica y pasión por partes iguales, dedicación inagotable, la paciencia del relojero que engarza los engranajes de un despertador” (1998:28).

Resume entonces en un decálogo los aspectos a observar para conseguir una buena redacción (Ídem:237-241): “no tengas prisa” (significa no empezar a escribir inmediatamente, sino dedicar tiempo, antes de empezar a escribir, a pensar en las circunstancias que llevan a hacerlo, en la audiencia que leerá, en lo que se quiere escribir, en el propósito y el estilo que se quiere dar al texto); “utiliza el papel como soporte” (alude a hacer notas, listas y esquemas en la búsqueda de ideas, tesis, datos y ejemplos); “emborróna” (escribir una y otra vez; hacer borradores, pruebas y ensayos hasta estar contento y satisfecho con el texto); “piensa en tu audiencia” (para que el texto sea realmente un puente entre aquella y el autor; para asegurarse de que se entenderá); “deja la gramática para el final” (el asunto es fijarse primero en lo que se quiere decir, en el significado, no en los acabados); “dirige tu trabajo” (significa no dejarse arrastrar por la pasión del momento o por los hábitos adquiridos y planificar la tarea de escribir); “fíjate en los párrafos” (para comprobar que cada párrafo tenga unidad, que ocupe el lugar que le corresponda y se inicie con la idea principal); “revisa la prosa frase por frase” (porque fácilmente las palabras y las frases se enredan en el papel y se rompe la sintaxis); “ayuda al lector a leer” (que la imagen del escrito sea esmerada, que haya señales del camino que se va recorriendo en la redacción, márgenes, subtítulos, enumeraciones,

enlaces, etc., que se resalten las ideas importantes y los cambios de tema) y, “deja reposar tu escrito” (dejar pasar unos días entre la redacción y la revisión, porque los ojos descubrirán luego cosas que no habían percibido antes; aún, hacerlo leer a otra persona, si fuera posible).

En *Describir el escribir*, el mismo autor (1996) se refiere a los **fetichismos y supersticiones que rodean la idea del escritor**. Desafortunadamente, dice, la práctica de la escritura está llena de prejuicios que bloquean a los autores, muchas veces establecidos por la misma enseñanza oficial.

Uno de ellos es la sobrevaloración de la gramática. Muchos escritores y profesores valoran la corrección ortográfica y gramatical de los textos por encima de otros factores como la coherencia, la adecuación o el desarrollo de las ideas, corriendo el riesgo de promover textos impecables de gramática, pero pobres de significado. Cassany admite la importancia de estos elementos, pero los baja del pedestal en que los ha puesto la enseñanza tradicional... “sólo son un componente, el más superficial, de todos los conocimientos que conforman el código escrito” (1996:176).

Otra de las supersticiones nocivas es la idea de la “inspiración”, que da por supuesto que para escribir hace falta esperar el instante mágico en el que las ideas surgen de la nada y nacen preparadas para ser escritas. Por el contrario, dice el autor, las ideas y las palabras de un texto proceden de nuestra memoria, que registra lo que escuchamos, leemos y observamos, y también del procesamiento que hacemos de ellas al organizar, planificar, revisar y producir nuevas ideas.

La idea del escritor que produce textos de forma espontánea, como quien hace improvisadamente un discurso oral, es otro fantasma que es preciso espantar. Esta idea sugiere que los buenos escritores no escriben borradores y que redactan directamente la versión definitiva del escrito. Pero la verdad es que los buenos escritores suelen ser los que dedican más tiempo a componer el texto, los que revisan y corrigen cada fragmento, pues, el producto final no siempre corresponde con lo que inicialmente se pretendía.

Otras personas, fanáticas de la sintaxis compleja, creen que se debe escribir con un lenguaje complicado, alejado de las palabras cotidianas y saturado de vocablos extraños y cultos. Entonces convierten la escritura en un acto de pedantería.

5. La escritura: un asunto de estudio, no sólo de la pedagogía

Cuando se creía que la escritura era objeto exclusivo de la didáctica, se daba por entendido que lo que había que saber sobre ella ya estaba escrito. La pedagogía por sí sola podía dar cuenta de su valoración y estrategia de enseñanza en la escolaridad. En la nueva perspectiva como proceso cognitivo, objeto social y factor de fundamental importancia en el desarrollo de la cultura, aparecen necesariamente nuevas literaturas, desde la antropología, la historia, la lingüística, la psicología y la filosofía. “Estudiar la escritura hoy en día es abocarse a una inter-disciplina” (Teberosky, 2000:7). Hasta nuestros días, la escritura no es objeto de ninguna disciplina científica en particular, pero es objeto esencial para muchas disciplinas.

El nuevo viraje se aleja pues de los planteamientos fonocéntricos y prescriptivos que habían guiado el aprendizaje y la valoración del código escrito, y pasa a considerar el mismo objeto de una forma más global. Urge por lo tanto revisar los fundamentos psicológicos y pedagógicos que antes se creían suficientes y obliga la connivencia en los análisis con otras áreas, sin las cuales la percepción del fenómeno “escritura” quedaría incompleto. La perspectiva interdisciplinar obliga a considerar la historia de los textos, las técnicas de producción lingüística de esos textos y su evolución, así como de los procesos psicológicos de apropiación.

Las nuevas aportaciones se sitúan en la perspectiva psicopedagógica que toma fuerza en la década del setenta. Una pedagogía que liga deliberadamente lectura y escritura en una perspectiva interactiva bajo el supuesto de que los dos aprendizajes se apoyan mutuamente en el lenguaje. Y una psicología que conceptúa la escritura como el resultado de los procesos cognitivos del escritor, afectados a su vez por el influjo de variables moduladoras internas y externas. Procesos que se dan, tanto en las planificaciones y objetivos del escritor, como en las operaciones de pensamiento que tienen lugar mientras escribe.

La perspectiva psicológica está enfocada desde la teoría cognitiva del proceso de aprendizaje de Piaget, ampliamente traducida a la comprensión del lenguaje escrito en las investigaciones de Ferreiro y Teberosky (1979), que dan claras evidencias de cómo el proceso de apropiación de la escritura afecta igualmente los procesos de construcción del conocimiento.

La mirada antropológica, encabezada, a juicio de Anne-Marie Chartier y Jean Hébrard (2000) por Jack Goody, devela el sentido de la escritura más allá de la notación de cuentas y registro de propiedades y riquezas, como capital simbólico de esos registros y herramienta simbólica que crea una nueva realidad y establece una comprensión nueva del mundo. Un capital simbólico, controlado por mucho tiempo por un grupo reducido de personas, y, en varios momentos registrado en una lengua que no se hablaba en el espacio social, pero que, con el correr de los años, ha constituido nuevas formas de distribución, tanto cuantitativa como cualitativamente, en cuanto que cada vez es más el número de personas que aprenden a utilizar la escritura, cambiando su función social, ya no sólo como instrumento de registro, sino como un instrumento universal de las sociedades.

Estos historiadores, desde una mirada antropológica, se han preocupado por el estudio sobre el desarrollo histórico del proceso psicológico de las “herramientas mentales” adquiridas gracias a saber leer y escribir. La invención de la escritura constituye la adquisición de una tecnología particular, en cuanto permitió tratar un objeto inmaterial, como es el lenguaje, dando lugar al surgimiento de otras herramientas simbólicas que confirieron al ser humano un nuevo poder sobre el mundo. Los índices de desarrollo económico y de movilidad social, advierten estos historiadores, se calculan actualmente sobre la base del nivel de lectura y escritura de la población.

En palabras de David Olson (1998), la importancia de la escritura proviene, no tanto del hecho de que sirva como nuevo dispositivo mnemónico, como ayuda para la memoria, sino más bien de su importante función epistemológica. La escritura, no sólo nos ayuda a recordar lo pensado y lo dicho: también nos invita a ver lo pensado y lo dicho de una manera diferente. En su texto *El mundo sobre el papel* se refiere particularmente al impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento. Afirma allí que nuestros procesos cognitivos se han ido modificando por el uso de la escritura a lo largo de la historia, de tal modo que la cultura escrita ha tenido efectos decisivos en el desarrollo de nuestros modos de leer y describir el mundo.

Amparo Tusón (1996:72), en el interés de considerar las distintas perspectivas que abordan la descripción y el análisis del hecho lingüístico, de la escritura en particular, trae a colación en su artículo, *Ciencias del lenguaje y enseñanza de la lengua y la literatura*, una lista de quince “campos interdisciplinarios”: lingüística antropológica, lingüística aplicada, lingüística biológica, lingüística clínica, lingüística computacional, lingüística educativa, etnolingüística,

geolingüística, lingüística matemática, neurolingüística, lingüística filosófica, psicolingüística, sociolingüística, lingüística estadística y lingüística teológica. Como se ve, se amplía el espectro de estudio de la escritura, cada vez más distante de aquel supuesto tradicional de su comprensión como algo ya dicho y conocido.

No obstante esta riqueza de perspectivas, es posible que aun hoy tenga vigencia la observación que hacía Álvarez Méndez (1987) cuando afirmaba cómo, a pesar de que estos estudios han avanzado de forma considerable, sus avances no están en vinculación directa con las búsquedas de la didáctica en este mismo aspecto. Sospechamos que todavía es tímido el aprovechamiento de las conquistas de la lingüística en este sentido, que no se traducen en la didáctica ni en la presentación de los libros de textos que la orientan. Cobra vigencia el reclamo que hacía este investigador de un equilibrio entre estas áreas y la necesidad de incorporar aquellos estudios en las herramientas que debe utilizar el profesorado para una mayor garantía del éxito de su tarea en el acompañamiento del aprendizaje de la lengua.

6. Aspectos de mayor énfasis en el enfoque de la escritura como “proceso”

No pretendemos hacer aquí una referencia exhaustiva de las aportaciones de los investigadores que vienen dando cuerpo a la concepción de la escritura como proceso, pero sí resaltar soportes teóricos que hoy subyacen a gran parte de las nuevas propuestas. Por lo pronto, como hemos registrado, hay unos presupuestos básicos que las identifica: el concepto medular es la comprensión de la escritura como disciplina que afecta, para bien, los procesos de construcción del conocimiento. Un segundo presupuesto es que no hay una teoría o método que defina un procedimiento científico y definitivamente cierto de los procesos de adquisición de la escritura; otro, que no es la escuela el recinto exclusivo para su aprendizaje; y un cuarto acuerdo, que su apropiación, más que corresponder a un código pactado, atiende un proceso constructivo personal y colectivo insertado en el contexto social.

Ahora queremos, en el interés de la didáctica, abordar los aspectos que, a nuestro juicio, son elaborados con mayor énfasis en las investigaciones que promueven la escritura desde esta perspectiva. Del amplio abanico de recomendaciones, nos interesa destacar algunas, en tanto son estrategias en las

que se percibe un acuerdo entre los investigadores. En primer lugar, tres asuntos que guardan estrecha relación: la importancia de la mediación del maestro a través de las entrevistas durante el proceso de producción de los textos, la corrección como elemento dinamizador del proceso y el ambiente de ayuda y colaboración entre los compañeros. Posteriormente, la necesidad de rodear a los jóvenes escritores de literatura y el debate siempre polémico sobre la evaluación y calificación de la escritura. Y, finalmente, las estrategias de registro y publicación, entendida ésta como un asunto de colectividad y de formación en lo público.

Otros tópicos se podrían abordar también. Hemos hecho opción por los nombrados, por cuanto son el bagaje teórico que permitirá abrir camino y dar claridad en el propósito central de esta investigación, el de marcar énfasis de prioridad en los procesos de escritura dentro de la escolaridad en pos del fortalecimiento de la educación de los sujetos de la escuela, los alumnos y los maestros.

6.1. Las entrevistas profesor-alumno

Cuando surgió el interés por la “corriente expresiva” de la escritura como proceso, empezó a tomar forma también un malentendido con respecto a la función del profesor, posiblemente como eco al exagerado protagonismo que éste ejercía en la enseñanza tradicional. No obstante, cada vez es más claro el reconocimiento que las distintas vertientes de la nueva tendencia hacen del papel fundamental que el profesor desempeña en todos los pasos del proceso.

Para Björk y Blomstrand (2000), el profesor desempeña un papel esencial al aportar su apoyo activo y constructivo, durante todo el proceso de escritura. Particularmente en esta función, tanto para Graves (1991) como para Calkins (1993), el maestro tiene que desempeñarse como un “artista de la enseñanza”. Su rol allí es el de un atento observador de los procesos de aprendizaje en la escritura de sus alumnos, buscando la mejor manera de conducirlos a que conviertan sus intenciones en realidades. Lo llaman “artista”, en tanto debe manejar un saber particular para ayudar a dar forma a un material respecto al fin que se pretende. En su calidad de artista, busca recursos creativos para conseguir que el alumno adquiera mayor control sobre su modo de escribir y para dar a sus palabras el alcance adecuado y la más próxima correspondencia con las pretensiones de expresión. No se trata, según Calkins, de acumular

gran cantidad de buenas ideas, sino de saber seleccionarlas y equilibrarlas para conseguir finalmente que aflore lo esencial.

La mejor demostración de su “arte” se desarrolla a través de las entrevistas sobre la escritura, no sólo en lo concerniente al contenido, sino además, en cuanto al diseño, el proceso, la evaluación y la versión final. En todos estos momentos el maestro pone a prueba la producción de sus alumnos al comportarse frente a la información que se presenta como si fuera el público. El maestro fomenta y escucha los comentarios personales sobre la propia obra y sobre los planes que puedan tener respecto a sus escritos.

Según Graves, tres tipos de actividades recorren aquel proyecto de construcción de la escritura que acompaña al profesor: la “pre-escritura”, o planificación, a través de la cual el escritor genera, selecciona y organiza el material, la “escritura”, traducción o articulación, mediante la cual transforma en lenguaje escrito los contenidos y su organización, y la “post-escritura”, relectura o revisión que lleva a cabo con el fin de comprobar si el resultado del texto escrito corresponde a los objetivos comunicativos que pretende alcanzar.

De la misma manera que Graves utiliza la figura del “artista” para describir el papel del maestro en este proceso de mediación, Freinet, al hablar del “método natural” para acceder a la escritura, utiliza la metáfora de la “madre”. Las entrevistas logran producir variaciones significativas en la escritura de los alumnos, en la medida en que en las interacciones profesor-alumno que puedan suscitar, se encuentren los mismos principios que subyacen a la adquisición del lenguaje y a la conducta del niño respecto a su madre (Freinet, 1979:202).

6.2. Corregir la escritura

...resulta fácil entender y aceptar la premisa de que escribimos mejor si tenemos oportunidad de revisar y de que para revisar de manera eficaz probablemente será de gran ayuda conocer la reacción de otras personas (Björk y Blomstrand, 2000:15).

Sobre esta tarea, generalmente tediosa y con sentido de utilidad muchas veces cuestionado, en *Reparar la escritura*, Daniel Cassany (1993) hace una reflexión exhaustiva y práctica, con propuestas didácticas, ejemplos y comentarios, que aluden a las usuales preguntas que profesores y alumnos formulan: ¿qué es la corrección?, ¿vale la pena corregir?, ¿quién corrige y en

qué momento del proceso? El autor logra construir un concepto de la corrección que, más allá de su sentido de utilidad, la convierte en una tarea divertida. La considera una fase “imprescindible” para encausar buenas escrituras, en tanto se pueda cambiar en la dinámica los papeles tradicionalmente desempeñados por el maestro y el alumno. Afirma en aquel texto que no se trata sólo de corregir las producciones de los estudiantes, sino de ayudarles además a mejorar sus capacidades de expresión escrita.

Para Emilia Ferreiro (1999), se trata además de generar en los jóvenes escritores una actitud de “revisor” para ver el propio texto con ojos de lector, no de productor, esto es, para adoptar la actitud de un “lector externo”. En la escuela tradicional el revisor es el maestro. El niño sabe que esa es su función y le entrega el texto para que él lo corrija. Los chicos no funcionan como revisores unos de otros y, mucho menos, cada cual como revisor de su propio texto.

Es preciso, dice Ferreiro, que el maestro no se reserve para sí esa función y admita que la puede socializar, generando un ambiente para que los niños, individualmente y en grupo, vuelvan sobre sus producciones después de un lapso de tiempo, con la certeza de que los van a ver de otra manera, porque ya no están desempeñando el papel de productores. Entonces, pueden revisarlo desde muchos puntos de vista: el contenido, la forma, la expresión, la puntuación, la ortografía, etc.

Para Donald Graves (1991) la corrección consiste en “ver de nuevo”. Lo que cambie el alumno y cómo lo haga, depende de la fuerza y la profundidad de la manifestación personal, de lo que éste ve en su redacción y de su nivel de desarrollo. En este sentido, el papel del profesor, más allá de recomendar nuevas palabras, formas correctas o puntuaciones, es tratar de elevar al nivel consciente las percepciones sobre lo que hace cuando escribe y desatar su imperativa insistencia en expresarse. Para esto, el profesor tiene que tomarse el tiempo necesario para observar cómo y qué escriben sus alumnos.

Ampliar la conciencia es el propósito de la enseñanza en este proceso. En dos direcciones, dice Graves: de las palabras a los hechos y de los hechos a las palabras, es decir, de lo escrito a las motivaciones iniciales y de las pretensiones de los escritores a su concreción en la escritura. La evolución ascendente se producirá en la medida en que los problemas que afloran en esta confrontación son solucionados por los alumnos y no por el adulto. “Los alumnos se desarrollan como escritores en la medida en que ellos mismos

logran enfrentarse a los desequilibrios que surgen entre sus propósitos y los problemas que se les plantean” (Graves, 1991:219).

El profesor facilita, en palabras de este autor, un ejercicio de “previsión” y de “retrovisión” que conducirán juntas a importantes progresos en la escritura. El alumno comenzará entonces a ordenar más las cosas, a establecer enlaces temporales y temáticos, aprenderá a añadir y suprimir información y, finalmente, entenderá la información como elemento primordial de sus redacciones, y los detalles y la forma, como aspectos esenciales de la buena comunicación.

Buena parte de la literatura y de las prácticas alternativas que defienden la escritura como proceso y la primacía de las ideas sobre la forma, dejan la sensación de un abandono sobre el cuidado de los rasgos materiales en la redacción. Arguyen que muchos alumnos se resisten a escribir porque durante muchos años han estado oyendo que no saben hacerlo, porque tienen deficiente letra o una ortografía incorrecta, porque no presentan la puntuación debida, etc. Ciertamente, los aspectos puramente materiales, generalmente, asustan e inhiben la escritura. Por tanto, no pueden ser asuntos de énfasis en los procesos iniciales. Pero Graves advierte que aquellos elementos formales, no siendo lo esencial de la escritura, son fundamentales también, en cuanto son el “vehículo” que transporta la información hasta su destino. Si la grafía, por ejemplo, es ilegible, el viaje no se realizará por completo. La buena ortografía es también “el rostro” que la escritura presenta al público. Y es muy posible que ese público no pueda ir más allá de las irregularidades y deje de lado la esencia del mensaje: “Sin piel y sin rostro no puede palpitar el organismo vivo, la sangre, las ideas, la información (Ídem:183).

Para Claire Blanche-Benveniste (2000), la gramática, en particular la sintaxis, deben ser asuntos de especial dedicación en los procesos de apropiación de la escritura. De la sintaxis, dice la autora, se piensa frecuentemente como un ordenamiento formal de las palabras. Realmente es una forma de condensar o “empaquetar” la información. Por tanto, una dificultad sintáctica representará también un obstáculo para entender la información.

En efecto, muchos niños y aún mayores, piensan que son incapaces de escribir a causa de su mala caligrafía, de problemas ortográficos o del uso erróneo que hacen de otras convenciones; preocupados por las técnicas, no pueden ir más allá de los aspectos materiales de la escritura. Es posible que padezcan problemas reales, pero en mucha parte pueden ser también imaginarios, en

tanto equiparan sus problemas técnicos con la incapacidad de decir algo que valga la pena.

El maestro que está atento a captar esa necesidad de ayuda, no siempre expresada, podrá lograr que los alumnos den prioridad y trabajen la información que tienen, y que empiecen a considerar la importancia de las técnicas, en la medida en que aumentan el interés del público y del mismo sujeto por la escritura. Escribir permanentemente, ser capaz de pedir ayuda y llegar a pensar la escritura personal como un producto que se puede mostrar, pueden ser entonces los aspectos clave para posibilidades de maduración en los procesos de escritura (Graves, 1991).

Freinet (1979) subraya la imposibilidad de escribir un buen texto al primer intento, aún tratándose de un adulto entrenado. En tal sentido, dice, hay que habituar a los niños a considerar como una necesidad la tarea de revisar, pulir y perfeccionar su texto, no como una tarea escolar, sino como un proceso natural y al cual los propios adultos deben habituarse. No obstante el carácter de plena libertad que pregona para el buen cauce de todos los procesos de aprendizaje en los alumnos, da como evidente que corresponde al maestro orientar y dirigir esta labor de perfeccionamiento en función de las necesidades sintácticas. En su concepto, no se trata de aportar reglas, sino de un trabajo de pulimento que ha de hacerse sólo por el “tanteo experimental”, en el que el aprendiz es el protagonista central. Igual que Graves, admite que son pertinentes las observaciones gramaticales y sintácticas, los ejercicios de enriquecimiento del vocabulario, pero hay que vigilar que no sea este un propósito de los procesos iniciales de apropiación de la escritura, y que la exageración y la pura mecánica no terminen por matar la vida del texto y del proceso.

En el tono del proceso “natural” que sugiere Freinet para la adquisición de esta destreza, Álvarez Méndez (1987) descalifica la forma prescriptiva de su enseñanza y sugiere un modo “estructural”, más suelto y vital, -como se adquiere el lenguaje materno-. Este es para él, “el camino más llano y directo para lograr introducir al alumno en las complejidades de la lengua” (...) “sin los exabruptos del análisis y de la memorización rutinaria de conceptos, de reglas y de esquemas” (1987:9). En tal sentido y, admitiendo que los niños antes de llegar a la escolaridad ya han estructurado sus principios fundamentales, observa que de lo que se trata allí es de sistematizar y animar los conocimientos que ya traen de sus casas y del medio social. Como los autores antes referidos, afirma que se trata de una tarea para “después de”, que

supone alrededor de los doce años, momento este en el que, ya iniciándose en la educación secundaria, no se trata sólo de enriquecer y perfeccionar los conocimientos adquiridos por vías naturales que llevaban a su ingreso en la primaria, sino de sistematizar y reflexionar sobre la lengua y de ampliar las perspectivas lingüístico-culturales. De ahí que se refiera a “la edad de la gramática”, aquella en la que los sujetos hayan adquirido un mayor nivel de abstracción.

6.3. Ambiente colaborativo y crítica constructiva

La crítica acertada por parte del profesor es condición previa para obtener ambiente colaborativo y una buena crítica de los compañeros. Cuando esta práctica aparece deficiente entre los pares, se debe, generalmente, a que el profesor tampoco haya practicado lo bastante las técnicas de crítica constructiva. Dos elementos tienen que darse allí y se complementan entre sí: la fuerza de la crítica de los compañeros, que radica en que proviene de alguien situado al mismo nivel que el escritor, y la fuerza de la crítica del profesor, que proviene de alguien con conocimientos, supuestamente superiores a los del escritor.

El trabajo en grupo de crítica puede ser la actividad más difícil de llevar a la práctica dentro del proceso de escritura. Los estudiantes no están acostumbrados a criticar textos ni a soportar la de sus propias redacciones. Pueden presentarse tímidos o simplemente reacios a ser criticados. También es posible que haya alumnos que no funcionen bien en grupo. A pesar de las dificultades, sin embargo, constituye esta práctica una parte de suma importancia dentro del programa de escritura, en cuanto cumple como mínimo tres funciones importantes: mejorar el texto, hacer que el estudiante sea más consciente de las demandas de la audiencia, y convertir la escritura en instrumento de interacción social.

Björk y Blomstrand (2000:45-50), entre otros beneficios de la crítica constructiva de los compañeros, señalan los siguientes:

- Les ayuda a tomar mayor consciencia de los tipos textuales, pues siempre es más fácil detectar los puntos fuertes y débiles de los textos de los demás.
- Les ayuda a tomar mayor consciencia de las necesidades de los lectores. En un grupo de crítica el alumno experimenta, probablemente por primera vez,

que lo que está claro para él no lo está necesariamente para el lector. Así, el escritor inexperto aprende que no basta con que haya conexiones implícitas entre las ideas, sino que tales conexiones deben expresarse de forma explícita en el texto.

-Facilita un mejor uso del lenguaje, porque enriquece la argumentación y los criterios para determinar la calidad de un texto.

-Como evento interactivo social influye positivamente en el ambiente de la clase; ayuda a adoptar una actitud positiva y constructiva, a ser tolerantes y de mentalidad abierta.

-Mejora la capacidad para cooperar, facilitando la interacción social futura; afianza amistades y la confianza mutua.

-Produce efectos de satisfacción al compartir ideas y emociones con otras personas.

Cuando la crítica por parte de los compañeros funciona en la forma debida, es probable que se lleve a cabo una verdadera revisión del texto, de manera que el estudiante no se limite a corregir cuestiones superficiales y de forma. De aquella crítica puede resultar una segunda versión del borrador más larga, cuando al autor se le han planteado preguntas que exigen respuestas concretas y demandan ser desarrolladas en forma más extensa. Pero, aquella segunda versión podría resultar también más corta, cuando al primer borrador se le hubiera observado pasajes irrelevantes. El autor no tiene, sin embargo, la obligación de acatar las observaciones de quienes lo critican y deberá siempre mantener el control sobre su propio texto.

Lo que importa es crear un ambiente de confianza y ayuda mutua que permita poner en común las experiencias de escritura de los alumnos, para acostumbrarlos a escuchar los hallazgos de sus colegas y a responder sobre las propias, escuchar y participar a otros comentarios sobre los trabajos y los planes que se tiene respecto a los escritos, esto es, crear condiciones de ayuda mutua. En esta línea, Graves (1991) destaca la importancia del sentido de grupo en el mismo peso del campo individual. Los niños que sólo perciben su propia zona de control, dice el autor, pierden de vista la fuerza del grupo en la educación. Habrá niños que tendrán dificultades para trabajar solos, como los habrá también, con mayor frecuencia, para desempeñarse en grupo. Por eso hace falta enseñar conscientemente a los alumnos a ser receptivos a la colaboración de sus pares y a buscar cómo pueden ayudar a los demás.

Pero, para crear el ambiente colaborativo los alumnos deberán darse cuenta de lo que constituye una ayuda, tomar conciencia de lo que saben y aumentar las posibilidades de acceso a los demás compañeros. Allí hay una función puntual del profesor. Por eso la utilidad de sacar tiempo de la escritura para que los alumnos tengan la oportunidad de entrevistarse entre ellos mismos, de discutir y solucionar problemas en grupo. Ellos irán aprendiendo cómo hablar sobre sus temas de redacción, cómo centrarse en lo específico y ayudarse mutuamente. A partir de las contribuciones de todos y del conocimiento de lo que cada cual puede hacer individualmente, comprobarán, poco a poco, lo que van consiguiendo en conjunto y afianzarán el sentido de grupo. En palabras de Célestin Freinet (1979), es preciso cultivar la capacidad de “permeabilidad” a la experiencia de los otros.

La experiencia de la Escuela de Barbiana, a la que nos referiremos luego, es uno de los ejemplos más convincentes con respecto a las posibilidades y beneficios del trabajo colaborativo. Allí, decía uno de sus exalumnos, todos eran profesores. Cuando uno de los compañeros tenía dificultades para estar al nivel del curso, todo el grupo intervenía hasta conseguir ponerlo al nivel preciso. De ese sentido colectivo de la escritura, entre muchos otros, quedó para la historia el valioso testimonio de la *Carta a una maestra*, un texto permanentemente recurrido por los estudiosos de la escolaridad, y que fue redactado en su totalidad por los alumnos de Barbiana.

6.4. Rodear a los jóvenes escritores de literatura

A la reducción generalizada de la escritura como un objeto meramente escolar, la escuela agrega una práctica que sesga toda posibilidad de aprendizaje. Se trata de la resistencia a dejar entrar en ella la cultura escrita. ...“Es terrible reconocer que la escuela todavía funciona como si los libros y las bibliotecas no existieran” (Ferreiro, 1999:155). Es la razón por la que las estrategias que proponen bibliotecas de aula, difícilmente han calado en las prácticas escolares. Esas cajas llenas de libros, dice esta autora, no despiertan curiosidad en los maestros sino miedo, porque el docente no está preparado para trabajar con diversidad de libros, sino con el libro único de texto, en el que se mueve como pez en el agua, y puede controlar señalando páginas y períodos. Aquel temor obedece muchas veces también a la creencia de que el maestro tiene que conocer el contenido de todo texto antes que cualquiera de sus alumnos pueda acceder a él.

¿Qué es lo que se debe leer?, se pregunta Ferreiro. Las prácticas tienden a los peligros del “ilustrismo” que pretende poner a los alumnos a leer lo antes posible la literatura clásica. Por ser parte del mundo contemporáneo, los muchachos tienen una mayor sensibilidad hacia la producción más reciente. Pero lo usual es que el maestro no tenga tanto control sobre esa literatura, en tanto que sí lo tiene en los libros del pasado, apoyado además en la recomendación oficial de los textos “bien escritos”.

Nos parece entender en Daniel Pennac (2001) que la desidia y el desencanto de la lectura en los adolescentes es, además de otros factores, un espejo del desgano también de sus maestros por la lectura. Les señalamos los ocho libros clásicos que hemos leído y no queremos salirnos de ahí. Qué bueno que los alumnos empezaran a comentarnos textos que nosotros todavía no hemos tenido en las manos. Qué bueno que en muchas lecturas fueran precisamente los alumnos los que nos antojaran.

La escuela tradicional ha tenido en esta función un poderoso control del aprendizaje. Lo usual es entender como peligroso que los alumnos acometan con libertad el acceso a los libros. Esta práctica en libertad configura un panorama de temor porque supone la pérdida del control. Pero no se trata de formar lectores dentro del criterio de la literatura con valoración señalada de antemano, lectores que necesiten consultar catálogos autorizados, sino ávidos curiosos que circulen por los textos y aprendan a decidir por sí mismos qué es lo que vale la pena y lo que no. Por supuesto que optar por esta mirada es asumir una ruptura ideológica con la cultura escolar que ha entendido como su sagrada misión acercar a sus alumnos a la verdad señalada y no al conocimiento humano.

Hay un acuerdo también, en la mayoría de los investigadores del lenguaje, en entender conectados los programas de lectura-literatura y escritura. Las experiencias recogidas por Graves (1991:72) son clara evidencia del amplio abanico de caminos para rodear a los alumnos de escritura. No es preciso convertir ninguno de ellos en método único de enseñanza. Pero en las distintas prácticas observadas, el autor resalta creencias y estrategias que se repiten y que vale la pena tener en cuenta:

- Todos los niños necesitan literatura, pero los que son autores la precisan más, porque aumentan sus necesidades de información de forma significativa. Les hace falta tener a mano poesía, relatos, libros de información, biografías, ciencia e historia, ficción, etc.

- Cada profesor tiene unos antecedentes y preferencias que puede utilizar para presentar la literatura en clase, tiene sus propios medios para rodear a los alumnos de literatura. Pero el contacto con otras escrituras no puede constituir un acontecimiento al que los alumnos asistan en forma pasiva.

- Igual que Freinet y Milani, este autor añade a la propuesta generalizada de contacto con la literatura, la pertinencia y utilidad de incluir en las franjas de lectura, de igual manera que los textos profesionales reconocidos, las producciones de los mismos alumnos, tratándolas con la misma postura crítica.

Cuando Freinet propone estrategias para perfeccionar el dominio de la lengua escrita, recomienda la cercanía con “modelos lo más perfectos posibles” (1979:159). Por eso, habla de la necesidad de que, tanto maestros como alumnos, tengan siempre a mano bellos textos de escritores, para leer en el momento oportuno y ver cómo otras personas, en circunstancias parecidas, han utilizado palabras, frases, figuras, recursos, para expresar con brío y acierto sus pensamientos y sus reacciones ante los elementos de la vida. El error usualmente cometido, dice, consiste en partir de textos de escritores para pretender enseñar la lengua y en abordar escritos que están fuera de los intereses de los aprendices. El origen ha de estar siempre en la creación y expresión del mismo alumno.

6.5. ¿Cómo evaluar o calificar la escritura?

Acertar en las más convenientes estrategias para calificar o evaluar la escritura tiene mucho que ver también con las prácticas antes referidas: las entrevistas profesor-alumno, la corrección y el ambiente de colaboración y crítica constructiva entre los compañeros. En la conjunción de estos modos de aprendizaje puede estar la respuesta en positivo del éxito en el ejercicio de la escritura.

La enseñanza tradicional, desafortunadamente, no sólo sometió el ejercicio de escritura a un estricto seguimiento formal y tecnicista, sino que, además, lo utilizó como una forma de castigo, de reprimenda, de escarmiento, muchas veces no orientada a la pertinencia misma de la adquisición del código, sino a asuntos puramente disciplinarios. La escritura se utilizó, y se sigue utilizando en muchos espacios educativos, como una práctica punitiva.

La calificación constituye, de hecho, una práctica aferrada a todos los sistemas escolares. De no poderla obviar, ¿cómo trabajarla y sacarle partido en la formación del lenguaje escrito? Varios autores, Björk y Blomstrand, Cassany, Ferreiro y Graves, entre otros, coinciden en algunas concepciones y estrategias al respecto:

- Observan que el mayor inconveniente de la enseñanza tradicional de la escritura es su énfasis en calificar un texto más que en enseñar a los estudiantes a producirlo. Recomiendan por eso que, desde el principio, hasta cristalizar el producto final, el criterio de ayuda y evaluación permanente deberán formar parte inseparable del proceso.
- Proponen entenderla como una práctica de ayuda y no como una acción desmoralizante, que es la connotación usualmente esgrimida.
- Entienden la evaluación como una práctica también de conocimiento y no de presión ni de carácter punitivo. Es preciso que, tanto maestros como alumnos, comprendan que existe una conexión entre los objetivos del aprendizaje y los criterios y prácticas de evaluación, y que las notas, si las hubiere, no pueden estropear el proceso de formación de la escritura.
- Más que notas y la acción de calificar, proponen acciones interactivas. La publicación es para estos autores un buen pretexto para practicar una estrategia de auto-valoración. Al seleccionar las producciones, seguramente, los alumnos serán más críticos y severos que los mismos docentes, en especial si éstos les han estado ayudando a hacer realidad sus intenciones, a responsabilizarse permanentemente de los niveles de calidad de sus obras.
- Sugieren, además, dejar evaluar los textos por compañeros anónimos, preferiblemente que no sean de la misma clase y conformar grupos con integrantes siempre distintos para trabajar en un mismo texto.

6.6. La publicación: un asunto de colectividad

Escrituras desde el “centrado” o “descentrado” son dos categorías que registra Donald Graves (1991). Con el “centrado” refiere a aquellas redacciones que atienden la necesidad de indagar y expresar lo propio, el reconocimiento de sí mismo, todo lo cercano a la mismidad. También las llama escrituras “egocéntricas”. Aluden al “ser en sí mismo” de que habla Ricoeur (1990). Las escrituras desde el “descentrado”, en cambio, dan cuenta del reconocimiento

de los otros y con los otros, el reconocimiento de ser parte de una comunidad o de sentirse ciudadanos de un contexto más amplio, aquello que el mismo Ricoeur llama “ser en el mundo”.

Algunas escrituras son pues creadas expresamente para comunicarla a otros; están destinadas al público; allí está la razón de su factura. Son las escrituras “públicas”. Otras son hechas para la reserva personal, para la privacidad, como es el caso de los diarios, o para un destinatario específico, como ocurre con las cartas. Con significaciones afines, Björk y Blomstrand (2000) hablan de “escrituras basadas en el escritor” como aquellas que refieren directamente al “yo”, escrituras personales para aprender y reflexionar, y “escrituras basadas en el lector”, como aquellas orientadas hacia la audiencia, producidas específicamente para comunicarse con otros. No obstante, pueden darse escrituras del “ser en sí mismo” -que atiendan al carácter “centrado”- y ser “públicas” a la vez. Esto ocurre cuando el escritor toma su propia intimidad para comunicarla a otros, para hacerla pública.

La perspectiva del *proceso*, a la vez que promueve la escritura íntima y personal, hace particular énfasis en las prácticas de publicación. Ya sea mediante la utilización de la imprenta escolar, o de cualquier otro recurso artesanal o técnico, es una de las recomendaciones que se repiten en los promotores de este nuevo modo de entender el aprendizaje de la lengua escrita.

Desde esta perspectiva, “por qué publicar” está en íntima conexión con “por qué escribir”. Escribir constituye un acto público, destinado a ser compartido con una audiencia, aun cuando se trate de textos privados que el autor no podrá controlar como quisiera, una vez plasmados en el papel. Así, el escritor se trasciende a sí mismo en el espacio y en el tiempo y permite producir efectos en la historia de otras personas en la posteridad. A través de la publicación, el escritor sobrepasa la acción de expresarse, y se comunica con otros, o con el “otro yo” (Graves, 1991).

La publicación da cuerpo al carácter esencialmente “social” de la escritura. Cualquiera que sea la forma que adopte la expresión del pensamiento, -narración libre, diario, correspondencia, poesía, cuento, ensayo, etc.- su destino es la comunidad social, de la clase en un primer momento y, después, de comunidades más lejanas, siempre en busca de amplios horizontes. “En la escuela acontece lo mismo que en la historia de la humanidad: la publicación da alas al pensamiento” (Ciari, 1981:85).

Las políticas de publicación sobrepasan el territorio restringido de las “escrituras privadas” y las convierte en algo público. Abren un nuevo horizonte en la formación personal, el sentido de comunidad, de grupo, de colectivo, de audiencia, de público; responden a la necesidad de exteriorizarse, de expresarse, de entrar en contacto con el medio ambiente.

Para Graves (1991), no se trata de una tarea de especiales complicaciones. La define, simplemente, como una práctica de encuadernación de las hojas mecanografiadas o manuscritas con cubiertas duras. Entendida como la culminación de un proceso, recomienda que, de cada cinco redacciones que escriba un niño, se publique una, y una de cada dos o tres, cuando quienes las producen se van haciendo mayores. Los niños mayores, dice, publican con menos frecuencia, porque componen sus obras durante períodos de tiempo más largos, tienen un mayor sentido de las responsabilidades derivadas de dirigirse a públicos más amplios, y por eso prestan mayor atención a la escritura antes de entregarla. Recomienda este autor que se coloquen sus producciones en la biblioteca de aula con fichas en la portada para que otros niños puedan consultarlas, registren su lectura y dejen comentarios. Es importante su insinuación de incluir notas biográficas de quien escribe, por cuanto son útiles para establecer las características individuales y el sentido de autoestima que acompaña la publicación. Permiten estas notas, además, percibir en publicaciones sucesivas cómo se transforma, a la par que la escritura, la percepción personal del autor.

La publicación contribuye, además, poderosamente al desarrollo del escritor. Cuando los niños escriben por primera vez, carecen de pasado y de futuro. Al revisar los trabajos publicados pueden formarse un criterio sobre lo mejor de su producción, y sobre los caminos recorridos en el desarrollo de su propia escritura. “Saber que tienen la posibilidad de ver publicados sus escritos para que puedan ser leídos, les abre la esperanza de superar el paso del tiempo, de sobrevivirse a través de sus creaciones literarias iniciales” (Galán y Morote, 2002:18).

Advierte Graves (1991) que el público puede tanto favorecer como destruir a los jóvenes escritores. Con los más pequeños la segunda posibilidad es menos factible, porque su autocentrismo los protege contra los comentarios de los profesores y de los otros niños. Ellos piensan que casi todo lo que escriben está bien. Pero en la medida que crecen, sufren con mayor facilidad los efectos del público. De nuevo aparece aquí el papel del profesor, quien puede hacer con su presencia mediadora que primen los efectos constructivos en la

publicación de los escritos y la utilidad de sopesar opiniones distintas a la propia.

El joven escritor puede no haber tenido otro público que el profesor, y quizá no haya oído de otros lo que él sabe o podría hacer, el potencial que subyace a su lucha para conseguir poner palabras en el papel. Por eso no le resulta útil todavía compartir experiencias personales, historias o fantasías, ni ve sentido en tratar de descubrir aspectos significativos de sí mismo a través de la escritura. La colección de trabajos publicados y los comentarios que pudieran suscitar harán que él vaya formándose su propio concepto, ya no desde la percepción personal, ni siquiera de la que pueda aportar el profesor, sino enriquecida con los nuevos matices que le aporta la audiencia. Es entonces cuando puede comprender el beneficio de la escritura y de su publicación.

Cuando se quiere abordar la publicación, dice Ferreiro (1999), la revisión de los textos toma mayor relevancia. Con el texto privado se es más flexible, más informal. La narración requiere de más cuidado cuando pasa de ser privada a ser texto público. Hay allí una motivación, entonces, para el escritor en la necesidad de entregar a la audiencia un texto mejor presentado, y por eso con mayores preocupaciones en cuanto a los conceptos técnicos. Cuando un texto tiene demasiados errores, dice, ya no miramos el contenido, porque todo se vuelve forma. Añade esta autora, que los maestros exhiben usualmente las producciones de los niños en el aula, pero esta práctica no los convierte necesariamente en textos públicos. Para que abriguen tal connotación, esa producción escrita debe ser, además, objeto de reflexión inteligente en el colectivo.

Freinet (1979) reitera permanentemente los beneficios de la “imprensa”, no sólo como una técnica de trabajo libre y creador, sino además como instrumento integrador de la escuela en el proceso normal de evolución individual y social de los alumnos, como herramienta de publicación. Para este autor, la imprenta facilita la expresión y difunde el pensamiento de los alumnos, dando mayor sentido y razón a la producción escrita.

- Para cerrar la referencia a las dos perspectivas de la didáctica de la escritura

Ha sido lento el traslado de las concepciones y prácticas de la didáctica de la escritura, de la perspectiva técnico-instrumental y funcional que demandaba y sigue demandando en muchos espacios la concepción educativa como mera enseñanza y precepto, hacia un panorama cognitivo en un marco de

aprendizaje creativo. Es justo reconocer el trabajo que en este sentido vienen haciendo los movimientos de renovación pedagógica. Admitimos con Emilia Ferreiro (1998) las dificultades con la resistencia de un grueso porcentaje de los docentes, todavía aferrado a las viejas prácticas de enseñanza preceptiva, no obstante el nuevo camino que vienen señalando en las últimas décadas las investigaciones sobre el lenguaje escrito, pero nos abrigamos a la postura optimista de Jean-Henri Martín (1999), que, igual que Cerroni (1991) para el devenir de la democracia, percibe aires de mejores tiempos para este aprendizaje y las posibilidades que de él pueden tomarse para la formación de los sujetos, no sólo en lo que concierne a la escritura, sino al marco general de su propia educación. Como veremos en la revisión de la experiencia que analizamos en esta investigación, son caminos que se abren, muchas veces ajenos a la iniciativa de los mismos docentes, y nacidos desde los mismos alumnos, porque, cada vez es más claro que no somos sólo nosotros y la escuela los que damos elementos de formación.

CAPÍTULO III

ALGUNAS APORTACIONES IMPORTANTES A LA DIDÁCTICA DE LA ESCRITURA

Sobre el interés puntual de esta tesis, la escritura personal de los alumnos de la educación secundaria, hemos encontrado pocas evidencias. Tal es el caso de algunos investigadores referidos, Lucy Calkins (1993), Carlos Lomas (1996 y 2000), Björk y Blomstrand (2000), Amparo Tusón (1996), Ana Camps (1995) y María Teresa Serafini (1994), entre otros. Las aportaciones de Paulo Freire (1992), aunque marcan una dedicación inicial por la formación de adultos, son perfectamente extensivas a los estudiantes de la educación secundaria. Lo mismo ocurre con los trabajos hechos por otros investigadores, como Rodari (1991), Graves (1991), Ferreiro (1999), Teberosky (1979), Bendito (1989), Cassany (1996, 1998 y 2003), Castelló Badía (2001), Certner y Bromberg (1968), Chartier (2000), Ciari (1981), Jolibert (1982), Tolchinsky (1993), etc., que, no obstante su interés marcado en los más pequeños, formulan conceptos y principios válidos para la consideración de ese aprendizaje en la educación secundaria.

La mayoría de los estudios han centrado el interés en la etapa de la primaria y, en particular, sobre aspectos que tienen que ver con la adquisición del código escrito. En tal sentido, en España, se ha dado un trabajo de especial importancia, liderado por la Asociación Rosa Sensat de Barcelona.

Quisimos conocer la producción que hay al respecto en las tesis de las universidades españolas. No encontramos ningún estudio en esta perspectiva. Las que tienen como objeto de investigación la escritura, apuntan, generalmente, a las primeras letras y al análisis de problemas que tienen que

ver con los trastornos y dificultades para su aprendizaje. De la producción registrada, seis son sobre la escritura en alumnos con deficiencias mentales, una se refiere a propuestas de aplicación a trastornos del desarrollo de la escritura, ocho tratan sobre métodos de la didáctica -siete para niños y dos para adultos-, una enfoca los problemas de la evaluación, tres más se interesan por dificultades específicas para el aprendizaje de la escritura en lenguas extranjeras -inglés y alemán-, tres se refieren a la vinculación de los ordenadores en esta didáctica, una a problemas sintácticos y una más a problemas de grafía.

Nos llamó la atención un estudio hecho por un grupo de investigadores de la Universidad de Caldas, Colombia, coordinados por Alfredo Bernal Villegas (1995). Con el nombre “Usos, desusos y abusos del cuaderno y la gráfica en la escuela”, se interesaron por observar los cuadernos de los escolares, tanto de la primaria, como de la secundaria, con dos miradas: la escritura y las imágenes allí encontradas. Finalmente, su mayor interés se centra en el análisis de las imágenes, que les permite formular la hipótesis de que es a través de ellas, más que con la misma escritura, que los estudiantes consiguen expresarse, en tanto son portadoras de emociones, sensaciones y afectos. Con un efecto, para ellos en franca ventaja con respecto al lenguaje escrito: el abandono inmediato de la formalidad.

Aunque estaremos haciendo continua referencia durante la tesis a otros estudiosos de la escritura, en este capítulo, más por los conceptos y principios que aportan, que por la mención específica a este aprendizaje en los jóvenes, damos una mirada particular a propuestas en las que hemos encontrado aspectos afines con el interés central de nuestra pesquisa: la escritura personal como factor potenciador de la educación. Hemos dedicado entonces unas páginas a una primera descripción de cuatro experiencias: la opción “natural” de Freinet, la Escuela de Barbiana, la quijotada en María Rosa Colaço en una escuela de un barrio marginal de Lisboa, y una experiencia en el segundo ciclo de formación en la Escuela de Magisterio de la Universidad de Valencia. Decimos de una primera descripción, porque se trata de conceptos y prácticas que estaremos ampliando luego con nuevos elementos para una mayor comprensión de intereses puntuales, particularmente, en lo que sus aportaciones conciernen a la educación secundaria.

1. La opción “natural” de Freinet

Entre los autores que han investigado y promovido la noción de libertad en educación, el ejemplo más reconocido puede ser el de Célestin Freinet. En su obra psicopedagógica sostiene que el niño, por el proceso de “tanteo experimental”, sin ejercicios metódicos, sin modelos impuestos, sin correcciones gráficas, y colocado en un medio favorable, adquiere por sus propios medios y con la mayor rapidez una escritura personal, ágil, que se convierte no sólo en instrumento espontáneo de su educación, sino también en un medio superior de expresión y de cultura (Freinet, 1982).

Con su teoría del “tanteo experimental”, más allá de criticar duramente los métodos tradicionales de la enseñanza, este autor se propone sobrepasar la generalizada creencia del supuesto conocimiento científico que sustentan los saberes que la escolaridad suele transmitir. Deduce de sus investigaciones que los principios y las leyes de los auténticos procesos de adquisición del conocimiento no son en modo alguno los que ha enseñado la supuesta ciencia pedagógica.

A los datos congelados que ofrece la enseñanza tradicional, el autor contrapone una “escuela de la vida” que entiende la experiencia personal como la mayor fuente de aprendizajes significativos, una escuela que asume que “inteligencia y razón no son más que el recuerdo de experiencias ensayadas y la noción de las relaciones que se han establecido entre ellas” (Freinet, 1979:175). La “escuela de la vida” practica como vía única de aprendizaje, los “métodos naturales”, sustentados a partir del más genuino proceso de apropiación y de fortalecimiento de la inteligencia: el “tanteo experimental”. Por eso, afirma que las enseñanzas de la escuela sólo se inscriben de forma definitiva en nuestro comportamiento en la medida en que están vinculadas a nuestra vida profunda o responden a nuestras necesidades imperiosas, comprendida nuestra necesidad de cultura.

1.1. El “tanteo experimental”

No vamos a detenernos a pormenorizar los detalles de fina didáctica con que Freinet sustenta su teoría de aprendizaje. Hacemos sí una mínima descripción, para concretar luego la conexión de esta teoría con los procesos de apropiación de la escritura.

El “tanteo experimental”, explica Freinet, es una característica adherida a todos los individuos, es innata en el ser humano y en todos los seres vivos. “En el origen está el individuo que busca” (Ídem:16). Y busca, simplemente, porque no está satisfecho con su situación; necesita explorar, conocer el entorno, enriquecerse, tiene el deseo de ascender sin cesar. Al tantear busca sin tregua la respuesta esencial y constructiva a los problemas de la vida que devienen en progreso.

Freinet aporta un nuevo elemento a la práctica del “ensayo” y “error”, a la que algunos han pretendido reducir su propuesta de aprendizaje. Lo define como “permeabilidad a la experiencia”, que explica de esta manera:

El agua que corre sobre el suelo virgen lo hace al azar según los surcos y las pendientes. Pero, a fuerza de caer sobre el mismo punto o de correr en el mismo sentido, se forman agujeros y surcos que atraen, a partir de entonces, el agua que se presenta, que, naturalmente, pasará por los surcos formados por la experiencia. Si la piedra es dura, si es impermeable a esta experiencia, no quedará ninguna huella, ningún surco, y el agua continuará distribuyéndose al azar, o bajo el efecto de una brizna de hierba o de polvo que estorba por un instante su curso. Podría correr así durante siglos sin que nada cambiara en el proceso si la impermeabilidad fuera total (Ídem:13).

Dice que con los individuos ocurre lo mismo. En un principio, el acto se debe al puro azar y obedece al procedimiento de “ensayo” y “error”. Pero basta un inicio de experiencia para que no sea más el azar el único en decidir. Pronto el nuevo hallazgo traza una huella por donde el acto tendrá tendencia a repetirse. El individuo no pasa a una nueva adquisición más que cuando la experiencia en curso ha dejado su trazo indeleble. El “acto logrado” deja una huella en la conducta y, a partir de éste, las reacciones que siguen a este primer acto tienen tendencia a recurrir a esta “huella” que se convierte en línea de éxito. El “acto logrado” se convierte en mecánico y servirá de trampolín para las adquisiciones ulteriores.

Cuando se ha obtenido un primer descubrimiento por “tanteo experimental”, repetido largamente, este descubrimiento se organiza, se mecaniza y se convierte en “técnica de vida”. De él pueden extraerse leyes que se enseñarán a los descendientes. Estas leyes regirán los procedimientos en una particular “plataforma”, darán seguridad en esa fase y se constituirán en trampolín a partir del cual van a efectuarse nuevas experiencias y tanteos.

Gracias a la “permeabilidad a la experiencia”, el “tanteo” pasa de ser mecánico y un mero registro de experiencia, a ser “inteligente”. El grado de inteligencia, según Freinet, no es otra cosa que el grado de “sensibilidad” y de “permeabilidad” a la experiencia.

Esta teoría descalifica, entonces, el supuesto concepto científico que la escolaridad da a los conocimientos reiterados que transmite. El supuesto conocimiento científico, dice Freinet, sólo juega a nivel de una “plataforma”. A través de los nuevos descubrimientos realizados, los investigadores alteran siempre la tranquilidad de los que se han instalado en aquella primera plataforma, en la que disfrutaban de “técnicas de vida” que consideraban definitivas y enseñan como tales a sus descendientes. “Cuando otros descubrimientos hayan hecho que el conocimiento suba a otra fase, las leyes y las reglas de la primera serán inútiles” (Ídem:18).

... “Cuando el hecho que se encuentra está en oposición con una teoría reinante, hay que aceptar el hecho y abandonar la teoría, a pesar de que ésta, sostenida por grandes nombres, sea generalmente adoptada” ... “Al contrario del metafísico, que impone su idea como una verdad absoluta, el experimentador la plantea como una pregunta”⁹.

Para Freinet, los hallazgos en determinado momento no son más que el último piso en espera de que nuevos ensayos experimentales le añadan un nuevo nivel. Por eso, las reglas y leyes que allí se establecen, se convierten en caducas cuando se cambia de “plataforma”.

Esta teoría cuestiona la universalidad de los hallazgos; pone en jaque, entonces, las afirmaciones aparentemente científicas de las que se nutre la práctica escolar. Deja claro que la verdad de hoy será quizás el error de mañana y que no hay progreso más que en la reconsideración permanente, sobre una base experimental, de los problemas que nos plantea la vida. En este contexto, en cuanto concierne a la educación, dice Freinet, no cabe la economía de gestos, de ensayos y ejercicios.

Si se encontrara un medio racional para enseñar a los niños el equilibrio y enseñarles a andar sin recurrir a los infinitos ensayos que son necesarios habitualmente, teóricamente se habría ganado tiempo. Pero el niño habría perdido el beneficio de toda esta larga gama de

⁹ Bernard, Claude, citado por Freinet. *Los métodos naturales I*. Op. cit., p. 19.

experiencias, de esfuerzos, de fracasos y de victorias sin los cuales difícilmente podemos imaginarnos la formación armoniosa de una personalidad (Freinet, 1979:64).

1.2. El “método natural” en la apropiación de la escritura

Para Freinet, la escuela tradicional se ha aferrado a plataformas transitorias. Allí las leyes le dan una permanencia tranquilizadora, porque le permiten organizar y secuenciar sus enseñanzas sobre bases absolutamente seguras. En el asunto que aquí nos interesa, la escuela ha dado por supuesto que, antes de hablar y escribir, se tienen que conocer las leyes del lenguaje y de la escritura, que es indispensable conocer las reglas de la gramática y la ortografía antes de pretender redactar textos. Vale decir, que al alumno hay que presentarle el resultado formal de la experiencia de otros, para que lo utilice en su conducta, sin necesidad de hacer por sí mismo todas las experiencias que han conducido al mismo.

Para este autor, quien ha sido iniciado según estas premisas, escribe mecánicamente. En él, escritura y comprensión son dos momentos distintos de una operación que se realiza en dos tiempos: hacer funcionar la mecánica y luego intentar comprender. Pero, el “método natural” en escritura, igual que en la lectura, es ante todo, expresión y comunicación, por la interpretación de los signos escritos, incluso cuando la mecánica no esté perfectamente ajustada; es un proceso “inteligente”. “El niño no espera a haber forjado su herramienta para utilizarla. La utiliza a medida que la va forjando y la va ajustando, a medida que la utiliza” (Ídem:56).

El problema mayor, precisa Freinet, es que ese divorcio entre mecánica y pensamiento en la escritura corre el riesgo de ser definitivo. La repetición y generalización en los procesos de su adquisición en la escuela tradicional terminan por turbar los comportamientos vitales y convertir aquellos procesos errados también en “técnicas de vida”, que difícilmente podrán ser desarraigadas.

En cuanto al conocimiento de las reglas gramaticales, este autor afirma que estas no tienen una relación necesaria con la práctica correcta de la escritura, por lo menos en el estadio primario del aprendizaje, no son condición *sine qua non* del aprendizaje correcto de la expresión escrita. Con muy pocas excepciones, dice, todos hemos olvidado las reglas gramaticales y ortográficas

aprendidas a lo largo de la escolaridad y en nada nos referimos a ellas en el momento de escribir. “Gracias al método natural, el niño lee y escribe igualmente mucho antes de estar en posesión de los mecanismos de base, porque accede a la lectura y a la escritura a través de otras vías complejas que son las de la sensación, de la intuición y de la afectividad en el medio social que penetra en lo sucesivo, anima e ilumina el medio escolar” (Ídem:54).

Si se tuviera que hablar de una técnica, el autor afirma que lo mejor sería inspirarse en el “método materno”, en el modo en que el niño ha asimilado la lengua de la madre, del padre y del propio ambiente social, esto es, en un “método natural”. La madre no se ha preocupado por darle lecciones de lengua ni ha intentado partir de los elementos más simples del lenguaje para alcanzar gradualmente los más complejos.

En estos términos se refiere Ciari a aquella observación de Freinet:

Ella ha conversado con su hijo, incluso cuando sabía que él no podía comprenderla; luego ha esperado con ansiedad que su niño articularse, tal vez de modo informe, la primera palabra, su nombre, y después, poco a poco, otras muchas. (...) Acaso no ha sospechado que, inconscientemente, ha sido la primera y fundamental maestra de lenguaje (Ciari, 1981:80).

Quien utiliza el “método natural”, concluye Freinet, no tiene necesidad del castigo ni de las recompensas para estimular a sus alumnos en el aprendizaje de la lengua.

1.3. El “texto libre”

El trabajo con el “texto libre” es una estrategia que Freinet reitera permanentemente en sus propuestas de apropiación de la escritura. Es realizado por los alumnos a partir de sus propias ideas, sin temas prefijados y sin limitaciones de tiempo. Como observa Gómez Bruguera (2000), es una técnica nuclear que conlleva múltiples valores: porque nace del gusto y de la necesidad de expresarnos, tiene la función de explicitar aquello que sentimos, pensamos, tememos, amamos; como expresión personal, posibilita que el alumnado analice a partir de sus propios mecanismos la realidad que vive, se constituye en un instrumento operativo para la construcción de conocimientos y conlleva hallazgos relacionados con el aprendizaje y el conocimiento de la lengua escrita -aspectos operatorios, ortografía, léxico y gramática-.

Siendo una tarea libre y personalizada, su ingrediente de mayor importancia consiste en el hecho mismo de ser comunicado. Por eso la necesidad de organizar espacios y momentos de la escolaridad, las “conferencias”, dedicadas a la lectura comentada de los textos elaborados por los alumnos, y las bondades que permanentemente reitera Freinet en el recurso de la imprenta escolar, como técnica para socializar los hallazgos.

La técnica de esta estrategia la desarrolla Freinet siguiendo los siguientes pasos: la “escritura inicial” del texto, que constituye una actividad creativa e individual, la “lectura comentada” con la intervención de todo el grupo, y la “escritura final” que recoge las aportaciones colectivas. Finalmente, los textos producidos, igual que la descripción de los distintos estudios o descubrimientos de los alumnos, son motivo de impresión, para ser “publicados” luego a través de la “revista escolar” y la “correspondencia interescolar” para el ámbito mismo de la escuela, o como medio de intercambiar mensajes con personas que están fuera de la institución misma, pero con las que se mantienen lazos de afinidad y solidaridad.

En suma, según la teoría de Freinet, el aprendizaje escolar de la lengua escrita da lugar a una adquisición sólida y orgánica, sólo cuando se efectúa de forma espontánea, es decir, en una situación educativa no dirigida, dentro de un proceso vital. La clave de su aprendizaje no está, entonces, en qué método o técnica se utilice sino, fundamentalmente, en la constitución del ambiente de aprendizaje como una comunidad viva.

1.4. “Texto libre” y poesía

Con el “texto libre”, dice Freinet (1979), es posible abrir las puertas que conducen al ser íntimo, a la poesía. A través de esta estrategia se escribe en el abandono de una improvisación sometida a los acontecimientos de la vida cotidiana.

Hay un interés particular en este autor por destacar la importancia del trabajo con la poesía desde los primeros grados de la primaria. No se trata simplemente de un tipo textual, sino de una forma de encarar la vida, de “esa capacidad de asombro sin la cual ninguna pregunta puede enriquecer nuestra experiencia” (1979:270). Observa que en los niños, la disposición para la poesía es algo natural. Ese es el lenguaje inicial de los más pequeños; la fantasía y la sensibilidad habitan en ellos. El niño es particularmente sensible

a la poesía y es apto para expresarse poéticamente. Pero la escuela trunca esa sensibilidad al pretender despertarla con el aprendizaje memorístico de obras que no están en su interés.

Urge Freinet que es preciso animar a los niños a permanecer atentos a las sutilezas de la creación que han nutrido sus primeras sensaciones del mundo, a seguir el eco de sus pensamientos y de sus sueños, y permanecer a la escucha misteriosa de la vida. Para ello, demanda del educador la capacidad de detectar esos instantes privilegiados en que el niño se convierte en “sobrenatural” y en que “las palabras se llaman y se cortejan en un clima y en un orden nuevo”¹⁰.

2. La escuela de Barbiana.

La escuela de Barbiana, con su propuesta educativa pegada a la realidad y radicalmente comprometida con la vida, es una experiencia imposible de ignorar cuando se pretende explorar vías alternativas comprometidas con la escritura como ejercicio de crecimiento personal y colectivo, de educación. Aquel ambiente suelto y vital, sin exámenes ni suspensos, sin repetidores, era igualmente el terreno abonado para desatar una escritura en libertad.

Sólo doce años -1955-1967- dentro de la corta vida también de su gestor, don Lorenzo Milani, siguen multiplicando los ecos de su incidencia en las propuestas educativas que hoy toman cuerpo. La razón, según argumenta Francesco Gesualdi (2000) es que esta escuela propuso y encarnó valores universales en torno a tres elementos que se encadenan entre sí: todo el mundo tiene derecho a saber, el saber sirve para participar, y hay que participar para construir un mundo más justo.

Sorprende cómo en un lugar de tan precarias condiciones se pudiera adelantar un proyecto de tal dimensión. Don Lorenzo Milani, cura de Barbiana, había sido mandado a aquella parroquia por sus superiores jerárquicos, como a un exilio. Allí no llegaba el periódico ni el teléfono. Era un lugar aislado, rural, con cuatro o cinco casas. Muchos de sus alumnos, hijos en su mayoría de

¹⁰ Bachelard, citado por Freinet. *Los métodos naturales I*. Op. cit., p. 297.

campesinos, también habían sido mandados al exilio por otras escuelas, -por la otra escuela-. Habían sido suspendidos.

La escuela de Barbiana no se parecía en nada a un colegio, porque no había pupitres, ni pizarra. Las clases se hacían casi siempre al aire libre. Tampoco había lugar para el fracaso escolar, porque se pensaba que todos estaban capacitados para aprender. Cuando alguien se equivocaba, servía para que él y los demás aprendieran. Si un alumno no comprendía algo, le preguntaba sin problema a sus compañeros. Para el chico que escuchaba -para el que hacía de alumno- era más fácil entender a sus compañeros, porque se lo explicaban de una forma familiar. Los mismos alumnos hacían de profesores y todos aprendían juntos. No había ni primero ni último en el curso.

Y Don Milani no terminaba una clase hasta que todos hubieran entendido. Los más adelantados tenían la responsabilidad de que nadie quedara colgado. Los alumnos más veteranos enseñaban a los recién llegados y, cuando Don Lorenzo se ponía enfermo, las clases continuaban. Por eso no existía la usual relación profesor-alumno.

Aún siendo orientada por un sacerdote católico, la escuela de Barbiana era esencialmente laica. El saber era siempre precisado en términos científicos. No se enseñaban ideologías, sino que se invitaba a reflexionar. Según Don Milani, había que enseñar a los niños a saber elegir qué ideas preferían asimilar y qué valores decidían respetar. Era eso y no un montón de datos lo que debía dar la escuela.

... Sería maravilloso en mi vejez recibir un tirón de orejas de un muchacho porque eso es signo de que el chico ya es un hombre y no necesita protección. Esa es la finalidad de toda escuela: educar a muchachos para que al fin lleguen a ser más grandes que ella misma, tan grandes que puedan reírse de ella. La escuela debería esperar ansiosa el glorioso día en que su mejor alumno diga: pobre vieja, no comprendes nada. Y la escuela respondería renunciando a conocer sus secretos, feliz solamente con saber que sus hijos están llenos de vida y de rebeldía (Milani, 1995:39).

Por eso, por su carácter atípico, aquella experiencia era permanentemente menospreciada. A su maestro le criticaban que no estaba cualificado para esa tarea, que no seguía ninguna estructura durante el curso, y no enseñaba las cosas que debían enseñarse en la escuela.

El costo de distanciarse de los modos de la enseñanza tradicional se pagaba en el último tramo del año escolar. Al terminar el curso los alumnos debían

presentarse a los exámenes de la escuela pública y demostrar si la extraña cultura de Barbiana podía hacer frente a las enseñanzas de la escuela ordinaria. No habían tenido controles durante todo el año. Pero al final se preparaban durante quince días para esos exámenes, “para obtener el pase”¹¹.

Muchos, administración educativa y otras escuelas, estaban en contra de aquella experiencia. Por eso en aquellas pruebas no les perdonaban un solo fallo. Buscaban el pretexto para demostrar que muchas cosas no las enseñaba Don Milani. Decían que no se trataba sólo de que no supieran algunas cosas, sino que además eran insolentes. Efectivamente, les habían enseñado a no bajar la cabeza ante nadie y a manifestar la propia opinión abiertamente. Casi la totalidad de los alumnos, sin embargo, aprobaba los exámenes.

Porque no quería ser objeto de ningún culto, pidió Don Milani que la escuela no continuara después de su muerte, apenas cumplidos los 44 años. Aunque no fue fácil decisión para sus alumnos, efectivamente, se clausuraron las clases en Barbiana. “Nadie quiso vivir con tal nivel de coherencia, porque tal vez era inalcanzable o tal vez utópico”, comentaba uno de ellos en el documental televisivo aludido.

Sin embargo, es uno de los ejemplos claros en la historia de la educación, de cómo las acciones significativas trascienden los propios deseos de sus autores. De hecho, la escuela de Barbiana como institución física, hoy no existe. Pero el pensamiento que creó no ha muerto. Existen, seguro, muchas escuelas de Don Milani difundidas por todo el mundo. Siendo, tal vez, una de las experiencias de menos duración en la historia de las propuestas alternativas en educación, sigue estando en boca de los educadores inquietos y en la pluma de los más innovadores investigadores de la pedagogía.

Muchos aspectos podrían ser tomados de aquella experiencia en el propósito central de esta investigación. Vamos a limitarnos a registrar de forma concisa sólo cinco: “hablar”, como una preocupación de prioridad en su propuesta educativa, las “entrevistas con los visitantes” como su más característica estrategia de indagación, el “manejo del periódico” como fuente de información y de conexión solidaria con el mundo, las “motivaciones para la narración” y, finalmente, el sello característico de aquella escuela: la “escritura colectiva”.

¹¹ Decía uno de sus alumnos en documental del canal de televisión europea Arte (TV2, 14 de enero de 2000).

2.1. Hablar: una prioridad

Don Milani tenía una dedicación obsesiva por el estudio del lenguaje. Su aprendizaje tenía que rozar con la vida, con las cosas que pasaban en la escuela y en el mundo. Quería, sobre todas las cosas, que sus alumnos aprendieran a hablar bien y que su vocabulario estuviera a la par que el de cualquier otro. Saber hablar y escribir para él era fundamental, ...“porque en el futuro iba a servir como un arma para enfrentarnos al patrón, para discutir con el hijo del doctor, en fin, para luchar contra la clase dirigente”¹².

La diferencia entre mis niños y los vuestros no tiene nada que ver con la cantidad ni la calidad de los tesoros que ambos guardan en sus mentes y en sus corazones. La diferencia está en el umbral entre lo interior y lo exterior. Ese umbral escénico es la palabra. Los tesoros de vuestros muchachos salen libremente por esa puerta abierta de par en par. Sin embargo el talento de estos chicos está encerrado en su interior. Eso es lo único que les falta a mis alumnos, dominar la palabra, entender las palabras, de los demás para captar la esencia y los límites precisos del mensaje, y las propiamente suyas para poder expresar sin esfuerzo ni malentendidos las infinitas riquezas que guardan en su espíritu (Milani, 1995:23).

2.2. Entrevistas con los visitantes como estrategia de indagación

Como se registró unas páginas antes, los autores que promueven la escritura como un proceso constructivo destacan la importancia de las entrevistas profesor-alumno como una estrategia importante para su aprendizaje. Hablan también de la importancia de que los alumnos sean entrenados en la disciplina de las entrevistas. Al referirse Graves a los beneficios y las debidas estrategias de esta práctica de cara al perfeccionamiento de la escritura, hacía la observación de cómo este dominio no concierne sólo al maestro, sino que los alumnos deberían ser entrenados también en aquella disciplina, para entrevistarse ellos mismos y aprender a obtener información de otros contextos.

La escuela, ignorante de que sus currícula no son sino reflexiones abstractas sobre la información que existe en el mundo exterior al

¹² Testimonio de uno de los alumnos de la Escuela de Barbiana. En Documental televisivo citado.

colegio, ha dejado de lado el entrenamiento de los alumnos para recoger información de las fuentes originales y de las personas. Pretendiendo encontrar nuevos datos para motivar o enriquecer sus escrituras, aprenden a su vez las primeras técnicas de investigación (Graves, 1991:85).

La experiencia de Barbiana avanza un tramo considerable en esta recomendación de la escritura como proceso. Ésta era precisamente una de las características más destacadas de aquella escuela. Una de las grandes preocupaciones de Don Milani era conseguir que sus alumnos aprendieran a acceder a la información de primera mano. Por eso, no había visitante del centro que se escapara a los interrogatorios de los estudiantes.

A pesar de su exilio, siempre había mantenido contacto con el mundo exterior. La notoriedad de sus escritos despertaba la curiosidad y el interés de numerosos visitantes. Por eso, antiguos amigos y otras personas iban a menudo a la escuela. El sacerdote insistía a sus alumnos que siempre que tuvieran la presencia de aquellas personas debían aprovecharlas para aprender de ellos y escuchar todo lo que sabían. Comentaba uno de sus alumnos en aquel documental que se enfadaba cuando dejaban pasar una oportunidad de estas.

En efecto, por Barbiana pasaba todo tipo de personas: ministros, profesores, físicos, curas, sindicalistas, abogados que explicaban las leyes o como se dictaba una sentencia, un padre, un obrero a decir cómo se corta el hierro, cómo se suelda o se montan las piezas de un motor. Luego ellos intentaban hacerlo. Otro venía y ayudaba a estudiar historia o anatomía. Profesores que trabajaban en la mañana en otra institución, iban en la tarde a la escuela. Todos los visitantes tenían algo que enseñar.

Si llegaba un periodista, querían saber cuál era la orientación política del periódico al que estaban vinculados, le preguntaban por qué el diario trabajaba un tema de tal manera y querían saber con qué actitud ocupaba su puesto. En fin, hacían un examen y, a veces, hasta un juicio a cada visitante.

Algún día fue el cardenal de Florencia a la escuela, el mismo por el que Don Milani había ido a parar a Barbiana como castigo. El cardenal quiso quedarse a solas con el sacerdote y hablarle a puerta cerrada. Pero este se negó y le hizo saber que “quien viene a Barbiana debe hablar delante de los chicos porque ellos tienen qué aprender y los demás tienen qué enseñar” (Milani, 1995:84). Decían sus alumnos que también fue una clase ese encuentro.

En otra ocasión vino un amigo de la escuela para mostrar un artículo de prensa dedicado a los capellanes militares. Allí se registraba que los preladados, reunidos en Florencia, habían declarado que la objeción de conciencia era un acto de cobardía. La entrevista con el visitante sirvió para que Don Milani aclarara, en un ejercicio de análisis con sus alumnos, la injusticia de aquellas declaraciones y concluyeran como una práctica indebida que un hombre, por no ir al servicio militar, fuera a la cárcel y pudiera ser tachado de cobarde. Su respuesta, *Carta a los capellanes castrenses*, fue enviada a todos los periódicos italianos, pero sólo publicada por un medio del partido comunista. A raíz de esta publicación, tanto Don Milani como la revista fueron acusados de apología del crimen. El sacerdote, enfermo, no pudo acudir al proceso en Roma, pero escribió una carta en su defensa a los jueces, igualmente discutida en conferencia con sus discípulos. Como era usual, este evento fue un pretexto para una reflexión en conjunto y un debate que dio al sacerdote la ocasión de dar a sus alumnos una “lección de la vida”, como él solía decir.

2.3. Manejo del periódico

Con el periódico en la mano, creer que éste sea el mejor de los mundos resultará difícil, pues parece que todo está por hacer: la paz, la democracia, la justicia, la solidaridad... Hay que elegir a cada paso entre opresores y oprimidos, charlatanes y mudos, ventajistas y débiles, egoístas y solidarios. Todo está en conflicto y no se educa para disimularlo ni para escapar de ello (Corso, 1988:21).

José Luis Corso (1988), uno de los más dedicados estudiosos de esta experiencia, resalta en sus observaciones la función importante que cumplía allí el manejo del periódico. La falta de libros en esta escuela no es excusa para estar desinformado. De la carencia de recursos literarios, Barbiana saca partido y, con creces, a una estrategia de mínimo costo, la lectura de los diarios. Pero allí encuentra también una vía de sensibilización y comunicación con el mundo.

La lectura cotidiana de los diarios daba motivo, inicialmente, a un ejercicio de comprensión y, luego, a una práctica de redacción, uniendo en la misma actividad, desarrollo de la escritura y desarrollo de la sensibilidad social, de la solidaridad con el mundo. Después de comer, había un tiempo, a veces hasta tres horas, de lectura de periódico. El maestro leía un titular y empezaba a preguntar a unos y a otros para asegurar la comprensión sobre el significado

de las palabras, la ubicación de un país, su situación económica y social, sus formas de gobierno, el origen de los sucesos, las posibles consecuencias, si el asunto los involucraba o no, si podían ser indiferentes. Los alumnos preguntaban el sentido de las palabras que no conocían. Si había pasado algo en un determinado país, la clase consistía en una investigación profunda de aquel lugar y del tema que se tratara. Luego se hacía una redacción al respecto. Así aprendían historia y geografía indirectamente. Y con ese método, distinto de las otras escuelas, cubrían todas las demás asignaturas.

Pero sabían también que los periódicos incluían más noticias malas que buenas, estaban usualmente politizados, desinformaban, registraban mentiras y usaban vocabularios y estilos repletos de escollos. Sabían, además, que estaban en manos de un número reducido de agencias que se reparten la información. Por tal razón, el objetivo al acceder a ellos tenía que ser doble: por una parte, conocer la actualidad de la vida política, sindical, social, cultural, económica, etc., referida en ellos. Y por otra, el análisis mismo de los diarios y, con ellos, de los otros medios.

Muchas veces no era fácil entender lo que los periódicos decían. Entonces, Don Lorenzo enseñaba a leer entre líneas, para ver cuáles eran las intenciones del periodista y cuál el mensaje que realmente quería comunicar. No se trataba sólo de leer el periódico, sino de aprender a leerlo. Por eso se comparaba la información que traían distintas publicaciones.

Como testimoniaba uno de sus alumnos en aquel documental de televisión, el periódico era uno de los instrumentos a que más recurría Don Milani al pretender abrirles una nueva dimensión de aprendizaje. Quería que entendieran que los límites del mundo no terminaban en las fronteras de su país, y que había otras realidades y otros intereses mucho más amplios. En tales condiciones de aislamiento, conseguía que sus alumnos tuvieran gran sensibilidad por los problemas políticos y sindicales, la educación civil y la representación popular.

2.4. Motivaciones y técnicas para la redacción

Cualquier evento de la vida de Barbiana era pretexto para las redacciones que permanentemente estaban construyendo los alumnos. Después de toda actividad importante se debía hacer una redacción. La escritura estaba ligada

pues a la cotidianidad, al registro de los acontecimientos de la escuela y a la historia del propio aprendizaje.

Pero un motivo obligado de escritura era la confrontación personal de las informaciones que lograban acopiar con cada uno de los visitantes, cualquiera fuera su oficio, rango o nivel académico. Al día siguiente de la visita siempre les pedía Don Milani que hicieran una redacción sobre lo que se había discutido, sobre el personaje, sobre el tema y, principalmente, sobre lo que habían aprendido.

Durante el verano se organizaban viajes de los alumnos al extranjero, generalmente a Inglaterra, Alemania, Francia, incluso África del Norte. Solían ir de dos en dos y viajaban en tren o en *autostop*. El colegio les buscaba contactos para el alojamiento, pero debían trabajar en algo para ayudarse. Trabajaban en la mañana, y por la tarde iban a clases de idiomas. Pero había una forma siempre practicada para que los alumnos que permanecían en Barbiana también se beneficiaran de los viajes de sus colegas. Los viajeros debían escribir, como mínimo, dos cartas por semana, reportando y describiendo todas sus impresiones y datos recogidos en el país de visita. Aquellas cartas, según registraba Kleindienst (2000), eran auténticos reportajes periodísticos.

Incluso los documentos que publicaba Don Milani eran antes objeto de polémica y discusión con sus alumnos. Tal es el caso de la *Carta a los capellanes militares* o la famosa *Carta a los jueces*. La redacción de estos documentos eran episodios de la vida misma de la escuela que servían para aprender en colectivo la mejor forma de expresarse.

Pero el más importante motivo de escrituras era la lectura en colectivo de los diarios. Cualquier noticia que se considerara importante era objeto de una redacción posterior, y de una elaboración monográfica, cuando el asunto informado, nacional o internacional, se mantenía en las publicaciones durante una temporada.

¿Y cuáles eran las normas para redactar? En Barbiana no había gran preocupación por las reglas de la escritura. A juicio de sus alumnos, era muy posible que hubieran sido inventadas para clasificar y fastidiar. “Los lenguajes los crean los pobres y los van renovando hasta lo infinito. Los ricos los cristalizan para poder fastidiar a los que no hablan como ellos. O para suspenderles” (Alumnos de la Escuela de Barbiana, 1975:22).

Pero, si pudiéramos hablar de unas reglas, ¿cuáles serían? “En Barbiana había aprendido que las reglas de la escritura son: tener algo importante que decir y que sea útil para todos o para muchos. Saber a quién se escribe. Recoger todo lo que sirva y encontrarle un orden lógico. Eliminar toda palabra inútil. Eliminar toda palabra que no usemos al hablar. No ponerse límites de tiempo” (Ídem:24).

La gramática, para los alumnos de Barbiana, no se necesita para leer, ni hablar, y se va descubriendo a medida que se escribe. “Recibes la primera lección de gramática cuando ya llevas ocho años hablando y tres leyendo y escribiendo” (Ídem:26).

2.5. La escritura colectiva

Posiblemente, el aspecto que más nos interesa de la pedagogía de Barbiana es el “nosotros” en la escritura que, como en ninguna otra experiencia, registra un radical sentido de lo colectivo. No obstante, unas páginas más adelante, estaremos haciendo una objeción al respecto.

Uno de los tres principios de orientación de aquella pedagogía, “el saber sirve para participar”, da pie a su énfasis en la concepción de la escritura como un asunto de colectividad. El “nosotros” es un sello característico de la idea que se tiene allí de la escritura.

El ejemplo fehaciente es la construcción misma del conocido texto *Carta a una maestra*, ...“uno de los alegatos más contundentes contra la selección y el fracaso escolar y uno de los ejemplos más ilustrativos de cómo los sectores socialmente desfavorecidos pueden tener acceso a una educación liberadora de calidad” (Oria de Rueda, 2000:127).

Aquel texto fue escrito, básicamente, por ocho alumnos de la escuela. Parece, sin embargo, que la autoría fuera mucho más amplia, porque, según consta en su presentación, intervinieron otros compañeros, “con menos dedicación, porque trabajaban”, varios padres en la simplificación del texto y, para la compilación de los datos estadísticos, secretarios, educadores, directores, incluso funcionarios del Ministerio y otros párrocos. Hablan los autores de haber tenido ayuda también, en aportación de datos y noticias, de sindicalistas, historiadores, sociólogos, juristas. Don Lorenzo, quien murió unas semanas

posteriores a su primera publicación, había coordinado el trabajo estadístico y literario. Así que, del carácter “colectivo”, no queda la menor duda.

Los autores describen su “técnica humilde” de escritura colectiva, como ellos quieren llamarla, en un trozo de aquella *Carta a una maestra*, que preferimos transcribir completamente:

En primer lugar, cada cual lleva un bloc en el bolsillo. Cada vez que se le ocurre una idea toma nota de ella. Cada idea en una hoja separada y escrita por una sola cara.

Un día, se juntan todas las hojas sobre una mesa grande. Se repasan una por una para eliminar las que se repitan. Luego van reuniéndose las hojas relacionadas en grandes montones y son los capítulos. Cada capítulo se divide en montoncitos menores y son los párrafos.

Entonces, se intenta dar un nombre a cada párrafo. Si no se logra, significa que no tiene contenido alguno o que tiene demasiado. Algún párrafo desaparece. Otro se convierte en dos. Con los nombres de los párrafos se discute su orden lógico hasta que surge un esquema. Con el esquema se hace una reordenación de montoncitos.

Se toma el primer montón, extendiendo sus hojas sobre la mesa, y se busca su orden. Luego se forma el texto tal como va saliendo. Se ciclostila¹³ para tenerlos delante todos iguales. Se cogen tijeras, goma y lápiz rojo. Todo se manda a paseo. Se añaden nuevas hojas. Se ciclostila de nuevo.

Se inicia una carrera consistente en descubrir palabras que deben suprimirse, adjetivos que sobran, repeticiones, mentiras, palabras difíciles, frases demasiado largas, dos conceptos en una sola frase.

Se llama a algunos extraños, uno tras otro. Se procura que no hayan ido mucho a la escuela. Se les pide que lean en alta voz. Se mira si han entendido lo que queríamos decir. Se aceptan sus consejos siempre que sean para una mayor claridad. Se dejan de lado los consejos de prudencia.

Una vez hecho todo este trabajo, siguiendo unas reglas que valen para todos, siempre se encuentra algún bobo intelectual que comenta: ‘Esta carta tiene un estilo muy personal’ (Ídem: 122).

13 Se reproducen.

José Luis Corzo (1993:66-67) analiza aquella práctica de escritura y distingue ocho pasos de los que resaltamos algunas ideas:

- En cuanto a la “elección del asunto”, no hay que saberlo de antemano, no hace falta tener las ideas claras antes de empezar, sino querer hallarlas.

... a veces todo surge desde una rabia grande, desde un odio, querer el mal de alguien o de algo. Reflexionar sobre ello despacio. Buscar la ayuda de los amigos en un paciente trabajo de equipo. Poco a poco sale a flote lo que hay de verdadero bajo el odio. Nace la obra de arte: una mano tendida al enemigo para que cambie (Alumnos de la escuela de Barbiana, 1975:127).

- La “acumulación de ideas” corresponde al momento de la imaginación y la creatividad. Se trata de reflexionar, de buscar en sí mismo lo que uno siente y sabe, lo que ignora y lo que cree.

- La “clasificación de los papeles” es el paso con estrategias cognitivas de mayor valor: buena lectura, comprensiva y en voz alta, comprensión del significado, explicación oral del contenido, interpretación, traducción al lenguaje propio, identificación de matices, diferencias y semejanzas.

- La “organización de cada montón de papeletas” es el momento de las estructuras. Consiste en descubrir las relaciones internas que puedan unir esos minigrupos de ideas descubiertas, sin eliminar ninguna, excepto las estrictamente repetidas. Los matices diversos se conservan.

- La “distribución de los capítulos” corresponde al momento de la visión de conjunto de la producción y de observar que el orden de los elementos es de gran importancia. Sin votaciones, pero sí con argumentos y razones, comprenden que la fuerza de las mayorías no equivale a la verdad y que un buen argumento minoritario puede abrirse paso por sí mismo.

- Con la “corrección del texto preparado” comienza para Corzo “la fase más honda”, que corresponde a la lectura comprensiva y crítica y a la negociación de significados. Los diferentes puntos de vista sí pueden ser, esta vez, irreconciliables y se deja constancia de ello en lo escrito.

- La función estética del lenguaje escrito tiene mucho que ver con su funcionalidad y claridad. Así que en el paso de “simplificación y belleza del texto” habrá que eliminar frases recargadas, decir con pocas palabras, mejorar los verbos, repasar los adjetivos y la puntuación.

- El último paso, la “prueba del texto” es el definitivo. Los autores piensan que serán mejores escritores si se hacen entender por la gente sencilla. Por eso invitan a escucharlo o leerlo ante el grupo a personas poco letradas. Se aceptan las quejas de oscuro, complicado, pero no las de peligro o imprudencia que susciten censura.

Lo primero que enseña esta técnica es que escribir, más que el hablar mismo, requiere tiempo, reflexión y correcciones sucesivas. Como arte que es, requiere artesanía y aprendizaje. Por eso la recomendación de los jóvenes escritores de Barbiana: “No ponerse límites de tiempo” (...) “Basta con un solo escrito al año, pero hecho por todos juntos” (Alumnos de la Escuela de Barbiana, 1975:123).

3. Una quijotada de María Rosa Colaço

Se trata de una maestra portuguesa que llegó a una escuela de un barrio marginal de Lisboa, con niños y jóvenes de procedencia de contextos sociales conflictivos y de extrema pobreza. Venían de las barcas ancladas en el puerto y de un barrio de barracas.

Según el director, con estos niños no había nada que hacer. Por eso le entrega a la nueva profesora una vara, pues cree que es de la única manera como se les puede tratar.

... Si tiene problemas -y va a tenerlos, no se extrañe-, el cuartel de la policía está al final de la calle... Tiene que escoger desde el principio: o ellos, o usted. Y sin miramientos, si quiere sobrevivir. Lamento darle esta basura, pero, paciencia (Colaço, 1970:17).

Cuando el director se marcha, ella entrega la regla al mayor de ellos para que la tire fuera, y los inicia en una aventura de creación a través de la escritura. Daban paseos, comentaban noticias y leían poemas. Poco a poco, la ternura y el afecto de su maestra transformaron toda aquella adversidad en vida.

En las sucias paredes de la clase, pintamos un sol y pájaros verdes. De los tinteros rotos nacieron flores”... “La pobreza que los modelaba comenzó a ser un pretexto, no para su derrota, sino para su dignidad y para su fuerza (Ídem:19).

Unos niños que el director creía insoportables y sin capacidad alguna, se entregaron a la aventura de la poesía y lograron registrar un testimonio de

creatividad, imaginación y competencia poética. Según consta en la publicación, su profesora sólo intervenía apuntando temas de redacción, proponiéndoles el comentario de pinturas o dibujos, enseñándoles a escribir un verso debajo de otro, etc.

Dejamos algunos testimonios de esta experiencia, porque es posible que en el análisis de la experiencia de los jóvenes del Liceo Benjamín Herrera podamos encontrar elementos comunes.

Estos son algunos de sus escritos, publicados por la misma maestra en el año 1970:

- “Pájaro enjaulado”, de Fernando Brás, de 8 años:

El pájaro enjaulado está triste como los pobres.

Está triste como las piedras en el suelo. Pero ¿por qué? ¿Por qué no estoy en el aire brincando con mis amigos o con el viento?

Pero no puedo salir de esta jaula de pájaros.

En este momento para el viento: ¡Hola, pájaro azul! ¿Quieres que te libere?

-¡Oh! ¿Será verdad?, dice el pájaro azul.

Verdad, sí. ¡Anda! Vamos a ver las cosas lindas del mundo y a volar libres.

Pero cuando el pájaro azul sale de la jaula, cae sobre él una lluvia de piedras y de balas.

Y ahora el pájaro azul va cayendo y desciende a un jardín lleno de flores.

Y las flores le cubren completamente.

El pájaro azul es feliz.

A su lado el viento llora bajito (Ídem:83).

- “El amor”, de Víctor Barroca Moreira, de 9 años:

El amor es un pájaro verde

en un campo azul

en lo alto de la madrugada (Ídem:25).

- “Un viaje a la luna”, de Manuel Miranda, de 8 años:

Me despedía de mi padre y de mi madre. Preparaba las maletas y me iba a la luna.

Al llegar allí, hablaba con Dios y con los ángeles.

Me quedaba allá con mis amigos y nunca más volvía porque encontraba a los ángeles cantando y a las estrellas allí mismo, a mi lado.

Porque allí no había guerra y se estaba muy tranquilito y no había miserias, ni nadie se moría (Ídem:33).

- “También hice estos versos en una nochebuena”, de Víctor Pinho Moreira:

*Estoy harto de ser pobre
y de vivir en una barraca
siento ahora que muero
siento llegar la muerte
veo todo perdido
es permanente este río
pobre
sólo siento que muero
la muerte es fría pero vivir así, no.
Estoy solo.
Hago este poema
para que cuando me encuentren
tengan vergüenza de esta miseria (Ídem:53).*

- “Estamos tristes”, de Jorge, de 8 años:

*En la noche de Carnaval estaba muy triste
y veía a todas las personas afligidas.
Y el color del cielo también era feo.
Y los hombres de las naranjas, sin pregonar.
Y yo no sabía qué había pasado.
Pero cuando mi madre volvió, me dijo:
los policías volvieron a pegar a nuestros vendedores.
Y yo dije a mi madre: ¡qué asco!
Y mi madre me dio un beso (Ídem:57).*

- “Página de mi diario”, de Fernando Filipe Brás López:

Hoy, día dos de marzo, voy a escribir mi diario.

Ayer, cuando iba camino de la escuela, oí gritos y me dije: no debe ser nada especial. Pero no. Me equivoqué. Cuando acababa de decirlo, un montón de mujeres y de hombres corrían dando gritos. Fui a ver.

Era un pobre niño que recibía una paliza y al que un hombre, que no era de la familia, le daba patadas hasta en la boca.

¿Por qué le pegaban? ¿Había hecho algún crimen?

Pobre niño: porque tenía mucho hambre y robó un panecillo.

Bien se ve que nunca pasaron hambre (Ídem:59).

4. Una experiencia en el segundo ciclo de formación universitaria.

Como se ha expresado unas páginas antes, en la tradición de la enseñanza de la escritura, y en buena parte de las nuevas investigaciones, la formación en la escritura se ha ceñido en mayor medida a las “primeras letras” y a las técnicas de apropiación en la fase primaria de la educación. El interés, según hemos visto, se va diluyendo en la medida que avanza la edad de los educandos.

A pesar de los nuevos intereses en una comprensión de mayor acierto en la escritura, aún hoy es tímida la incursión de estas pesquisas en la formación de quienes se van haciendo mayores en la escolaridad y, aún más, en la etapa de la adolescencia. Pero, si hay precariedad en las investigaciones y experiencias en aquella fase de la formación secundaria, ni qué decir del ciclo universitario. Parece que en la Universidad se diera por entendido que los que a ella llegan, traen ya satisfecho el bagaje de la escritura. La verdad es que cada vez son más evidentes las deficiencias que al respecto traen de su formación en el bachillerato los primíparos de los distintos programas universitarios.

Pero, si para el caso de cualquier proyecto de formación en segundo o tercer ciclo este asunto requiere mayor consideración, dentro del programa de formación de maestros aumenta el nivel de preocupación cuando esta dificultad no se encara. Son los maestros los que en sus prácticas concretas de docencia van a posibilitar o inhibir procesos de escritura, justo en el momento y escenario donde es más factible avivar aquel hábito y pasión: el paso por la educación primaria y secundaria. Pero, ¿cómo pedir peras al olmo?

Registramos algunos datos de la experiencia que se viene dando en la Escuela de Magisterio de la Universidad de Valencia, porque es uno de los casos excepcionales en los que se ha hecho conciencia sobre el problema y encara esta dificultad y vacío en la formación de los futuros maestros. Este es un claro testimonio, además, del nuevo interés que se viene gestando en los programas de formación de maestros de algunas universidades por concretar procedimientos para la inclusión de este vital aspecto en el currículo de formación académica de los futuros docentes.

Las profesoras Concepción Galán y Pascuala Morote vienen trabajando en el proceso de creación de textos por parte de sus estudiantes de magisterio. Interés que, según ellas, había iniciado Eusebio Aranda desde la dirección, durante veinte años, de la revista *Creación*, en la que había espacio para la publicación de las producciones de los futuros docentes. El consejo de redacción de esta revista, observan las profesoras mencionadas, estaba conformado íntegramente por los mismos estudiantes que se encargaban de seleccionar las aportaciones de sus propios compañeros.

Esta experiencia motivó luego a la exploración y práctica de distintas actividades para interesar y dar oportunidades de formación en la escritura a los estudiantes. Una de ellas es la lectura dentro de las clases de las creaciones de los alumnos, dando espacio para comentarlas, destacando lo mejor y las deficiencias por corregir, “para contribuir al perfeccionamiento del escritor potencial que todos llevamos dentro” (Galán y Morote, 2002:11).

... se les sugieren temas, que consideramos adecuados para motivarlos a la escritura de lo que piensan, de lo que sienten, de lo que opinan, de lo que creen, de lo que hacen..., tanto en lo referente a su vida íntima, cuando se trata de la poesía, como a otros aspectos de su experiencia, del momento crucial que les ha tocado vivir -violencia, racismo, guerras, derechos humanos, paz...-, e incluso en torno a ideas propias de su futuro acontecer profesional como maestros (Ídem:10).

En una experiencia relatada, con la motivación inicial de dos carteles que aludían la celebración del *Día de la Biblioteca*, uno de ellos con un bello texto de Josefina Aldecoa, propusieron aquellas profesoras a sus aspirantes a magisterio la creación de carteles personales con un lema o leyenda invitando a frecuentar la biblioteca. El ejercicio tenía como objetivo concretar, en un texto breve, aquella invitación y buscar, al mismo tiempo, las imágenes gráficas que potenciaran con su fuerza, expresividad y originalidad la eficacia del mensaje. Concisión, estética y convicción debían estar allí presentes. Para el ejercicio dieron plena libertad, tanto para el formato, como para la técnica.

Hay varios aspectos a destacar, además de la producción de textos de considerable valor literario en este ejercicio. Lo primero, el carácter de libertad en que han querido enmarcar aquella práctica, en clara consonancia con el espíritu que hoy anima las aportaciones en las estrategias de apropiación de la escritura desde el “proceso”. Lo segundo, el hecho mismo de encarar la tradicional creencia de que la formación en escritura se da por entendida en la fase universitaria. Y tercero, poner sobre la mesa, ya no sólo para la formación primaria y secundaria, la posibilidad de entender la apropiación de la escritura, no como un saber aislado en el espectro de aprendizajes que pretende la escolaridad, sino como una adquisición posible de fusionar en un marco de integración con otras disciplinas del currículo, en este caso, la formación estética.

Este ejercicio en particular, además, urge y da la bienvenida a una forma de aforismo, la construcción de un pequeño texto que, por su naturaleza, en muy pocas palabras, exige condensar lo esencial de un mensaje y desatar para el lector un nudo de sentidos. El ejercicio de creación del aforismo obliga al joven escritor a practicar una economía de palabras para dar relevancia y profundidad al mensaje que quiere expresar.

En otro documento en el que se rendía homenaje al académico Manuel Muñoz Cortés, en el tono que propone Gianni Rodari para la escritura creativa a partir de la lectura de los cuentos populares, la misma profesora Pascuala Morote, junto con Carmen Agulló (2001) de la Universidad de Castilla-La Mancha, relatan una experiencia con alumnos, igualmente de magisterio, a partir del cuento *Avecilla* de Leopoldo Alas. Experiencia ésta que informa de cómo extender a otras etapas de la formación en la escritura las aportaciones que, pensando en la educación infantil, elaboró Rodari.

En este ejercicio, en el que los alumnos escriben cartas a los personajes del cuento, sugieren finales diferentes al del autor, crean poesías y escriben acrósticos, confirman las profesoras Morote y Agulló la observación que recoge Cassany de los autores Frank Smith y Stephen Krashen, antes referidos, quienes afirman que son los asiduos lectores por placer y no por obligación los que tienen mayor posibilidad de desarrollar sus capacidades de expresión a través de la escritura.

Carlos Sanz y Juan José Zabala (2002), de la misma Escuela, se han interesado además por investigar los hábitos individuales de composición en estudiantes universitarios de magisterio. Los resultados apuntan igualmente a la captación de datos para afinar una propuesta de inclusión de estos intereses

académicos en la formación de los futuros maestros. No viene al caso dar cuenta aquí de las conclusiones allí recogidas, sino registrar los esfuerzos que se vienen dando para animar vetas de exploración en este nuevo interés.

Hemos querido dejar registro de esta experiencia, porque será útil para el análisis que haremos en el desarrollo posterior de la tesis, sobre los efectos nocivos o las posibilidades que se pueden dar para el maestro como sujeto también en formación dentro de la escolaridad. Cambia por completo el panorama de la escuela cuando se parte de la convicción de que el maestro también va a allí a aprender y no sólo a enseñar, y de que él también queda cobijado por aquella observación de Foucault en el sentido de que es igualmente objeto de la formación de subjetividades que de forma oculta o explícita allí se opera. A la formación universitaria los estudiantes traen también esa condición de mera funcionalidad de la escritura que configura la escuela.

- Para cerrar el capítulo

No cabría para la percepción del modo de acceder al lenguaje escrito recorrido en estas cuatro experiencias la observación aquella que registrábamos de un pedagogo catalán, al introducir el análisis radical del concepto de educación trabajado por Lerena. Distinto de lo que aquel afirmaba, al entrar en estos espacios educativos sí encontraríamos cambios sustantivos. Encontraríamos que allí la escritura no es ya un instrumento de socialización pasiva de una cultura ni sólo una herramienta técnica y funcional, sino una escena de creación, crecimiento y liberación.

Aunque son muchas más las experiencias registradas en la historia de la pedagogía que apuntan en la nueva perspectiva del *proceso* y entienden la escritura como escena de creación y crecimiento personal, hemos querido dedicar estas páginas al registro de aquellas cuatro prácticas en las que, como hemos dicho, encontramos ecos de consonancia con la producción de escritura personal que se viene dando en el Liceo Benjamín Herrera de Medellín. Por eso, a la revisión que aquí hemos practicado, estaremos recurriendo permanentemente, tanto en los análisis que iniciaremos en el capítulo sexto, como en el ejercicio de reconceptualización que recorrerá esta escritura hasta su conclusión.

CAPÍTULO IV

CONCEPTO DE EDUCACIÓN QUE SE ALUDE EN ESTA TESIS

¿A qué nos referimos al presumir que la escritura personal potencia la educación de los sujetos en la secundaria? ¿Qué entendemos por educación como esa contribución que atribuimos al ejercicio de la escritura personal?

En el primer capítulo, al analizar la perspectiva tradicional de la enseñanza de la escritura, nos referimos a la idea de la educación como “precepto” que denuncia Carlos Lerena (1983) y se traduce en prácticas de “enseñanza” e “instrucción” orientadas al mantenimiento de las condiciones de dominación de una clase privilegiada: educación para la productividad y la eficiencia. Ahora daremos algunas ideas que ayuden a entender la perspectiva que aquí defendemos, la de “crecimiento” en procesos de autonomía y libertad. Ambas perspectivas se atienen al efecto de formación a través de modos educativos. Sólo que, en la primera, esta formación es señalada y, en la segunda, apunta a procesos autónomos de crecimiento humano de los individuos.

Aunque es un concepto que venimos arrojando en el transcurso de esta escritura y será objeto luego de un amplio apartado que lo define en el contexto de esta investigación -educación democrática-, queremos dejar aquí algunas ideas clave para nuestro propósito.

Creemos encontrar su sentido fundamental en el recurso utilizado por la escuela socrática para el ejercicio filosófico: la mayéutica, no para hacer emerger lo que ya estaba, sino lo que se configura en el conocimiento de sí mismo inserto en la relación con otros. Parece que lo que se hiciera a través de la historia de la pedagogía fuera agregar precisiones a aquella máxima que mereció su escritura en letras de oro en el frontispicio del Templo de Apolo en

Delfos, *nosce te ipsum* -conócete a ti mismo-. Luego, en el primer manual de la técnica de la enseñanza, la *Didáctica Magna*, aquel imperativo es para Juan Amós Comenio el objeto de las primeras y fundamentales páginas. Y es posible encontrar un eco de aquella misma fórmula de conocimiento en el *¡Sapere aude!* -atrévete a pensar- de Kant en su intento de definir el concepto de educación.

Pero es con los pedagogos del último siglo, en particular de la primera mitad, cuando esta perspectiva es retomada y enriquecida. Unos y otros le van dando mayor precisión y actualidad desde diferentes perspectivas, la sociología, la filosofía, la educación, la antropología y la psicología, básicamente. En tal sentido son claves para la construcción ecléctica de ese concepto de educación los aspectos trabajados, entre muchos otros, por Vygotski, Montessori, Dewey, Ferrière, Neill, Decroly, Freinet, Giner de los Ríos, Claparède, Piaget, Milani, Ferrer i Guàrdia, Freire, Holt, Makarenko, Stenhouse, etc. Está en lo cierto entonces Jaume Carbonell al afirmar que “estamos siempre reelaborando, reorganizando, reinventando a partir de lo ya conocido” (2000:5).

Como eco amplio y enriquecido del pensamiento libertario y de razón que se consolidó en la Ilustración, estos investigadores construyeron propuestas que han marcado, cada una con líneas diferentes de énfasis, otros modos alternativos al ideario tradicional de la escuela. Cuestionan los métodos tradicionales y las formas de selección y exclusión escolar; critican las formas idealistas y artificiosas, la tradición empirista, las políticas neoliberales y, con ellas, el carácter centralista y burocrático del sistema escolar, la fuerte influencia de la sociedad burguesa y clerical, el autoritarismo y los modos de opresión, la ausencia de política, la escuela burguesa/mercantilista con sus mecanismos de selección y fracaso escolar, la educación bancaria, la pedagogía tecnocrática y los discursos de eficacia.

Son propuestas que tratan de convertir los centros educativos en espacios de investigación, de diálogo interactivo y de cultura compartida. Generan un amplio debate en torno a la alternativa democrática de la enseñanza, la función social de la escuela, sus contenidos pedagógicos y los modos de enseñar y aprender. Frente a la violencia física y mental, usualmente ejercida con los escolares, reivindican la ausencia de premios y castigos, así como la supresión de exámenes y concursos. Como en la generalidad de las experiencias de la Escuela Nueva, consideran la infancia como algo sustantivo con necesidades e

intereses específicos y como una fase de la existencia que debe vivirse plenamente.

En cada momento, muchos de estos promotores fueron considerados agentes subversivos por los gobiernos de turno. Tal fue el caso de Milani en Italia, de Freire en Brasil, de Neill en Inglaterra, de Freinet en Francia, de Ferrer i Guardia en España, etc., algunas veces con efectos de encarcelación, procesos judiciales, exilio y aún de ejecución, como en el caso del fundador de la *Escuela Moderna* de Barcelona, quien terminó fusilado. Igual ocurrió antes con Comenio, por muchos años fugitivo, o con el mismo Sócrates, quien fue obligado a beber la cicuta, acusado de corromper la juventud.

Aunque a lo largo de la tesis iremos ofreciendo aportaciones de varios de estos investigadores, algunos serán en mayor medida recurridos. Tal es el caso de Dewey, Freinet, Milani y Freire, a quienes hemos sentido más cercanos al interés de esta investigación. Con elementos y principios constitutivos clave de sus propuestas alternativas iremos tejiendo un nuevo concepto de educación y un nuevo modo de enseñar y aprender. Más que traducirlo por las definiciones que pudieran dar dichos autores, nos referiremos a prácticas y principios que le dan cuerpo en la experiencia docente.

1. Concepto de educación en la perspectiva del “crecimiento”

Dewey critica las pedagogías que han entendido la educación como “preparación” para la vida adulta, “desenvolvimiento” de cualidades latentes, “adiestramiento” de facultades mediante ejercicios repetidos y la que reduce sus fines al mero efecto de la “instrucción” (1998:46-54). En oposición a aquellas, propone la idea de la educación como “crecimiento”, esto es, como una constante reorganización o reconstrucción de la experiencia que da sentido a ésta y aumenta la capacidad para dirigir el curso de experiencias subsiguientes. Su aportación conduce finalmente a expresar que, en última instancia, el papel de la educación es **fortalecer los niveles de consciencia** de los individuos, que les permita entender y asumir el ambiente desde una postura reflexiva y crítica (1998:27). Educarse es aprender a conocerse y a establecer relaciones con los otros y con el mundo, para hacerlo mejor, para darle calidad a la vida.

Está claro que esta idea de “conocerse a sí mismo” y conocer el universo está ya en el pensamiento socrático. Desde esta perspectiva se entiende la educación como la acción de sacar de dentro, posibilitar, abrir camino a las motivaciones propias, y como función del maestro, acompañar mediante el diálogo -la mayéutica- ese proceso de descubrimiento para crecer en la consciencia. Sócrates no enseñaba nada; ayudaba con su acompañamiento a que sus discípulos razonaran.

En gran medida, las nuevas pedagogías consolidadas durante el siglo veinte están soportadas en aquel principio griego. Igual que Dewey, Paulo Freire (1992) habla de la educación como un proceso de “conscienciación” de los individuos para entender su mundo y transformarlo a través de la experiencia “dialógica” con otros. Su “pedagogía del oprimido” va dirigida a un “conócete a ti mismo” que deviene luego en reconocer las condiciones adversas que no permiten el crecimiento personal -reconocer al opresor-, a la vez que desvela las fuerzas y apoyos solidarios que permiten crecer como individuos y como colectivos. Para este educador, el proceso educativo no puede limitarse a transmitir conocimientos ni situarse en una acomodación y ajuste a lo establecido, sino que es fundamentalmente un proceso de liberación. Frente al conocimiento pasivo, promueve el conocimiento crítico como comprensión de la realidad a partir de la capacidad de desvelar las situaciones y razones que determinan una praxis social, cultural y económica.

En el caso de Freinet (1979), sus propuestas son más de crecimiento que de adaptación. Educar es favorecer el desarrollo, con lo cual, la libertad pasa a ocupar un papel primordial. El verdadero desarrollo depende de la posibilidad de los individuos de alcanzar las condiciones de vida necesarias en cada momento determinado de su evolución. Creemos en la medida que construimos “el propio edificio”. Para Milani, igual que en el *¡sapere aude!* de Kant, la educación es orientada a que los niños y jóvenes aprendan a pensar por sí mismos.

Se nos ha formado también en la idea de que la educación se da sólo en la niñez y la juventud -en la escolaridad-. A esa perversión del sentido de aprender se ha unido en la cultura institucional la sensación de aquel aprendizaje como objeto único del examen. Pero la educación, lejos de ser un proceso de aquellas etapas, **es una actividad permanente del ser humano**. Dewey (1998) observa cómo, a diferencia del mundo animal, el ser humano tiene la ventaja de la multitud de reacciones y de experiencias para explorar modos, para orientar conductas hacia un fin; a través de la búsqueda,

permanentemente aprende y aprende a aprender. Por el recurso de la experiencia se le abre una posibilidad de progreso continuo, por el hecho de que al aprender un acto se desarrollan métodos para usarlos en otras direcciones. A través de la búsqueda, el ser humano adquiere el hábito de aprender y de aprender a aprender. El aumento de sentido corresponde a la percepción aumentada de las conexiones y continuidades de las actividades a que estamos dedicados. Efectivamente, aprendemos porque, después que se ha realizado un acto, observamos resultados que no habíamos notado antes.

De ahí que, más que la herencia, ya sea biológica o cultural, incluso, más allá de los aprendizajes de la escolaridad, sea la interacción con el ambiente, con siempre nuevas experiencias y en el intercambio de nociones y conceptos entre los seres humanos lo que posibilite el verdadero crecimiento como fin educativo.

A esta idea de crecimiento y formación permanente, esta línea de pensamiento añade el **efecto de humanización a través del proceso educativo**. Esta connotación aparece ya en la *Didáctica Magna* del pedagogo checo. En la obra de Comenio está ya presente la convicción de que es a través de la educación que el hombre se humaniza; por ella llega a ser “animal racional, sabio, honesto y piadoso” (1971:24). Por eso distingue la escuela como “un taller forjador de hombres” (Ídem:35).

Siglo y medio más tarde, Kant afirmaría que el hombre sólo puede devenir hombre a través de la educación. En su tratado sobre la *Pedagogía* la define como el proceso por el cual el hombre llega a ser hombre. La naturaleza le ofrece solamente los gérmenes que la educación ha de desarrollar y perfeccionar, pero tiene que crearse a sí mismo por su propio esfuerzo, debe hacerse a sí mismo un ser verdaderamente moral, racional y libre... “Únicamente por la educación el hombre puede llegar a ser hombre. No es, sino lo que la educación le hace ser” (1991a:31).

La misma idea es trabajada luego por Dewey, para quien la educación como experiencia vital humaniza al hombre, y por Célestin Freinet quien exige a la pedagogía “permitir al niño acceder a su destino de hombre con la máxima potencia” (1996a:28).

Pero el efecto de humanización no opera sólo para los individuos sino también y, sobre todo, para el género humano.

Cuando Kant define la educación como un proceso de desarrollo, no limita esta expectativa a los individuos. Su concepto de “formación” personal está íntimamente vinculado con el desarrollo estético, político y moral de la humanidad, pensamiento este que sustenta con su tesis según la cual el género humano progresa hacia estadios superiores de cultura, en razón de que es un proyecto inacabado y susceptible de perfectibilidad (1991a:33). Desde esta perspectiva, la educación es el destino de la humanidad, y a ella se llega poco a poco “por la transmisión que cada generación hace a la siguiente de sus conocimientos y experiencia, que, a su vez, los aumenta y los pasa a las siguientes” (1991a:34). Se trata entonces de educar, no sólo para el estado de cosas existente ni sólo para los individuos, sino para hacer posible una humanidad futura mejor, para que “cada generación dé un paso hacia la perfección de la humanidad” (1991a:32). Su fin es “desarrollar la naturaleza humana para que pueda alcanzar su destino” (1991a:35).

Igual para Dewey (1996a), educarse significa que los aspectos en los que se logra avanzar no son sólo para sí mismo, sino que, con el crecimiento personal, crece el colectivo en el que desenvolvemos nuestro proyecto de vida y con él crece la “gran comunidad humana”. Y, al respecto, encontramos en Freire (1990) dos cualidades inseparables de la acción educativa: “conocer” -la dimensión epistemológica- y “transformar” -la dimensión política-. El pedagogo brasileño concibe al hombre como un ser inacabado, que se integra en su contexto para intervenir en él, transformando con ello el mundo, no sólo al individuo. Los individuos, al transformarse, contribuyen a la transformación del mundo, para hacerlo más humano.

Resumiendo: el concepto de educación que se alude aquí se entiende como “crecer en la consciencia” que potencia el crecimiento -formación- constante de los individuos en el sentido antropológico de humanizarlos, a la vez que contribuye a llevar a la “gran comunidad humana” a su destino. Esta perspectiva implicaría formar en la idea de la responsabilidad con las generaciones del futuro y en el reconocimiento de los logros de las generaciones del pasado.

2. Algunos aspectos y principios que surgen de esta perspectiva

Algunos aspectos y principios son especialmente característicos en este marco de sentido de la educación. Aquí sólo recorreremos tres: el primero, una tensión entre “enseñanza” y “aprendizaje” que deja a las claras una nueva relación “dialógica” entre profesores y alumnos, la validez provisional del saber, y la necesidad de la dirección y el control en los procesos educativos; el segundo, la idea que sugiere aquel concepto de educación de una escuela como “proyecto cultural” y, tercero, la vinculación directa que surge entre educación y democracia.

2.1. Tensión entre “enseñanza” y “aprendizaje”

Desde esta nueva perspectiva de la educación se abre un nuevo sentido de la escuela, distinta a aquella que fue inspirada en el mero propósito de la enseñanza y sustentaba su sentido de verdad en el *magister dicit, ergo verum est*. Tácitamente, se daba por entendido que la historia, la ciencia y la cultura ya se habían dado. El asunto era, entonces, recuperar, mantener y perpetuar el legado cultural.

Al respecto, observa Fenstermacher (1997:150-157) cómo, usualmente, hacemos una vinculación ingenua entre enseñanza y aprendizaje, entendiéndolos genéricamente como un acto entre dos o más personas comprometidas en una relación con el propósito de transmitir conocimientos o habilidades de una a otra. Una de ellas -el “proveedor”- posee cierto conocimiento, mientras que la otra -el “receptor”- no lo posee. El poseedor intenta transmitir el contenido al que carece de él, llegando así al establecimiento de una relación entre los dos, con ese propósito. En esa relación surgen los conceptos de profesor y estudiante como dos categorías que se urgen: sin estudiantes no tendríamos profesores, y, sin profesores no tendríamos estudiantes. Por otra parte, damos por entendida la correspondencia ontológica entre enseñanza y aprendizaje. Debido a que, con frecuencia, el aprendizaje se produce después de la enseñanza, tendemos a pensar que una cosa es causa de la otra: el aprendizaje es el logro de la enseñanza.

2.1.1. Relación “dialógica” entre profesores y alumnos

En la nueva perspectiva desaparece esa situación de dependencia y el sentido de minoría de los niños y jóvenes que allí subyace, para dar expresión a la “relación dialógica” que refiere Freire (1992) y que crea las figuras unívocas del “educando-educador” y “educador-educando”, conceptos éstos que implican la comprensión del conocimiento como adquirido, no de manera unidireccional, sino en fluida relación democrática de los sujetos.

Repasando las treinta “invariantes pedagógicas”, definidas por Freinet (1996c:229-257) como “aquellos presupuestos pedagógicos válidos en cualquier latitud y con cualquier tipo de gente”, vemos como en su mayoría dan cuenta de un profundo respeto por el niño y a su reconocimiento como protagonista directo de su educación. Algunas de ellas apuntan claramente a dar vida a esa relación dialógica: “el niño es de la misma naturaleza que el adulto” (...) “ser mayor no significa forzosamente estar por encima de los demás” (...) “a nadie le gusta que le manden autoritariamente” (...) “a nadie le gusta obedecer pasivamente” (...) “al niño no le gusta recibir una lección magistral”, “hablad lo menos posible”.

Sobre esta última “invariante”, dirigida a fomentar el espíritu de búsqueda e investigación de los alumnos, escribía Freinet: “La vieja pedagogía nos ha marcado de tal modo que siempre nos inclinamos a hablar, a explicar, a demostrar, cuando algo no marcha. Economizad, hasta la usura, vuestro órgano bucal acostumbrado a sobrepasar a todos los ruidos. No deis explicaciones por cualquier motivo: no sirve de nada” (1996c:249). Para este pedagogo, más que saber, el maestro entrega afecto, pasión, y contagia entusiasmo por el conocimiento.

Igual convicción encontramos en Dewey (1998) que entendía la enseñanza como una experiencia, no sólo “de ida”. El tutor o el maestro no es tan sólo el que enseña, también es aprendiz. Lo mismo, en el contexto de la pedagógica de Lorenzo Milani, de la que surge la concepción de un maestro desentendido de los paquetes oficiales de enseñanza, pero en el continuo afán de aprender el mundo en franco diálogo con sus alumnos. “Cuando el maestro no sabe y aprende con sus chicos, está transmitiendo algo clave de la pedagogía barbiana”, escribía José Luis Corso (2000:125).

2.1.1.1. Validez provisional del saber

Desde esta postura democrática de la construcción del conocimiento se desprende el presupuesto de la **validez provisional del saber**. En este aspecto ha sido importante la aportación de Stenhouse (1987). Su idea de la “enseñanza basada en la investigación” está vinculada al “modelo de proceso” del diseño curricular que se funda en la tesis de que las estructuras del saber a las que hay que inducir a los estudiantes son intrínsecamente problemáticas y discutibles y, en consecuencia, objeto de especulación. Esto supone que los docentes se constituyen en aprendices, junto con sus alumnos. A diferencia del experto, éste enseña mediante los métodos de descubrimiento o investigación. Quiere decir que la técnica y los conocimientos profesionales pueden ser objeto de duda y, por consiguiente, de investigación. Su idea del docente como “moderador neutral” lleva consigo la convicción de que en la enseñanza no se trata de transmitir certezas, sino de explorar la incertidumbre.

2.1.1.2. Crear ambiente educativo

Se configura, entonces, un nuevo rol para el docente, como dinamizador del proceso educativo: más que enseñar, le corresponde crear condiciones para que el alumno aprenda.

En la pedagogía de Freinet (1996a) el maestro tiene un papel preponderante, aunque advierte que a menudo su intervención deberá ser de forma indirecta. Su cometido consiste básicamente en ofrecer un ambiente favorable al descubrimiento continuado, en el que sea posible la expresión libre, el intercambio y contraste de ideas. Partiendo de las aportaciones de los niños, el maestro organiza las actividades, les conduce a hallar soluciones e instrumentos para potenciar la imaginación y “el tanteo experimental”, recoge las aportaciones, ordena, recuerda y amplía conocimientos, crea situaciones que posibiliten nuevas experiencias, estimula la capacidad de observación y, finalmente, organiza un espacio para la verbalización de las ideas, las hipótesis y los descubrimientos.

Según Dewey (1998), su papel está en asegurar la continuidad de la educación, organizando las condiciones que aseguren el proceso de crecimiento, esto es, permitir aprender de la vida misma y hacer que las condiciones de vida sean tales que todo se aprenda en el proceso de vivir. Su idea de que la educación sea un proceso siempre permanente de experiencias y se dé en las interacciones sociales que se realizan a través de la comunicación,

trae también una consecuencia para la consideración del docente como “agente democrático de la formación”. Para que las experiencias devengan en crecimiento, han de estar orientadas.

En lo que respecta a la formación en la democracia, Francisco Beltrán (2000) observa, al analizar el pensamiento de Dewey, que al entender este pensador que la extensión de aquella aspiración depende de la posibilidad efectiva de crear condiciones para que se dé, su teoría pedagógica está más centrada en el profesor que en los mismos alumnos. Por tal motivo, para el desarrollo del carácter democrático en las escuelas, más que en las capacidades espontáneas de los niños, confiaba en la habilidad de los profesores para crear un clima que ejerciera una mediación entre esas capacidades y los hábitos pretendidos de inteligencia y responsabilidad social. De ahí su especial cuidado en sus aportaciones a la formación del profesorado, basada según los mismos principios que la de los alumnos: organización social cooperativa, asociación e intercambio en reemplazo de la supervisión y la preparación técnica, y encuentros frecuentes para discutir su trabajo.

El protagonismo del maestro radica entonces en crear ambiente educativo y extraer de la creatividad común el instrumento para aprender juntos.

2.1.2. Necesidad de la “dirección” y el “control”

Toda la apología que se hace de esa nueva relación horizontal y democrática entre el profesorado y los estudiantes no puede dejar inadvertida una función sin la cual el proceso de aprendizaje se convertiría en un círculo vicioso y no en ese continuo avance de “plataformas” que refiere Freinet (1979) para la consolidación del crecimiento. La tarea de los profesores, supuestamente más experimentados que los alumnos, consiste, no en permitir que los impulsos naturales de los niños se expresen espontáneamente, sino en proporcionar la guía que les dispondría a orientar tales impulsos hacia una dirección inteligente. Su papel es dirigir indirectamente, estableciendo las condiciones que les deben disponer para que, partiendo de sus posibilidades, conduzcan sus propias capacidades para un uso inteligente y social.

Para Dewey (1998:32-39), dado que los impulsos naturales o congénitos de los seres jóvenes no concuerdan con las costumbres vitales del grupo en que han nacido, **una de las funciones de la educación es la de servir de dirección, control y guía**, esto es, ayudar mediante la cooperación a las capacidades naturales de los individuos. Las tendencias activas de los

dirigidos han de ser orientadas conforme a un cierto plan continuo para evitar que sean dispersadas sin finalidad.

Aclara este pensador que el sentido de “control” no es llevar a subordinar sus impulsos naturales a fines públicos y comunes, pues los individuos están interesados en seguir su propio camino, pero también por intervenir en las actividades de los demás y tomar parte en el hacer conjunto y cooperativo. El control y la dirección se entienden, más bien, como una luz, un auxilio para que el individuo pueda hacer plenamente lo que está tendiendo a hacer, para eliminar movimientos confusos e innecesarios, para aportar un orden, haciendo que cada acto, no solamente satisfaga su estímulo inmediato, sino que ayude a los actos que siguen. Quiere decir que los actos de dirección a los más jóvenes no pueden ser coercitivos, sino capaces de soportar la valoración recíproca. La participación en una acción conjunta es el modo principal de formar las disposiciones. De otro modo, no habría una inteligencia común ni una comunidad de vida.

2.1.3. Defensa de la “enseñanza”

Siendo la experiencia vivida el ingrediente de mayor valor en la acción educativa propuesta por Dewey (1998), agrega este pedagogo que aquel debe ser completado con el saber transmitido que se ha de refundir mediante prácticas reflexivas y críticas. Se trata de que los aprendices puedan convocar y aprovechar los conocimientos proporcionados por la ciencia, la historia y el arte para resolver los problemas o dificultades que se les presenten en el curso de las propias experiencias.

Al papel que pueda desempeñar el profesor en la fusión exitosa de experiencias y saber acumulado se refiere Makarenko (1977) cuando habla de la “autoridad carismática” del educador, que define como el carisma de la influencia personal y la capacidad de crear medio educativo. Para este pedagogo, quien carezca de autoridad no puede ser educador. Su experiencia personal es el mejor testimonio de esa cualidad docente, al conseguir, con grandes dosis de creatividad, la reeducación de jóvenes metidos en la delincuencia.

Posiblemente se refiera Stenhouse también a esta idea de la “autoridad carismática” cuando, no obstante su insistencia en que los docentes se constituyan en aprendices junto con sus alumnos, reitera también la necesidad de que posean cierto dominio de la idea filosófica de la materia que enseñan y

aprenden, de sus estructuras profundas y de su fundamento racional. Este conocimiento hace del docente un aprendiz que tiene algo que ofrecer a los estudiantes: una postura investigadora con respecto al contenido que enseña, en la que muestra cómo tratar el saber en cuanto objeto de investigación. Persiste sin embargo este autor en la dificultad de “cómo diseñar un modelo viable de enseñanza que mantenga la autoridad, el liderazgo y la responsabilidad del docente, pero no transmita el mensaje de que esa autoridad sea la garantía del saber” (1997:7).

Reiteramos, en la perspectiva del sentido de educación que venimos construyendo, la necesidad de una escuela, no sólo para la enseñanza, sino también y, primordialmente, para el aprendizaje. No obstante, creemos que en este aspecto es preciso afinar su significado: las crisis tienden muchas veces a ser resueltas en situaciones extremas, y la escuela no es ajena a estos riesgos. Se ha dicho “no” a la enseñanza, “sí” al aprendizaje. Es la postura temperamental que toma forma. Pero con las piedras que ahora le llueven a las estrategias de “enseñanza” como concepto que refiere transmisión y conservación, se corre también el peligro de desplegar velas sin norte y sin anclas. La clave, como expresa Gimeno Sacristán, está en el equilibrio entre esos dos impulsos aparentemente contradictorios: el de querer servir a la reproducción, a la perpetuación de la cultura, al tiempo que se dan las condiciones desde la libertad para interpretarla, cambiarla y mejorarla, esto es, para “apropiarla con autonomía” (...) “Tan peligroso es olvidar la función básica de transmitir un legado cultural como olvidar que ese fin hay que completarlo y traducirlo en relación con otros” (1998:189). Además, porque “todo lo que hacemos y, por supuesto, todo lo que vive nuestro cuerpo, se sostiene, entiende y justifica sobre el fondo irremediable de lo que hemos sido” (Lledó, 1999:12).

Así que lo más preciso será entender el proceso de “crecimiento” desde el binomio “enseñanza-aprendizaje”. En este contexto cobra significado el concepto de “instrucción” de Kant (1991a:40) como “parte positiva de la educación”. Es preciso recoger, mantener y aumentar el legado. La educación no se ciñe sólo a la enseñanza, pero tampoco al mero aprendizaje, porque es una acción interactiva, social e histórica.

2.1.4. Se desvanece el interés por el rigor académico y la formalidad

El rigor académico y la formalidad son modos que han surgido como consecuencia de la educación entendida como una acción sólo de enseñanza. En cuanto desaparece este norte y se acogen procesos de indagación y

exploración en la incertidumbre, pierden la solidez que la escolaridad les ha otorgado.

Dewey (1998) y Freinet (1982) consideran necesaria la estructura curricular, pero piensan que debe supeditarse a las necesidades, las expectativas y a las contextualizaciones de fuera de la escuela que los niños conllevan. Por eso les crean experiencias de trabajo escolar que tengan un sentido, una utilidad y función, orientadas primordialmente a la solución de sus necesidades inmediatas. La rigidez de la tradicional división disciplinar resulta incompatible con sus métodos que, más que centrarse en saberes fraccionados, tienden a la solución de problemas reales. Es la razón por la que otorgan un valor limitado a los libros de texto, a los que consideran instrumentos anuladores de la originalidad y la iniciativa y que, prácticamente, suprimen en los primeros niveles, para rescatar y potenciar la fuerza del diálogo. Freinet, en particular, mostró abierta oposición con respecto a su utilización en el aprendizaje. Sobre sus principios al respecto escribió en 1924 un opúsculo que llamó *No a los libros de texto*.

Las técnicas de Freinet son “técnicas de vida”. Entonces encontramos en sus planes de estudio variedad de talleres del campo, herrería y carpintería, hilado, tejido, costura, cocina, construcción, mecánica, comercio, expresión y comunicación artísticas, etc. De ahí la razón del trabajo y la actividad constructiva como “principio, motor y filosofía de su pedagogía popular” (1996a), contrario a la instrucción pasiva y formal de los programas tradicionales.

Distanciadas de los paquetes formales de enseñanza, sus técnicas constituyen un abanico rico y coherente de actividades que estimulan el tanteo experimental, la libre expresión infantil, la cooperación y la investigación del entorno. Entre ellas, resaltan: el potencial educativo del texto libre, los planes conjuntos de trabajo, las conferencias sobre temas específicos concertados, las asambleas de clase, la publicación a través de la imprenta escolar, las bibliotecas de trabajo, la correspondencia escolar y las llamadas “clases paseo”. Todas ellas constituyen verdaderos instrumentos de construcción de conocimiento, porque se parte de la experiencia, la comunicación, el contraste de ideas y percepciones y la elaboración de proyectos consensuados, individuales y colectivos.

La propuesta de escuela de Freinet, igual que las de Dewey, Milani y Neill, configura pues todo un ambiente de autoaprendizaje en el que se da la

“educación por el trabajo” o el “aprender haciendo”, ya presente en la didáctica de Comenio (1971:20).

Entre los aspectos más característicos de la propuesta de Lorenzo Milani destaca el carácter informal de sus modos y prácticas: la forma de concebir los espacios, los tiempos, quién enseña, cuál es el currículo, no tenían nada que ver con la formalidad tradicional. Su escuela no se parecía en nada a un colegio, porque no había pupitres, ni pizarra. Las clases se hacían casi siempre en casas campesinas y muchas veces al aire libre. De igual manera, cuando los niños llegan a la “escuela laboratorio” de Dewey no se encuentran con aulas y pupitres ni con distribuciones estrictas del tiempo y los espacios. En vez de eso, encuentran un lugar de vida y trabajo.

2.2. La escuela entendida como “proyecto cultural”

Imposible hablar de “educación” y “cultura” como dos asuntos separados. La escuela es en sí misma un proyecto cultural, en cuanto es centro de creación y transformación para los individuos en sí mismos y para el colectivo de su entorno. Pero tradicionalmente hemos separado, por lo menos en teoría, procesos de enseñanza y/o aprendizaje de procesos de desarrollo y formación cultural. De ahí que se hable en los centros educativos de la “jornada cultural” que se celebra cada año, generalmente en un lapso de ocho días. ¿Y lo demás no es cultural?, se pregunta Gustavo Bueno (2000). Se habla también en las municipalidades de la “Casa de la Cultura”, o del “Palacio de la Cultura”. ¿Y en los demás espacios no se da la cultura? A veces esta dicotomía, tal es el caso de nuestro país, viene marcada desde los niveles macros de la administración. En Colombia hay dos ministerios separados y distintos, que se administran desde dos edificios y con estrategias diferentes de acción. Lo único que tienen en común es un presupuesto ínfimo.

Hoy toma fuerza, sin embargo, un movimiento dentro de la comunidad pedagógica que pretende volver la mirada sobre esa absurda separación. La verdad es que entre los procesos de educación y cultura hay una interacción necesaria e inevitable, hay una relación dialéctica. La educación genera cultura, y la cultura urge y genera procesos de formación. La dicotomía sólo está en nuestras mentes, porque la educación inevitablemente desarrolla cultura. La escuela desata registros culturales, mantiene, rompe, recrea, genera o desfigura procesos. Para bien o para mal, los procesos educativos desatan procesos culturales. De ahí que la escuela, antes que generadora de

aprendizajes, se entienda como facilitadora de procesos culturales. Esa es una experiencia permanente en su cotidianidad. Cada proyecto de aula, cada evento, cada actividad, incluso los procesos educativos informales que en ella se dan, son oportunidad y escenario para desarrollar cultura. La pregunta que habría que hacer en cada espacio de formación sería qué tipo de cultura se promueve allí.

Como observa Gimeno Sacristán (1998), el concepto que tengamos de cultura señala las posibilidades o limitaciones de la escuela y define su proyecto educativo. Cada vez pisa más fuerte el que promueve el pensamiento postmoderno desde una perspectiva “antropológica global”. Un concepto que no excluye procesos de la vida humana, que incluye todos los rasgos de expresión y creación, y no establece categorías de jerarquía entre “lo culto” y “lo popular”, pues se consideran modulaciones diversas del producto social. Por eso favorece la recuperación del acervo cultural del entorno inmediato, pero evita el etnocentrismo o la reducción de lo cultural al cultivo del recuerdo o la nostalgia del pasado.

El concepto antropológico asume que la cultura no circula sólo en los contenidos académicos, ni en los objetos que venera la historia, sino en todos los procesos de la vida escolar y en la cotidianidad del entorno. Asume, además, que no todo es explícito en los procesos de aculturación, sino que se dan también procesos ocultos e invisibles. El concepto antropológico “amplía la mirada sobre lo humano, ausculta los más variados canales de comunicación entre sujetos y componentes de la cultura” (Gimeno, 1998:212).

Es un concepto que favorece la acogida a lo plural, a lo diverso y, por tanto, desecha la creencia tradicional en una “cultura universal”. Significa que no hay culturas puras u homogéneas. “No hay cultura sino culturas con su propia historia que quieren tomar la palabra” (Vattimo, citado por Gimeno Sacristán, 1998:216). Un concepto que acepta, entonces, la validez de todas las culturas por igual, como esferas únicas, como modos diversos de pensar, actuar y sentir. Más allá de la “multiculturalidad”, asume la “interculturalidad”. De ahí que no entienda ya el mestizaje con esa connotación peyorativa que lo asociaba con el deterioro, sino como vía de enriquecimiento humano. “Cada cultura es potencialmente todas las culturas” (Gimeno, 1998:219).

La verdad es que cada vez somos más mestizos, lo que significa que encontramos más elementos en los que nos identificamos, en los que afloran intereses comunes. Si antes se vilipendiaba el mestizaje, hoy, no sólo es aceptado y acogido, sino que se constituye en un loable propósito del

aprendizaje. Nos educaban impermeables, puros, incontaminados. Ahora sabemos que cuanto más podamos tomar de lo diverso, mayores serán las oportunidades de “crecimiento” y desarrollo.

Por eso se habla ya de una escuela para lo global y lo cercano. La escuela clásica se ha quedado rezagada frente al fenómeno de globalización, frente a la historia del mundo. Cuando en ésta predominan desterritorialidades, descentramientos, simultaneidades, virtualización y nuevas formas de interrelación, la escuela sigue siendo lineal, presencial, localizada en un espacio privilegiado -el aula-, amparada en la creencia de que es el lugar privilegiado para el aprendizaje y satanizando los nuevos medios de comunicación o percibiéndolos como meros instrumentos para hacer más agradable la enseñanza.

Pero la escuela no puede seguir siendo la urna de cristal. Hay que permearla del entorno global que dinamiza hoy el ámbito de la cultura. El maestro y la escuela no pueden pararse a la orilla de la historia y verla pasar sin más, acariciando la nostalgia del pasado. La escuela no es ya el espacio cerrado donde se da el acto educativo. Sigue siendo un ámbito privilegiado para dinamizar los procesos de formación, pero no el único. Deberá configurarse entonces como articuladora de saberes, de lenguajes, de memorias, de culturas.

La nueva escuela nos aporta las narraciones sobre la historia, sobre culturas y tiempos lejanos, pero también el relato de nuestro pueblo y del presente que nos apremia. Habla de grandes cosas, de trascendentales sucesos, señala objetos que han marcado hitos en el devenir de la humanidad, pero también de los sucesos que tejen nuestra cotidianidad como pueblo, como comunidad más cercana. Nos refiere lo global, no en el propósito de homogenizar, sino de identificar en lo común. Una escuela como “puente de doble sentido entre sujeto y cultura” (Gimeno Sacristán, 1998:199), como medio para la aculturación, que crea interlocutores, articula pensamientos y modos, que favorece y garantiza el diálogo cultural. Una escuela que afianza la ciudadanía local, pero, igualmente, nos sensibiliza como ciudadanos del mundo, con sentido ecológico y solidario. Una escuela para la interculturalidad.

2.3. Vinculación entre educación y democracia

Aunque este aspecto será objeto de todo un capítulo en la parte final de la tesis, dejamos aquí unas primeras ideas, necesarias para entender el concepto de educación en la perspectiva del “crecimiento”.

A la concepción social de la inteligencia, entendida como una constante reorganización o reconstrucción de la experiencia, sigue para Dewey una esencial consecuencia para entender la educación. La inteligencia, como proceso siempre inacabado, aparece ligada a los objetivos de la propia sociedad. En consecuencia, es en sí misma una forma de acción política. De ahí el vínculo directo que hace este pensador entre educación y democracia, a la que más que un régimen de gobierno, entiende como una forma de vida. Por la democracia es que los individuos consiguen ese proceso permanente de liberación de la inteligencia. Es la democracia -en los individuos, en la comunidad, en la escuela y en el sistema educativo- la que crea las condiciones para el crecimiento personal y colectivo.

Como su construcción sólo puede lograrse desde la educación, se hace necesario que los sistemas educativos sean democráticos. Y para que la educación pueda formar demócratas y ser crítica ante la sociedad, habrá de fundarse en la razón y los métodos científicos. Es imprescindible el carácter reflexivo y crítico de ésta, pues de lo contrario serviría, como usualmente lo ha hecho, para consolidar las relaciones existentes de clase y reproducir los intereses sociales dominantes. Están pues estrechamente ligados en Dewey educación, democracia y política.

No es gratuito ni casual encontrar entonces en estas pedagogías liberadoras y emancipadoras que aboguen por la democratización escolar y social, como alternativa a la situación establecida. Su propósito es crear una escuela para formar sujetos políticos, con presencia activa y decisiva en los procesos, que favorezca la escena para pactar, para crear intereses comunes, para crear sentido de lo público, para hacer comunidad. Su coincidencia medular es la convicción de la democracia como forma de vida que permite crear intereses comunes y con ello el sentido de lo público y de la política, y las mejores condiciones para el aprendizaje.

Según analiza Francesco Gesualdi (2000), la experiencia de Barbiana propuso y encarnó valores universales en torno a tres elementos que se encadenan entre sí: todo el mundo tiene derecho a saber, el saber sirve para participar, y hay

que participar para construir un mundo más justo. Toda la propuesta de Milani está sustentada en el espíritu cooperativo, la solidaridad, el sentido de la justicia, la responsabilidad y el fomento de la capacidad crítica y reflexiva. Al situar la participación en el centro de la enseñanza, esta escuela decide su objetivo: construir un mundo más justo. Por eso la sensibilidad con los sindicatos, la política y la escuela popular.

Para la educación “popular” y “liberadora” de Freire (1992), la lectura y la comprensión crítica del entorno constituyen la base para la construcción de un conocimiento más libre y democrático. Para ello se fomenta un diálogo continuo mediante un proceso interactivo de reflexión-acción que no conduzca a la adaptación sino a la transformación. Significa esto que la política forma parte de la naturaleza misma de la educación, ya que no puede existir una práctica educativa neutral, descomprometida y apolítica.

Freinet por su parte, al planearse la pregunta sobre los fines de la educación, (1996a), señala el profundo enriquecimiento de la personalidad, a la vez que la utilidad que su producto pueda significar para la sociedad... “el niño desarrollará al máximo su personalidad en el seno de una comunidad racional a la que él mismo sirve y que le sirve” (1996a:28). La escuela se constituye entonces en una comunidad democrática, donde todos intercambian y comparten protagonismos, ideas, vivencias y proyectos. Con Makarenko (1977), el maestro de Vence erige la colectividad, a la vez, en un fin y en un medio fundamentales de la educación.

- Escuela para todos

Tres elementos son también preponderantes en estas pedagogías conducidas hacia la educación entendida como acción para crecer en la consciencia: la coeducación, el carácter laico de sus propuestas y la distancia con el control estatal.

En cuanto a la primera, ampliamente defendida por Giner de los Ríos y Ferrer i Guàrdia, pareciera que fuera una novedad, cuando sólo en las últimas décadas se han madurado el derecho, la necesidad y el beneficio de la formación conjunta de los dos sexos. No obstante, ya desde la pedagogía de Comenio estaba marcado lo que sólo recientemente se ha conquistado y que con membrete de novedad han llamado la “escuela inclusiva”. En la *Didáctica Magna* está consignada ya la idea de la “escuela para todos” con la reunión de los dos sexos y la inclusión de los “tardos por naturaleza” o los “malignos” (...) “a los que hay principalmente que ayudar” (...) “Se debe reunir en las

escuelas a toda la juventud de uno y otro sexo (...) a todos por igual, nobles y plebeyos, ricos y pobres, niños y niñas” (Comenio, 1971:30).

El otro aspecto tiene que ver con el consenso general de la inconveniencia de las pedagogías confesionales que crean una atmósfera de negación de la vida como creación. La idea de la libertad y la autonomía convoca inevitablemente la necesidad de una escuela laica, religiosamente neutral, seguramente inspirada en la filosofía kantiana (1980). En algunos casos, como en Giner de los Ríos, Freire y Milani, no hay un marcado interés por una escuela completamente laica, pero sí de una enseñanza tolerante y respetuosa de todas las creencias. “La escuela es para todos, para creyentes y ateos”, según se lee en la *Carta a una maestra* (1975:23).

En cuanto al control estatal, se pregunta Dewey (1998), quién dirigirá la educación para que pueda perfeccionarse la humanidad. Entonces expresa un temor respecto a la influencia entorpecedora de una educación dirigida y regulada por el Estado para la consecución de ese propósito. Los gobernantes están generalmente interesados por una educación tal que haga de sus súbditos instrumentos mejores para sus propias intenciones. Observa cómo los sucesores de Kant -Fichte y Hegel- elaboran la idea de que la función principal del Estado es educativa. En este espíritu, Alemania fue el primer país que emprendió un sistema de educación pública, universal y obligatoria, y que sometió a los reglamentos e inspección del Estado todas las empresas particulares de educación. Entonces se identificó la finalidad social de la educación y su finalidad nacional, y el resultado fue, en opinión de este pedagogo, un marcado oscurecimiento del sentido de la finalidad social.

Ferrer i Guàrdia¹⁴, al desenmascarar la conciencia de las clases dirigentes que habían comprendido que la clave de su poder hegemónico estaba en el control de la escuela, reviste su concepción educativa de una decidida orientación anti-estatal. La educación para él no podrá basarse en prejuicios oficiales ni en dogmas religiosos, sino que deberá tomar como guía los desarrollos de la ciencia positiva. Entonces apuesta por una enseñanza “científica y racional” que opone la razón natural a la razón artificial del capital y de la burguesía que conduce a la alienación y la sumisión.

14 Referido por Solà i Gussinyer (2000:36).

- Para cerrar el capítulo

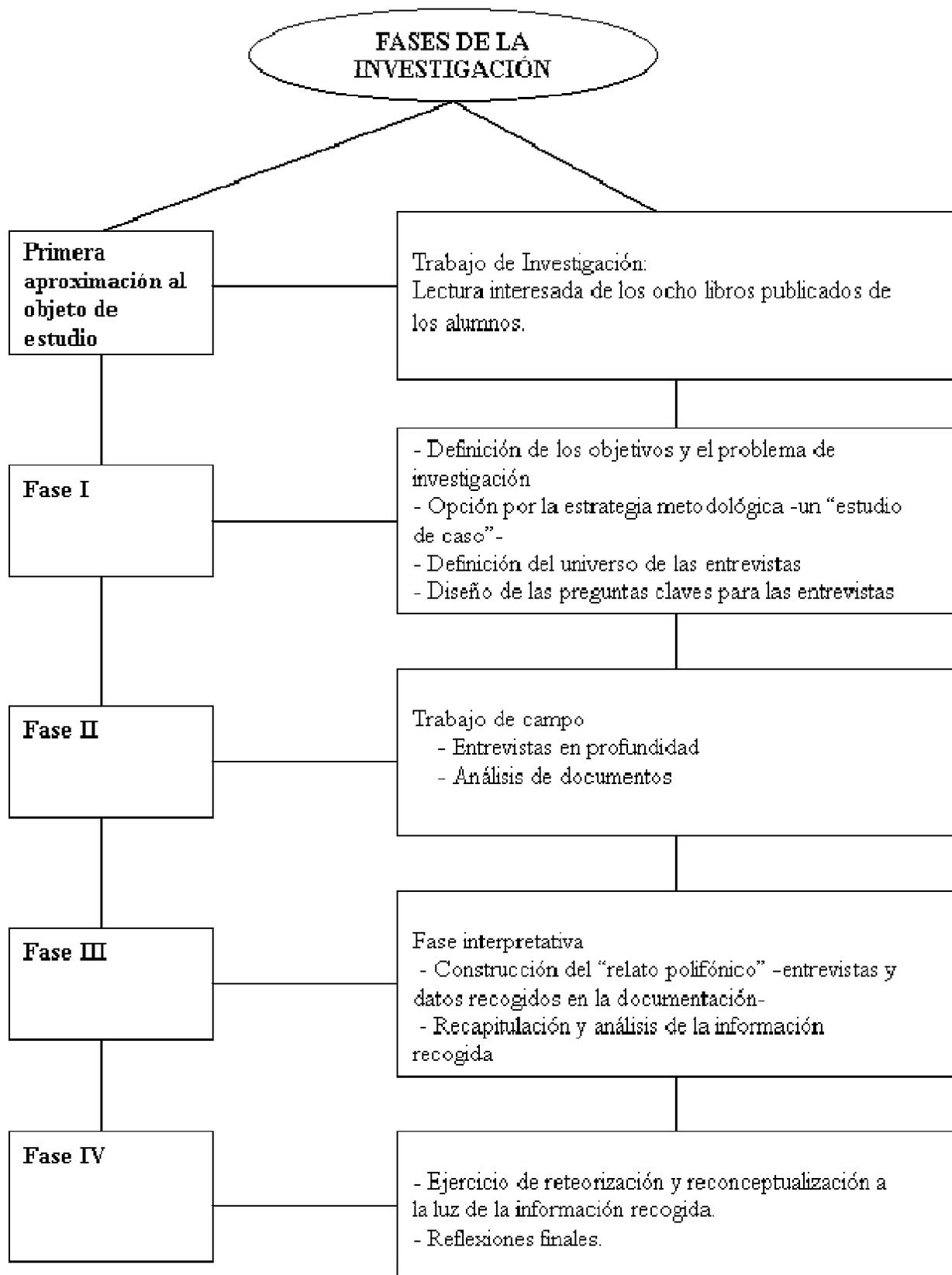
El concepto educación como “crecimiento” es el que mejor explica lo que queremos señalar como aquello que deviene de una escritura personal en libertad y con particulares posibilidades en la educación secundaria. En sus conversaciones con Conxa Delgado y Jaume Martínez (2004), Gonzalo Anaya habla precisamente de la escritura como factor potenciador de la educación. La entiende como el instrumento para desarrollarse plenamente, para poder intervenir sobre el mundo que nos rodea de un modo creativo, activo, crítico y participativo. La escritura personal se presenta como la escena para expresarse, para construir el propio proyecto de vida, para entenderse, entender el entorno y entender el colectivo, el estar en sí y en el mundo, para proyectarnos, para educarse.

Del profundo conocimiento de sí mismo que suscita ese ejercicio de escritura, deviene el sentido de colectividad, esto es, sentirse lo que en esencia somos, parte de un engranaje total. De ahí la configuración del sentido social. Formarse en esta sensibilidad no significa entonces adquirir una dimensión añadida a nuestra humanidad, sino reconocernos como lo que somos. Como puede verse, una idea contraria a las enseñanzas que usualmente se imparten en la escolaridad, con frecuencia desconectadas de la vida misma y sin asidero en la experiencia cotidiana de quienes están escolarizados.

SEGUNDA PARTE

OBJETO Y MÉTODO DE LA INVESTIGACIÓN

En esta parte nos ocupamos del objeto y método de la investigación. Consta de cuatro numerales: en el primero, precisamos los objetivos y el problema de investigación; en el segundo, hacemos descripción de algunos aspectos clave del entorno de los sujetos entrevistados; en el tercero, referimos la estrategia metodológica utilizada -un estudio de caso- y, finalmente, al hilo de la experiencia puntual que aquí se analiza, dejamos un punto de vista sobre la polémica por la conveniencia o no-conveniencia de la cercanía entre el sujeto investigador y el objeto investigado, que hoy toma relevancia en la investigación educativa.



CAPÍTULO V

OBJETO Y MÉTODO DE ESTA INVESTIGACIÓN

Sin comprender lo que se hace, la práctica pedagógica es mera reproducción de hábitos existentes. O bien respuestas que los docentes tienen que dar a demandas y consignas externas (Pérez Gómez y Gimeno Sacristán, 1994:13).

El objeto de esta investigación es el análisis de la experiencia de escritura personal de los alumnos del Liceo Benjamín Herrera de la ciudad de Medellín, Colombia, como escena de potenciación de su propia educación.

En el momento de precisar las razones y objetivos, nos ayudó mucho una observación que recibimos por parte del jurado, durante la defensa pública del proyecto de tesis, de la que se dijo que se inscribía en la “racionalización de lo obvio”. Es posible que en esta perspectiva se pueda señalar una tarea fundamental para perfilar esa figura del maestro investigador que cada vez se toma más páginas en las recientes investigaciones educativas: la necesidad de poner la lupa y el faro de luz en nuestras propias prácticas, para analizarlas, entenderlas mejor, hacerlas conscientes, sacarlas de la supuesta obiedad, para verlas en todas sus partes y aflorar lo que de ellas no hemos visto ni entendido.

En el contexto de esta tesis que no está enmarcada por el carácter filológico, para el interés de la “racionalización” no importa tanto lo que escribieron estos alumnos ni la forma como lo escribieran, sino qué circunstancias lo permitieron, qué motivaciones o variables intervinieron para que esto se lograra en el Liceo Benjamín Herrera y se diera en una forma altamente visible.

Si la producción de escritura personal es un hecho que podemos dar por supuesto, las preguntas tendrán que ir más allá de esa misma producción.

Sabemos de antemano que, con loables excepciones, la generalidad de la escuela tradicional no promueve este tipo de escritura. Aunque allí se produjo, aún no tenemos clara comprensión de por qué se dio. Hay que indagar entonces qué puede mostrar esta experiencia más allá de la madurez creativa y literaria que se gestó, qué la hizo posible, cuáles han sido las valoraciones que en aquel devenir se han ido construyendo por parte de los sujetos involucrados, cuál ha sido el impacto y cuál el posible beneficio de la comprensión final de estas cuestiones.

1. Precisando los objetivos y el problema de la investigación

Esta investigación, como antes se dijo, está inscrita en la “racionalización de lo obvio”. El objetivo de fondo es entender esta experiencia, sacarla de la rutina cotidiana que muchas veces hace invisibles, intrascendentes o deja en el anonimato muchas prácticas educativas valiosas. Se trata aquí de hacerla visible, de entenderla. Dos preguntas clave, de inevitable vinculación recíproca, irán esclareciendo este objetivo: **razones** e **impacto** de aquella experiencia. La primera, las razones, le da piso al horizonte que orienta esta investigación: indagar qué produjo efectivamente aquella experiencia de escritura, qué tipo de educación devino de aquella práctica, esto es: el impacto. En términos de Freinet: ¿qué aportó esta experiencia para la construcción del propio edificio?

1.1. Razones de aquella experiencia de escritura

La escuela tradicional, con obvias excepciones ya reconocidas, oferta una escritura funcional, para responder al examen -en el ámbito escolar-, o para hacer una solicitud, una reclamación, un recado o cumplimentar un formulario, después en la vida de adultos. Estos jóvenes escritores se apropiaron de una escritura personal y libre, accedieron a una escena de construcción de la propia vida, de su propio proyecto y a un canal expedito de expresión de sus creencias y deseos.

-¿Qué los llevó a esta experiencia de escritura autónoma? ¿Cómo logró configurarse esa escena para dar voz a una escritura personal y en libertad?

-¿Cuáles fueron los procesos de escritura y la posibilidad de que una determinada escuela los facilite o los impida?

Siendo muchos los alumnos del Liceo Benjamín Herrera que escribieron en la franja de tiempo señalada para esta investigación, no fueron todos:

-¿Cuáles podrían ser las razones para que un grupo amplio estuviera al margen de esta experiencia? ¿Por qué se dio en unos y por qué no en otros? ¿Por qué determinados estudiantes no consiguieron desarrollarla satisfactoriamente o estaban fuera del deseo de escribir?

1.2. En cuanto a la comprensión del impacto de la experiencia

-¿Qué cambios y relaciones nuevas se gestaron a raíz de esta experiencia de escritura, no sólo en aquellos alumnos que la produjeron, sino también en los profesores, padres y administrativos que los acompañaron en aquel aprendizaje?

-¿Hasta qué punto y en qué aspectos esta experiencia ha marcado la subjetividad de los que en ella participaron, ha influido en la construcción de su identidad, de su autonomía, de su “educación”?

-¿Cómo piensan y cómo viven hoy la escritura los sujetos involucrados en esta experiencia? ¿Sigue la escritura personal formando parte de sus vidas?

-¿Qué ha quedado de esa experiencia para su vida de adultos?

1.3. Formulación del problema

Las preguntas planteadas nos han llevado a la formulación del problema de investigación en los siguientes términos:

Si no es usual que la escuela produzca una escritura personal y en libertad, ¿cuáles fueron las razones para que se diera en el Liceo Benjamín Herrera y cuál fue el impacto que finalmente produjo en los sujetos que la vivieron?

1.4. Posible utilidad

Ahora, al entender aquella experiencia de escritura en sus razones, logros y desaciertos, en las valoraciones que de ella se han construido allí y en el impacto efectivo para los diferentes sujetos que la vivieron, ¿cuáles podrían ser los posibles beneficios de la comprensión final de estas cuestiones, de este ejercicio de racionalización?

En el marco de la investigación “natural” se suele partir del convencimiento de que la replicabilidad de cada realidad educativa no es un objetivo posible ni deseable. Sin embargo, como afirma Guba (1983), no se elimina la posibilidad de que se pueda realizar alguna transferencia entre varios contextos como consecuencia de ciertas similitudes esenciales entre ellos. En la medida en que las prácticas educativas se racionalizan, las hacemos conscientes y se tornan objeto de investigación, dejan de ser simple anécdota. Entonces será posible sistematizarlas y escribirlas, de tal manera que se puedan constituir en punto de partida de estrategias de mejora, no sólo para la institución educativa en cuestión, sino para otros contextos. Es posible que se configuren aquí algunos conceptos de valor que puedan ser puestos a consideración como elementos de utilidad a la comunidad pedagógica.

En este colegio se ha dado en los últimos seis años una permanente solicitud de otros establecimientos educativos, pidiendo informaciones y orientación sobre esta experiencia de escritura, y queriendo conocer en detalle lo que allí se hace. Si además de esa referencia informal que siempre se ha hecho, se puede sistematizar, como se está haciendo en una tesis, entonces se le podrá decir, no sólo a estas instituciones interesadas, sino a la comunidad académica misma: aquí hay una propuesta educativa que presentamos a consideración.

En lo que me atañe como director docente de aquella institución, la escritura final de esta tesis se constituirá luego en el punto de partida de una investigación colaborativa, en la que los datos registrados serán puestos a consideración de los nuevos sujetos de la comunidad educativa y conformarán el inicio de otra fase en la que asumiré un nuevo papel como agente directamente involucrado. El asunto en cuestión no será sólo la experiencia que se dio, sino la que hoy se está dando, para la que, seguro, muchos de los hallazgos aquí registrados constituirán aspectos de mejora.

1.5. Premisas e hipótesis

En el ejercicio de la investigación fueron tomados como supuestos que consideramos el punto de partida para la formulación de las hipótesis que proponemos.

Partimos de los siguientes **supuestos**:

- Con excepciones loables, la escuela históricamente se ha preocupado más por la lectura que por la escritura, esto es, más de la reproducción y la enseñanza, que de la creación y el aprendizaje. “A la escritura se la concibe tácitamente en la escolaridad tradicional como actividad subsidiaria de la lectura” (Teberosky, 1992:83).

- Cuando en la escolaridad se ha hecho alusión a una escritura “creativa” se ha fijado particular referencia a aspectos literarios y lingüísticos. Sólo ahora empieza a tomar cuerpo su consideración como herramienta cognitiva, como ejercicio que exige y promueve procesos de pensamiento. (Lomas, 2000, Ferreiro, 1999).

- La escritura como estrategia de manifestación del ser humano, de crecimiento personal, de educación, es todavía una tarea asumida con visible debilidad, no sólo en las prácticas escolares, sino también en las vertientes de la investigación pedagógica (Ferreiro, 1999, Calkins, 1993).

- La atención de la escritura en la escolaridad, aún hoy en la mayoría de las instituciones, se ha practicado más sobre una perspectiva funcional, social y de utilidad operativa (Cassany, 1996, Ferreiro, 1999, Lomas, 2000).

- Es posible que ese relegar el ejercicio de la escritura, a veces de ignorarla, se haya vuelto una parte sustancial de la escuela y que entendemos como natural, cotidiana, espontánea y fluida. Los mismos maestros no nos damos cuenta de ello porque, igual que los alumnos, quizás más, estamos socializados dentro de la cultura escolar; la escuela nos ha hecho también a su imagen y semejanza (Lerena, 1983; Foucault, 2000; Varela y Álvarez-Uría, 1991).

- No es gratuito ni ingenuo el tratamiento “de segunda” que se ha dado a la escritura, como tampoco el énfasis en su uso meramente instrumental y no como escena de creación. Sospechamos que esa subvaloración que históricamente ha tenido en la escolaridad, entre otras razones, sea un propósito explícito u oculto de un orden social que pueda subyacer en la

cultura misma de la escuela: producir alumnos y maestros habilitados para digerir y adaptarse, sujetos obedientes-útiles y, por consiguiente, para garantizar la permanencia de las condiciones estructuradas que demanda el contexto social. No es otra la razón del hincapié en la *obligatoriedad* y *gratuidad* de la educación hasta la básica secundaria por parte del proyecto neoliberal como estrategia de conservación del *statu quo* de un sector privilegiado (Lerena, 1983, Foucault, 2000, Varela y Álvarez-Uria, 1991).

- La formalidad -las normativas y las reglas- ha sido una camisa de fuerza que ha inhibido el aprendizaje de la escritura en la escolaridad (Cassany, 1996, Björk y Blomstrand, 2000, Freinet, 1979). “Y cuando, después de haber estudiado bastante, se tiene derecho a escribir, se ha roto el encanto” (Freinet, 1979:239).

Partiendo de tales supuestos, en esta tesis queremos trabajar las siguientes **hipótesis**:

Inicialmente, hemos partido de una hipótesis central:

1. Presumimos que la escritura personal conduce a los jóvenes de la escuela secundaria a procesos de su propia educación mucho más completos que los que puede ofrecer la escritura funcional que, usualmente, oferta la escolaridad tradicional.

En el devenir de la investigación se fueron configurando nuevas hipótesis:

2. Presumimos que **el impacto** positivo de aquella experiencia de escritura del Liceo Benjamín Herrera **no fue sólo para los alumnos que la produjeron**, sino también para quienes los acompañaron en dicho aprendizaje.

3. Presumimos que las razones fundamentales de la producción de escritura personal y en libertad en estos jóvenes del Liceo Benjamín Herrera apuntan a la identificación allí de una propuesta alternativa de **enseñanza en un marco de democracia**.

4. Presumimos como causa de especial preponderancia en aquella experiencia el **carácter informal** de los procesos y prácticas utilizadas para su aprendizaje.

5. Presumimos que en las razones de aquella experiencia de escritura subyace como elemento esencial las **condiciones de los maestros** que la acompañaron.

2. En cuanto al entorno de los sujetos de esta investigación

“De los compañeros con los que me gradué, ya han matado dos... que uno dice: ¡tremendo! A Ramiro lo mataron porque lo encontraron en una casa donde había un arma. Llegó un policía y contó: uno, dos, tres, cuatro, cinco... El cinco era Ramiro, ¡venga pa'fuera!... y lo mató. Esas son las cosas que a uno le dan rabia y que lo ponen a pensar. Él estaba en una casa donde había un arma, donde encontraron un arma, y le tocó el número cinco. Por sorteo lo mataron”. (Exalumno Diego M).

El contexto en el que se focaliza esta investigación abriga unas características particulares que actúan en esta pesquisa como una variable de importancia. El Liceo Benjamín Herrera, institución oficial de educación secundaria, está ubicado en uno de los puntos más neurálgicos de la ciudad de Medellín, que ha entrado en fases de profundo conflicto, por la pobreza, el negocio de la droga y la proliferación de bandas juveniles de delincuencia. La descripción de algunos aspectos de su entorno será de importante ayuda para identificar las circunstancias, indiscutiblemente adversas, en que se ha desatado aquella fiebre de escritura. Para tener una idea sobre él, recurrimos a uno de los ocho relatos que construimos en los primeros pasos de esta investigación, *Las Coordinaciones de grado* que, aunque se refiere puntualmente a una estrategia que se creó allí para optimizar los modos de acompañamiento con el alumnado, da cuenta de las condiciones sociales en las que se movían estos jóvenes. Lo registramos en su totalidad, porque nos entera además de otro aspecto que estaremos refiriendo luego: la confrontación de los conflictos como escena de formación.

El año 1991 es una página dura para la historia de Medellín. En aquel momento había llegado a su máxima expresión ese cáncer que fue derritiendo paulatinamente nuestras comunidades, el narcotráfico. Y era el “Barrio Antioquia” el lugar donde con más crueldad podía sentirse el pulso de este flagelo, pues se encuentra ubicado, exactamente, al final de la pista de carreteo del que fuera por esos tiempos el único aeropuerto de la ciudad. Es explicable entonces la forma tan ágil como el negocio, inicialmente de la marihuana y luego de la cocaína, abrió allí sus tentáculos.

La droga, en su mayor parte, se enviaba a los Estados Unidos. En el barrio se oía decir -y esto es todavía válido- que “no había una sola familia que uno tuviera alguno de sus miembros en aquel país, así

fuera encanao” -preso-. Y era cierto. Por eso, este sector, ocupado treinta años atrás por gentes sencillas venidas de distintos municipios del Departamento, empezó a ver desfilar por sus calles lujosos coches, personajes estafalarios y “engambados” -con exceso de oro en las manos y en el cuello- y a vivir el terror de la horrible violencia que desató la fiebre de la droga. El sacerdote de la Parroquia dio el dato de sus registros el 31 de Diciembre de 1993. Dijo que en tres años, sólo de jóvenes, había oficiado 183 funerales. Realmente, los muchachos fueron el trompo pagador de aquella fiebre. Ilusionados por el “dinero fácil” resultaron arrojados en la historia de la muerte.

Atrapados también en el consumo de las drogas, cualquier insignificancia se volvió para ellos motivo de discordia. Y la única manera de saldar los malentendidos y diferencias era matar al otro. Caían muchachos delincuentes y muchachos sanos. Nadie se atrevía a hablar. Si alguno recogía a un herido o a un muerto, compraba el odio y la venganza de la banda que lo había asesinado. Llegaron a trazar fronteras simbólicas infranqueables, hasta tal punto que nadie podía pasar por una calle que no fuera la propia. Las bandas ganaron protagonismo y pronto fueron ideal de futuro para los más pequeños. La guerra se hizo entonces generacional. “Un combo¹⁵ desaparecía: era exterminado o los integrantes se abrían, y surgían otros que heredaban las armas y los enemigos”.¹⁶

Parece increíble que se pueda expresar de esta manera, pero se crearon “escuelas de sicarios” en las que se entrenaban a los niños asesinos. Los grandes capos llevaron como “maestros” a famosos terroristas de Israel. Los muchachos eran la pieza clave del negocio y de la muerte. Se utilizaban como “mulas” -los que llevan la droga de un lugar a otro-, escolta de miembros de la mafia o “sicarios”. Estos eran los encargados de “cobrar”, de saldar los negocios, de hacer sentir quién era más fuerte, los que marcaban el territorio. Y quiénes más indicados para el oficio que esos muchachos osados, ambiciosos, sedientos de un estatus económico alto que no les exigiera esfuerzo alguno. Por eso se hablaba del “dinero fácil”. Las muchachas también entraron en este horrendo juego. Eran utilizadas como “anzuelo” para sorprender a las víctimas.

Lo duro es que, muchas veces, para estos jóvenes, estar involucrados era un hecho que ni siquiera estaba en la posibilidad de su elección

¹⁵ Combo: banda de delincuencia.

¹⁶GIRALDO M. Carlos Alberto. *Hubo un tiempo pa'matar*. Artículo del Periódico El Colombiano. De la Serie “El barrio Antioquia quiere la paz”. Abril 5 de 1994.

personal. Por su ubicación de vivienda, porque habían sido testigos de algo horrendo, porque eran presionados también para que no murieran sus padres o sus hermanos, resultaban metidos en ese callejón sin salida. El negocio llegó a derretir la ética y la moral de las gentes. Sólo importaba el dinero. Y la muerte era la señal contundente.

Nuestro colegio no podía ser ajeno a esta historia. Siendo el único centro de educación secundaria del barrio, se había convertido en un completo caos. Allí estaba la materia prima para el “sicariato”, justo las edades y el arrojo que el negocio necesitaba. Hay una anécdota muy dura: una profesora, de esas que sabe llegar a los jóvenes, que les entrega afecto y los hace sentir como si el colegio fuera su casa, congeniaba maravillosamente con sus alumnos del último grado. Para muchos era su confidente, no precisamente de historias hermosas. Uno de ellos le contaba los lunes las fechorías del fin de semana. Ella se las callaba horrorizada. La frase que casi siempre traía era: profe, hoy vine “caleto” -esto quiere decir, con mucho dinero-. Había hecho algún “trabajito” -“trabajito” era llevar droga a algún sitio o matar a alguien-. Alguna vez le contó cómo había pasado el sábado anterior su examen de sicario. Le habían ordenado matar a su mejor amigo. Y lo hizo. Era la prueba que muchas veces exigían los capos de la mafia para que el aprendiz demostrara que “no tenía escrúpulos”. En algún momento, la profesora, sorprendida por la desfachatez con que lo decía, le preguntó: O sea que ¿tú serías capaz de matarme a mí? Si me pagan sí, respondió el muchacho. Y era una maestra a quien él realmente quería. Mataban con una facilidad pasmosa. Se llegó a decir que, por lo que vale un “bareto” -un cigarro de marihuana- se podía matar. El nombrado Pablo Escobar, que llegó a ser considerado a comienzos de los noventa como una de las diez personas más ricas del mundo, pagaba un millón de pesos colombianos, aproximadamente 300 euros, por cada policía asesinado.

Llegábamos al colegio como anestesiados. No sabíamos qué hacer. Parecía como si se hubieran cerrado todas las puertas para esos muchachos, para nosotros sus maestros y para la escuela misma. En el barrio había tres o cuatro grandes bandas de sicarios, que finalmente resultaron enemistadas entre sí, por la pugna de marcar el territorio. Dentro del colegio, por supuesto, había integrantes de esas bandas. Pero, en la escolaridad no se agredían. Se tenía siempre la tensión de que algo podía ocurrir. Muchas veces, incluso, corría el rumor de que algo malo se tramaba, porque muchos ingresaban armados. Nadie lo decía en voz alta, pero sabíamos que muchos entraban armados. Algunos convencían a sus profesores más confidentes de que, si no llevaban el “fierro” -el arma-, corrían el riesgo de ser asesinados en cualquier momento. Hay que decirlo con claridad: estábamos metidos

dentro de una bomba de tiempo. Pero dábamos clases. Las interrumpíamos a veces para izar la bandera a media asta. Era lo que hacíamos cuando asesinaban algún alumno. Yo los reunía. Trataba de decirles algo. Cada vez era más difícil encontrar qué decir. Me rodaba una lágrima. Y, a clase. Asesinaban un promedio de ocho alumnos por año, y ocho más de los que ya no asistían al colegio. Esto, sin contar la enorme cantidad de jóvenes de la calle, para quienes el negocio de la droga y de la muerte era ya su forma de vida. Finalmente, no volvimos a guardar la bandera. Era más fácil dejarla izada que sacarla del escaparate para cada ocasión.

Pero vuelvo a mi observación, dejada unas líneas atrás. Aunque dentro del colegio, visiblemente nada ocurría, “las procesiones iban por dentro”. Era evidente la tensión, tanto entre los alumnos como entre los profesores. Había un malestar que se traducía en un ambiente generalizado de indisciplina, presión psicológica entre los mismos alumnos, en actos de vandalismo o de ociosidad -destruían las sillas, las lámparas, tiraban partes de pupitres por las ventanas, quebraban las vidrieras, saturaban las paredes de los baños con escritos y dibujos de todo lo que no podían decir abiertamente, amenazas o frases ociosas-. Pero eran manifestaciones insignificantes, sin embargo, comparadas con la magnitud del conflicto que se vivía en la calle. Dentro del colegio no se presentaban agresiones de gravedad. La Institución era algo así como una franja de distensión, como un paraguas. Tenía su razón, porque, tanto para los alumnos, como para el barrio, el Liceo era un símbolo. Su creación fue un argumento contundente de la comunidad para mostrarle a un burgomaestre de los años cincuenta que el “Barrio Antioquia” no era el prostíbulo de la ciudad. Aquel alcalde había establecido por decreto que este sería el espacio oficial de prostitución de Medellín. Entonces trajeron en camiones a todas las “mujeres de vida alegre” de todos los rincones. Pero esa es otra historia. El colegio, decía, era como un remanso. Y me pareció entender en este hecho una señal de alguna oportunidad para que esta escuela hiciera algo “pertinente”. En un seminario sobre la violencia juvenil en la ciudad, le había escuchado a un joven en camino de rehabilitación, un testimonio crudo y doloroso. Entre las frases con que iba tejiendo la historia de su proceso de deterioro, me impactó el énfasis que hizo al decir que iban al colegio, sólo a buscar con quien hablar. Creí encontrar una clave en el testimonio de este chico que empezaba a salir de la droga y el sicariato.

Pero el tiempo del colegio estaba colonizado por completo. Estaba saturado de cosas que teníamos que hacer. No había espacio para otro asunto que no fuera dar clase, o escuchar las clases. La plantilla de profesores estaba extremadamente estrecha; daba sólo para cubrir el número de horas clase que se sumaban en el horario. Por

determinación legal, esta Institución debía tener, además de sus 62 profesores, dos coordinadores de disciplina y un coordinador académico. Pero no los tenía. Todos estábamos apretados y, además, incomunicados. Como es usual decir entre nosotros, “no nos veíamos ni en las curvas”.

El reto consistía en cómo crear canales de comunicación, de conversación, dentro de aquella responsabilidad académica tan apretada. Ampliar la duración del tiempo de “recreo” fue una buena medida para que los muchachos se comunicaran con más facilidad. Ya ellos habían dicho en una encuesta que era el descanso lo que más les agradaba del colegio. Pero nosotros los maestros, ¿qué podíamos hacer para abrir comunicación, para crear lazos, para afianzar afectos, para sembrar comunidad? Se necesitaba un espacio, una estrategia, algún modo que permitiera conversar, un lugar, una situación en la que se encontraran los sujetos en tensión, si no para solucionar los graves conflictos que rondaban en las calles, sí para bajar la presión evidente en la cotidianidad del Liceo.

Vi una salida en la figura de los “directores de grupo”. Dentro de la “asignación académica” -el número de horas efectivas de clase que debe ofrecer un docente-, estos, por legislación escolar, tienen cuatro horas para desempeñar su rol, esto es, para “orientar”, para atender los alumnos de su grupo en asuntos que no se reducen sólo al aspecto académico o disciplinario. En el Colegio teníamos 36 grupos: seis de sexto grado, seis de séptimo, seis de octavo, seis de noveno, seis de décimo y seis de undécimo. Eran entonces 36 directores de grupo. Pero hay una verdad que todos siempre hemos sabido, y que no nos atrevemos a decir en voz alta, pero que me sirvió de argumento, aunque no lo planteara así para no herir susceptibilidades. La verdad es que, no sólo en este colegio, la gran mayoría de los “directores de grupo”, como expresaba uno de los colegas, “se metían esas cuatro horas de descarga en el bolsillo”. No las utilizan. Hice la cuenta, y esas cuatro horas por director, multiplicadas por 36 grupos, sumaban el equivalente a la carga académica de seis maestros. Así que, tácitamente, teníamos en el Colegio seis maestros sin clases, porque, con pocas excepciones, esas horas no eran utilizadas para la orientación de los grupos. Entonces, lo hice efectivo. Ya habían pasado dos años de mi estancia allí, y tenía un nivel aceptable de acierto en el conocimiento del perfil de los docentes. Pensé cuáles podrían ser los seis mejores directores; esto es, los que veía más comprometidos, los que mostraban más habilidad para acercarse a los alumnos y eran capaces de sacar espacios de sus clases, cualquiera fuera su área, para dialogar con sus muchachos, para darles la oportunidad de hablar.

Reuní a esos seis maestros y les dije: en adelante, no van a tener clases. Todo su tiempo va a estar dedicado a lo que mejor saben hacer: conversar con los muchachos. Abrieron tamaños ojos de sorpresa. ¿Cómo que vamos a dejar las clases? Se crearon entonces las “Coordinaciones de grado”. Como teníamos tres grados en la jornada de la mañana y tres en la tarde, necesitábamos realmente tres espacios, que serían utilizados por tres coordinaciones en la mañana, las de los grupos de mayores, y tres en la tarde, las de los grupos de sexto, séptimo y octavo grado. Las pequeñas oficinas de las coordinaciones eran sólo un punto de referencia, de pronto, un lugar donde, algunas veces a puerta cerrada, se dirimían problemas de calibre. Pero la función de estas coordinadoras -curiosamente fueron al comienzo todas mujeres- era acompañar a los muchachos permanentemente y atenderlos.

Se oyó decir de quienes se oponían a este nuevo esquema, muchos extrañando sin duda esas cuatro horas de ocio que se les había quitado, sobre cuál iba a ser el oficio de esas coordinadoras. “Se iban a ganar el sueldo sentadas”. No fue fácil vender la idea, como puede verse, porque había intereses en juego, y no sólo dentro de la Institución. Apenas pasados unos meses nos llegó una “supervisora” de la Administración Departamental de Educación. Estuvo ocho días esculcando los libros, revisando programas y proyectos y haciendo cuentas minuciosas de la “asignación académica”. La conclusión quedó consignada en un mamotreto de papeles. En resumen, concluía que el rector tenía seis profesoras sin oficio y que las había puesto a hacer cosas para las que no habían sido nombradas. Concluyó que se me abriría un “proceso disciplinario”. Esto entre nosotros es grave, porque sólo lo hacen con docentes o directores que han cometido errores o faltas de gravedad. Lo cierto es que, después de muchas cartas que iban y venían de oficina en oficina, logramos defender el beneficio de la estrategia, plateándola como una respuesta a una urgencia concreta del colegio, y pudimos hacer valer el argumento de que aquellos docentes no estaban “descargados”, que tenían veinticuatro horas de orientación, que no paraban de trabajar durante toda la jornada escolar y, sobre todo, que allí nos estábamos jugando una oportunidad para encontrar un papel efectivo de la escolaridad en esa coyuntura social.

Efectivamente, esas coordinaciones se convirtieron en una clara estrategia para ampliar los niveles de comunicación. Las llamábamos “instancias de conversación”; esto es, espacios para dirimir los conflictos y las tensiones que saturaban la vida escolar, unas veces sencillos de sortear, y otras de considerable complejidad. Paralelamente, empezamos a calar en los alumnos, maestros, padres y, aún administrativos, que era preciso acometer las situaciones de

conflicto en la primera instancia. Esto es, que todos, como sujetos capaces y creativos, teníamos elementos para dirimir en un primer momento nuestros propios conflictos, es decir, de forma directa entre los afectados. Los niveles bajos de comunicación no estaban sólo en los alumnos. Estaban en todos nosotros. Todos éramos especialistas en saber reprimir lo que queríamos o necesitábamos decir. Por eso, cuando estallábamos, lo hacíamos feo. Y cuando los problemas no alcanzaban a ser resueltos en esa primera instancia, entre alumno y alumno, entre profesor y alumno, entre acudiente y maestro, se llevaban a las coordinaciones. La verdad es que estas coordinadoras no daban abasto, porque se pasaban la jornada entera ayudando a solucionar problemas. El asunto es que habíamos empezado a expresar lo que sentíamos y lo que allí nos pasaba.

Lo cierto, finalmente, es que esta estrategia cambió la historia del Colegio. Aquel Liceo “en despelote” de 1991 es aún hoy el lugar donde gran número de docentes de la ciudad y del Departamento quieren laborar. Y nadie de los que llegan se quiere cambiar. Antes, los egresados esperaban ansiosamente su graduación para no volver. Hoy, los que egresan nos están visitando permanentemente, para decirnos qué hacen, dónde viven, para mostrarnos sus hijos, para sentir otra vez la mano del maestro. La razón es que se han creado lazos, hay grupo, tanto en los docentes como en los alumnos. Y, por supuesto, estos aprendizajes han trascendido a otras posibilidades de formación efectivas en el centro. Fuimos vendiendo la imagen de maestro que allí se necesitaba. Por primera vez entendimos que esa comunidad urgía, más que excelentes docentes de matemáticas, de sociales o idiomas, maestros que supieran entregar afecto a sus alumnos, y que fueran capaces de recibirlo también.

La verdad es que aquellas maestras elegidas inicialmente para desempeñar el nuevo oficio de las coordinaciones, aunque eran excelentes docentes de su área y ofrecían todo el brío y disposición, no tenían todas las herramientas profesionales para desenvolver su nuevo rol de orientadoras en una coyuntura tan compleja. Sin embargo, he aquí un dato contundente para argumentar ese “saber profesional práctico” que refiere Ignacio López Ruiz: ese oficio de urgencia las fue puliendo en la habilidad para dirimir, para encontrar la alternativa más viable y articular distancias. Yo les decía en una reunión de final de curso que ya habían hecho con su práctica un postgrado de orientación, como, seguramente, no lo puede ofrecer la universidad.

Esta estrategia cambió la historia del Colegio, porque, básicamente, entendimos que no estábamos para vigilar, sino para acompañar de

forma significativa a nuestros alumnos, esto es, desde modos de profunda calidad humana.

Este relato da cuenta del entorno inmediato de aquellos jóvenes y en la franja de tiempo que hemos delimitado para esta investigación. Pero, dado que entendemos que la vida interna del Liceo y la de su comunidad nos son ajenas a la realidad nacional, a esta información consideramos conveniente agregar algunas ideas sobre el marco general -nacional- en el que se inscribe el panorama económico, social y político de este barrio y que ha logrado producir la crisis coyuntural que azota al país.

2.1. Contexto nacional de la democracia

El objeto de esta parte es dar elementos que nos acerquen a la comprensión de acontecimientos que han antecedido a la profunda crisis que hoy vive el país, y que delatan la debilidad de su democracia y las dificultades estructurales para construir un Estado en un contexto moderno. Nos apoyamos en trabajos adelantados por los investigadores sociales, Consuelo Corredor (1999), Fernán González (1999), Fabio López de la Roche (1998), Federico García Posada (1994) y Ramón Moncada (2001).

Haremos alusión inicialmente a la creación de los partidos políticos tradicionales como la historia de la exclusión institucionalizada. Se entenderá la incapacidad del Estado para lograr, a partir de estas federaciones, consolidarse como ente que representara los intereses de todos los ciudadanos. Para suplir ese vacío de Estado, entran en la escena de la vida nacional “nuevos actores”: el narcotráfico, la guerrilla y el paramilitarismo. Más que llenar el vacío de Estado, estas fuerzas, ligadas a nuevas alternativas políticas que son constantemente neutralizadas por el aparato estatal, crean una profunda crisis nacional que se traduce en una violencia indiscriminada. La fórmula neoliberal entra en la vida política para presentar otra propuesta de salida, como lo fue la creación inicial de los partidos y el pacto bipartidista llamado el *Frente Nacional*. Pero este nuevo intento, más que lograr modernidad, logra modernizar un poco las instituciones e institucionalizar de nuevo la fórmula incluidos-excluidos, cíclica en la historia del país. A pesar de un intento grande de modernidad -tal fue la Constitución de 1991-, el neoliberalismo no sobrepasa al condicionamiento de los intereses privados y macro-económicos y deja en suspenso el sueño que gritaba toda la Nación de

una democracia moderna, no para grupos privilegiados sino para todos los ciudadanos.

- Los partidos tradicionales, o la historia de la exclusión

Los dos partidos tradicionales, liberal y conservador, fueron la respuesta a la crisis de legitimidad de las nuevas instituciones republicanas y a la desintegración de los ámbitos de poder local, regional y nacional, que se producen al desaparecer el vínculo con la Corona Española. Pero estas federaciones, que nacen a mediados del Siglo XIX como respuesta cohesionadora del Estado, institucionalizan, paradójicamente, la historia de la exclusión en Colombia.

La iglesia, acolitada por instituciones sociales y por el Estado mismo, se encargó de hacer efectiva esta discriminación. El sistema educativo, sensiblemente influenciado por la Fe católica, significó en muchos aspectos la institucionalización de la intolerancia y el fanatismo. “La población colombiana fue educada en una percepción antinómica de la realidad, en las dicotomías ‘píos-impíos’, ‘filosofías verdaderas-filosofías falsas’, ‘buenos-malos’, ‘verdades-errores’” (López de la Roche, 1998:30). Lo que generó en algunos sectores liberales un profundo sectarismo como respuesta a la alineación de la Iglesia con el ideal conservador.

Por el contrario, desde la iniciación de los partidos, el ideal liberal simbolizaba en cierta medida la representación de los marginados, excluidos y libre-pensadores, animados por el ideario de la Revolución Francesa. Pero las élites liberales empezaron a crear también sus formas de discriminación. Y desde muy temprano, el carácter democrático sólo lo tenían los movimientos inspirados dentro del bipartidismo. Los no afiliados serían considerados antidemocráticos y descartados para cualquier gestión política.

Ante el descontento social y la violencia desatada, se creó el *Frente Nacional* en el año 1957. El nuevo pacto solucionó parcialmente el problema de la violencia por medio del reparto bipartidista de la burocracia estatal, pero creó plena identificación del Estado con los dos partidos tradicionales y, con ello, una mayor dificultad para construir un espacio público separado de los intereses privados y de partido. En alguna medida el ideal moderno de Estado, traído por los liberales de la Revolución Francesa, queda allí endosado a intereses partidistas.

El *Frente Nacional* impidió la consolidación de instituciones estatales para hacer frente a los profundos cambios que estaba experimentando la sociedad colombiana. Se aislaron las fuerzas que emergían de la nueva sociedad, se despolitizó el sindicalismo y se expulsaron los sindicatos comunistas de la Central Obrera. Reprimió duramente el movimiento estudiantil, con lo que logró empujar a muchos de sus dirigentes a la lucha armada; limitó la Reforma Agraria y calló la protesta campesina. Se radicalizó así la ruptura entre la política y los movimientos sociales, frenando un nuevo intento de unificación y la construcción de un Estado moderno.

- Precariedad del Estado

Con una política divorciada de las demandas reales de la sociedad, se va consolidando cada vez más el carácter precario del Estado. Los principios democráticos propios de la modernidad se hacen más lejanos, en la medida en que el esquema bipartidista lo consolida comprometido con las élites y los intereses privados, un Estado intolerante frente a otras propuestas alternativas en el manejo de la política y a las fuerzas de oposición. Cada día aumenta la población colombiana que no se siente expresada por el país político de derecha o izquierda. Los partidos tradicionales muestran su incapacidad para expresar los conflictos sociales, y la izquierda no logra consenso en torno a su proyecto.

Se delata en todos los ámbitos un claro vacío de Estado, particularmente en zonas marginadas y en proceso de integración al conjunto de la vida económica y política nacionales. La precariedad se hace evidente en múltiples carencias y deficiencias, como la ausencia de infraestructura vial, adecuados servicios de salud o educación, y de una eficaz vigilancia policial. El Estado no logra constituirse, además, de manera plena como entidad neutral por encima de los conflictos entre las diferentes instancias regionales y locales de poder, lo mismo que entre los diferentes grupos de interés. En las zonas antes mencionadas, las fallas de la administración de justicia en lo civil, penal y laboral producen la tendencia a la resolución privada de los conflictos y un clima propenso a la violencia.

De otra parte, en los centros urbanos se tiene la percepción de un país donde no hay atención a los ancianos, desempleados, discapacitados ni a las víctimas de la guerra; un país donde no se atiende debidamente la demanda de educación y salud y aumenta cada vez el número de niños trabajadores; un país de limosnas, porque los hospitales, los orfanatos, los asilos, son atendidos con la doble contribución de los ciudadanos; un país, sin embargo, con

amplios presupuestos para la guerra y la burocracia; un país donde el secuestro y la desaparición son un fenómeno cotidiano: desaparecen indigentes, líderes populares, sindicalistas, líderes estudiantiles y los gestores de nuevas alternativas políticas.

- Para suplir el vacío de Estado

A partir de los años sesenta se agudizan las dificultades del Estado para consolidarse. Se producen en la sociedad colombiana cambios profundos que enfatizan la crisis de la capacidad integradora de los partidos. La extensión masiva de la cobertura de la educación y la difusión de los medios de comunicación producen una población más crítica y reflexiva, pero que no se integra plenamente a la vida económica y política de la Nación. El acceso generalizado de la mujer a niveles superiores de educación y al mundo profesional y político, la rápida secularización de la sociedad, la acelerada urbanización, los cambios internos de la Iglesia católica, la apertura de la vida intelectual a nuevas corrientes del pensamiento mundial -la llegada del marxismo- y la consiguiente pérdida del monopolio de la vida intelectual por parte de los partidos tradicionales y de la Iglesia, modifican el ambiente ideológico del país. Se hace más evidente la incapacidad del Estado para expresar a los distintos sectores sociales y a las nuevas fuerzas políticas.

Emergen entonces movimientos de izquierda que no logran consolidarse como alternativa política real al no encontrar espacios para su expresión. Se crea en cambio un “macartismo criollo” (López de la Roche, 1998:27) que evidencia la dificultad para contemplar la posibilidad de la tolerancia y el respeto a la diferencia, condiciones imprescindibles para cualquier proyecto democrático. Se descarta de plano cualquier aporte de la izquierda al desarrollo nacional. Por el contrario, se la excluye de participar en la vida del país. Sectores de la cúpula militar ven además una subversión omnipresente en toda protesta sindical, campesina o cívica. “Se percibe así un conjunto organizado y coherente de fuerzas que supuestamente buscan la destrucción de los valores cristianos y democráticos de la civilización occidental, metiendo en el mismo saco a las distintas organizaciones guerrilleras, las organizaciones sindicales, las asociaciones campesinas, los grupos cívicos, la izquierda legal e incluso a los jerarcas eclesiásticos que intentan buscar una solución negociada de los conflictos” (González Fernán, 1999:6). La intransigencia del Estado frente a estas nuevas fuerzas conduce a percibir la confrontación armada como único camino y lleva a muchos de estos sectores opuestos al régimen a privilegiar el recurso de la guerra como vía para solucionar los conflictos. Nacen entonces a

mediados del siglo XX los grupos guerrilleros que hasta la fecha tienen en jaque al supuesto gobierno democrático.

Otros actores empeoran el panorama político, y desde perspectivas particulares llenan la ausencia del Estado. El narcotráfico y los paramilitares imponen su propio orden en sectores olvidados de la nación. En zonas de colonización, el cultivo de la coca proporciona a los colonos casi la única posibilidad de vincularse al mercado nacional, y las mafias del narcotráfico logran articularlos económicamente con la nación y el comercio mundial. En esas mismas áreas, las guerrillas se constituyen inicialmente como poderes políticos de carácter local, que en ocasiones suplen la ausencia del Estado y satisfacen parcialmente la necesidad de orden y justicia. Y los grupos paramilitares, a su vez, pretenden suplir la debilidad estatal frente a la subversión y defender a sus comunidades de la presión guerrillera.

2.1.1. Neoliberalismo: modernidad a mitad de camino

En los años ochenta toma cuerpo en Colombia una de las peores crisis de toda su historia: debilidad de Estado, poca legitimidad y credibilidad del régimen político, crisis de los partidos, irrupción del narcotráfico, fortalecimiento del movimiento guerrillero, inflación, desempleo, deuda externa, altos niveles de pobreza. Todos estos factores, conjugados con la violencia indiscriminada y la marginalidad de amplios sectores obligan a buscar nuevas alternativas de consolidación. Aparece el neoliberalismo entonces como una doctrina de reestructuración global del Estado, abarcando aspectos macroeconómicos, presupuestales, de planeación, administrativos, reorganización territorial de las políticas públicas y productivas y una modificación en los mecanismos de intermediación política entre la sociedad y el Estado (Corredor, 1999). Los intentos de salida a la crisis apuntan, por un lado, al proceso de apertura económica, reconversión industrial e integración al mercado mundial, y por otro, a la apertura política que se adelanta, particularmente, con la expedición de la nueva Constitución de 1991 y la puesta en marcha de proyectos de descentralización.

Pero esta doctrina encuentra su principio estructurante en la protección de los derechos individuales y la primacía de lo privado sobre lo público, lo que conduce a la pérdida de toda función redistributiva del Estado. El crecimiento económico, el desarrollo tecnológico, la urbanización y la industrialización, se dan dentro de una política que limita las posibilidades de participación y en el contexto de una profunda desigualdad de oportunidades sociales y

económicas. Resulta ser una vía autoritaria en la que se fragmenta a las organizaciones obreras, se multiplican las instancias de la gestión administrativa, se dispersan las posibilidades de control ciudadano sobre los aparatos públicos, se descentralizan los conflictos y se abren espacios limitados de participación que impiden la consolidación y articulación de proyectos alternativos a la forma de gobierno y a las políticas de desarrollo económico.

Con esta política, Colombia, igual que el resto de países latinoamericanos, respondió al dilema que se le planteaba: “optar por la modernización económica aceptando la exclusión de un amplio sector de la población, o privilegiar la integración social so peligro de quedar al margen del desarrollo mundial” (Corredor, 1999:32). Respondió con el modelo neoliberal de desarrollo y, al mismo tiempo, con un proyecto de reforma constitucional. Sin embargo, el nuevo modelo de modernización, al igual que los anteriores, se construyó desde arriba sin considerar los costos y los efectos de marginalidad; redujo el problema de la modernización institucional a los términos de la eficacia, anulando las aspiraciones de democratización, y atendió con prioridad la modernización administrativa, colocando en nivel secundario la democratización del Estado.

En palabras de Consuelo Corredor Martínez (1999), se dio una modernización a medias. Al identificar industrialización con modernización, se pensó que ésta sería suficiente para proporcionar una organización social y una institucionalidad política diferentes. “Nos habíamos embarcado en el camino de transformar las cosas olvidándonos de la transformación de los hombres” (Corredor, 1999:36). La nueva política abandonó todo proyecto referido a una cultura nueva y autónoma que superara la segregación, la discriminación y lograra el reconocimiento de las diferencias integrándolas a un proyecto nacional; no logró satisfacer las expectativas de liberación, ni las de supervivencia. Por el contrario, favoreció un proceso de privatización del Estado, que se subordina a intereses particulares y no procura el interés general.

Algunos sectores medios han logrado cierta movilidad, por la participación del empleo público. Pero esto ha contribuido también a la ineficacia del aparato estatal, pues la mayoría de las veces el empleo obedece más a contraprestaciones o intereses políticos. Se establece así una relación cíclica con el compromiso electoral que ha conformado, según la autora referida, un “Estado atrapado”, que se mueve al interior de intereses profundamente

fraccionados y con escasas posibilidades de salida, pues a quienes han usufructuado esa política no les interesa la consolidación de un Estado con capacidad para liderar procesos de desarrollo que modernicen al país y atiendan las crecientes necesidades y expectativas de amplios sectores de la población.

- Ideas finales

Además del compromiso cada vez más ratificado con la política neoliberal, la sociedad colombiana está hoy en la encrucijada de cuatro fuegos: el narcotráfico, la guerrilla, los paramilitares y la delincuencia común. Esto sin contar otros flagelos que también queman: la corrupción política, el abandono de los campos por la presión del conflicto, la inflación desmesurada, el blanqueo de dinero y la creciente estigmatización del país a nivel internacional. Por otro lado, como denuncia Ramón Moncada (2001), el conflicto armado nos viene mostrando una actuación social contraria al espíritu de la nueva Constitución. Todas las fuerzas en conflicto -guerrilla, paramilitares, narcotráfico, delincuencia e, incluso, las fuerzas de seguridad nacional- han pasado por alto los derechos humanos y el derecho internacional humanitario regulador de la confrontación armada, lo que ha creado una profunda crisis educativa, porque una cosa es poner los derechos humanos como finalidad y contenido de la formación escolar de los alumnos -así se consigna en la Ley General de Educación-, y otra, ver que a diario éstos se violan o se pasan por alto en la cotidianidad de la vida social, lo que ha puesto a estos niños y jóvenes ante dilemas morales no siempre fáciles de resolver.

“¿Qué podemos esperar de una infancia que ha presenciado el terrorismo de las incursiones armadas en sus municipios, en donde muchas veces las escuelas y liceos han sido destruidos o convertidos en cuarteles militares, o que han visto asesinar a sus hermanos, familiares o a sus padres? ¿Podrían crecer estos niños en un estado social de derecho? ¿Será adecuado seguir hablándoles de los derechos humanos y de la democracia?” (Moncada, 2001:64).

Frente a este panorama, con razones bastante fáciles de defender, se ha querido hacer ver la violencia como una causa abstracta de la situación conflictiva que allí se vive. Sin embargo, ya somos muchos los que creemos que la dificultad mayor no está en el negocio de las drogas, la guerrilla, los paramilitares o la delincuencia, sino en la injusta repartición de las tierras y riquezas, el usufructo de todas las oportunidades por parte de una clase privilegiada, la reducida o nula participación de todos los ciudadanos en la vida política y el silenciamiento de las voces disidentes.

Cada vez crece más en la población civil la idea y consideración de urgencia de una salida negociada a la situación actual que desarma el espíritu guerrero del actual gobierno. Muchos pensamos que cualquier iniciativa de avance y modernidad en Colombia deberá comenzar por un esfuerzo de diálogo nacional para fortalecer el consenso de la sociedad en torno al país que deseamos. Este consenso será la base de una democracia más plena y de un ámbito para la negociación pacífica de nuestras diferencias. Sólo así será posible construir una sociedad más equitativa en el acceso a bienes y servicios.

No obstante el panorama sombrío, pensamos que hay luces de esperanza. Se percibe en las bases populares la gestación de una nueva forma de entender y hacer la política. Indicadores de este nuevo modo han sido, por ejemplo, el fracaso del reciente *referéndum* por el que el gobierno restringía las libertades, aumentaba la contribución de los ciudadanos y centraba en la administración estatal el poder de las más trascendentales decisiones. Otro es la elección en el actual período legislativo de alcaldes sin filiación a los dos partidos tradicionales y más cercanos a las demandas de los ciudadanos en tres de las ciudades más habitadas del país.

Y la otra luz de esperanza se asoma en las aportaciones que se están haciendo desde el sector educativo, más allá del desamparo de la administración estatal. La educación es, desde muchos años atrás, la cenicienta del presupuesto nacional. Se mantienen políticas insuficientes de cobertura en todos los niveles y, en mayor medida, en la formación universitaria, a la que sólo accede un 15% de los jóvenes. Pero ese desamparo, sumado a la pésima remuneración del ejercicio docente, no han logrado aún desvanecer la terquedad y esperanza de un buen número de educadores. “A pesar de este clima adverso, instituciones y maestros han emprendido un proceso experimental que coloca la escuela en el centro de una gran dinámica de búsqueda nacional” (Moncada, 2001:61). Como dice este investigador, aunque no es la escuela la única responsable ni en ella se cifran todas las posibilidades, no elude su papel en relación con su función social de educar para la convivencia, la democracia, el respeto a los derechos humanos y la solución pacífica y dialogada de los conflictos.

3. Estrategia metodológica: un estudio de caso

3.1. ¿Por qué un estudio de caso?

El “estudio de caso” es la metodología que creemos más adecuada para esta investigación. Para Carmen Peiró y José Devís (1993:253), se trata de una estrategia que sirve para buscar datos, especialmente para aquellos estudios que tratan de responder a preguntas o problemas que toman la forma “cómo” o “por qué”, tal y como ocurre en el problema de esta investigación: ¿cuáles fueron las razones para que se diera aquella experiencia particular de escritura y cuál fue el impacto en los sujetos que la vivieron? Atendiendo la convicción de que es el paradigma cualitativo el que mejor se aviene con la necesidad de indagar las prácticas educativas, hemos querido encarar esta investigación sirviéndonos de este método, con la pretensión de un enfoque socio-crítico.

El caso a estudiar es aquella experiencia de escritura que se dio en el Liceo Benjamín Herrera de la ciudad de Medellín, Colombia, entre comienzos de 1992 y finales de 2002. En el contexto de Stake, se trata de algo que ocurrió, está ocurriendo, que no entendemos suficientemente, pero queremos comprender, por lo que emprendemos un estudio de caso (Stake, 1998:116). Esta metodología, permite percibir lo que aún no se ha visto. Se nos ocurre pensar que hace las veces de un rayo de luz que permite ver el objeto interesado en todas sus partes, un rayo de luz que guía ese ejercicio de racionalización del que se hablaba en la defensa del proyecto de tesis.

Para este autor, y en el caso de la investigación educativa, el estudio de casos se concentra en los procesos, dimensiones contextuales y comprensión del sentido que los entrevistados le otorgan a las experiencias que han vivido dentro y fuera de la escuela, apunta a sus trayectorias vitales y los aspectos que consideran relevantes para su formación efectiva, para su educación. En el caso de los exalumnos de este liceo -sujetos centrales de este “estudio”-, es de especial relevancia conocer, analizar y caracterizar su trayectoria vital, lo que implica indagar cómo han vivido aquella experiencia de escritura y qué influencias han sido más significativas para sus vidas.

Siendo muchos otros los aspectos que se podrían abordar de aquella práctica, este estudio apunta a la comprensión de dos específicos: razones e impacto. Necesitábamos entonces un método que permitiera recoger el testimonio de la

experiencia vital de aquellos exalumnos para mostrar, por un lado, las condiciones que permitieron aquella escritura y, por otro, el impacto que tuvo para sus vidas y para quienes los acompañaron en ese aprendizaje. Es la razón por la que, en la búsqueda de una comprensión exhaustiva, el testimonio y las expectativas de posibles hallazgos no podían ceñirse a las valoraciones y conceptos emitidos sólo por los exalumnos que la vivieron, sino que era preciso indagar desde distintas perspectivas aquella experiencia alternativa. De ahí la puesta en escena de otros sujetos diferentes a los específicos de la investigación -los exalumnos- y por eso, además de las entrevistas, el recurso de la observación documental.

No vemos factible definir de forma tajante la caracterización de este estudio de caso en uno de los tipos específicos que señala Stake (1999:16-17). Es “intrínseco”, en cuanto está preseleccionado y permite discernir y centrarnos en objetivos específicos; es “instrumental”, en cuanto nos permite conseguir algo diferente a la comprensión de los sujetos investigados, y es colectivo, dado que se trata de casos individuales que se coordinan entre sí. Nos apuntaríamos a darle mayor relevancia a su carácter “instrumental”, por cuanto, más allá del conocimiento de los sujetos puntuales que allí intervienen, el estudio de aquella experiencia en particular nos permite una mejor comprensión de las prácticas educativas tendientes a la formación de la escritura en la educación secundaria y a las posibilidades que de ella puedan surgir para orientarlas a un pertinente efecto educativo.

En esta línea, afirma Pérez Serrano (1994) que no es suficiente provocar una toma de conciencia de la situación ni hacer una mera conceptualización, sino que es preciso avanzar en la definición de soluciones eficaces y aplicaciones para la vida práctica. Desde el enfoque socio-crítico en el que está inscrita esta investigación, el propósito es intentar comprender la realidad que allí se está dando, con la intención de diagnosticarla y aportar un análisis profundo de la misma, pero, sobre todo, de marcar líneas de acción, buscando transformar, para bien, esa experiencia de escritura. El producto final tendrá que ser la generación de un conocimiento útil para las personas que hoy siguen adelantando esta práctica.

En efecto, a partir del momento de mi incorporación como director de la institución educativa en mención, será necesario someter a nuevos análisis estos hallazgos. Quiere decir que el interés de esta investigación no termina con el punto final de la escritura de la tesis. Los hallazgos registrados, igual que las preguntas que aún siguen formuladas, serán un nuevo punto de partida.

Allí continuará la investigación ya con un carácter colaborativo. Entonces podremos pensar en estrategias de mejora, lo mismo que reconsiderar y negociar nuevas rutas de búsqueda.

Esta tesis, como escritura, es otro eslabón de aquella investigación que iniciaron los alumnos de octavo grado de este colegio a finales de 1991. Esa fue la primera puntada de esta pesquisa. En aquel momento tuvieron la iniciativa los mismos alumnos, y encontraron apoyo en su maestra de Castellano y Literatura. Ahora la tiene uno de sus profesores. El devenir de esa iniciativa transformó el trabajo de las aulas, precisó las valoraciones de la escritura y la lectura, pero puso además una tarea para sus maestros, de la que considero esta tesis parte. Ahora soy uno de ellos que se distancia para ver esa práctica desde otra perspectiva. De momento, tomo la bandera que aquellos muchachos entregaron a sus maestros, pero sé que habrá nuevos relevos. Reitero que, siendo el sujeto que hace esta escritura, no soy más que la voz que pretende dar forma y concreción a un producto que se viene consolidando durante varios años por todo un colectivo, del que soy parte y líder. Por eso la conjugación del escrito en plural no es sólo una formalidad.

Amparo Martínez y Gonzalo Musitú (1995) concretan los beneficios y ventajas que nos han llevado a la opción de esta estrategia metodológica.

- Permite captar los fenómenos en su fluidez vital.
- Ayuda a superar las dificultades que encontramos en nuestro propio trabajo, a descubrir nuevos puntos de vista y a coordinar esfuerzos.
- Permite encontrar en el que-hacer cotidiano puntos de reflexión que, desde una perspectiva crítica colectiva favorezcan la difícil tarea de tomar decisiones acertadas y positivas hacia el futuro inmediato.
- Como acción colectiva, permite una comprensión holística y profunda de las situaciones.
- Fomenta la capacidad de observar en profundidad la realidad -ayuda a identificar la información relevante- y permite concretar los elementos problemáticos sobre los que hay que operar.
- Favorece la implicación de los sujetos en el propio trabajo, convirtiéndolos en participantes activos, facilitando la expresión de opiniones, creencias, actitudes y valores.

- Considera el carácter dinámico de las situaciones, siempre abiertas a otras interacciones, y,
- Permite derivar, a partir de lo abordado, el tratamiento de problemas y temas teórico-prácticos en los que el caso se integra.

3.2. Definición del Trabajo de Campo.

3.2.1 Ubicación espacio/temporal de la investigación

La experiencia de escritura personal, objeto de esta investigación, se focaliza en el Liceo Benjamín Herrera de la ciudad de Medellín, Colombia, del que ya hemos hecho descripción de algunos aspectos clave de su entorno.

En cuanto a la delimitación del eje temporal, aunque ésta es una experiencia que aún se da en este centro educativo, hemos optado por tomar como objeto de investigación la franja diacrónica comprendida entre 1991 y finales de 2002, dado que esta precisión nos aporta mayores posibilidades para desvelar las preguntas que nos hemos propuesto: razones e impacto de aquella práctica educativa.

Que se trate de una experiencia que aún sigue en curso, es la razón por la que, en algunos momentos, los exalumnos conjugan sus apreciaciones en pasado, pero, otras, en presente. Esto, por la vigencia de la experiencia y porque muchos de ellos, siendo egresados de la escolaridad, siguen perteneciendo a los talleres de escritura. Por eso, muchas de sus aportaciones dan cuenta de aspectos que son válidos para la experiencia pasada pero que persisten en el presente. Lo mismo ocurre con algunas respuestas de otros sujetos entrevistados que aún hoy hacen parte de esa práctica.

3.2.2. Sujetos de la indagación

De esta experiencia de escritura, se pueden abordar muchos aspectos. Inicialmente, fuimos ambiciosos y quisimos tomar, incluso, la que hoy cursa en el colegio, lo que significaba emprender una amplia observación etnográfica. Entendimos, sin embargo, que era preciso delimitar la parcela que tomaríamos de aquella práctica. Si nuestro interés estaba centrado en las razones y el impacto, era indudable la opción con **los exalumnos**, los que ya habían terminado sus estudios en la Institución. Ellos, ya distantes de las

tareas y obligaciones escolares, podrían aportar mayor claridad sobre las razones que hicieron posible esa escritura personal. De la misma manera, serían ellos los indicadores más cercanos a dar cuenta de la medida del impacto. En la escolaridad es más “normal” que se dé la disciplina de la escritura como tarea.

Entendimos como sano, para la fiabilidad de la investigación, presumir que el alumno que aún se encuentra en el colegio, está cumpliendo el deber, está haciendo la tarea. Hablar con los que ahora están escribiendo dentro de la escolaridad no nos garantizaba saber que para sus vidas eso va a tener un impacto. Pero sí con los que se han ido, que son los que nos dirían si todavía tienen la escritura, si siguen vinculados con esa actividad, dentro o fuera del colegio, y nos dirían si se han formado un concepto que vincule la escritura personal con sus vidas.

Nadie con mayor propiedad que los exalumnos podría decir si se llevaron algo o no de esta experiencia, si aquello fue para ellos sólo una buena anécdota de su paso para el colegio o si fue además una experiencia educativa, algo que les aportó en la “construcción de su propio edificio” (Freinet, 1982:197). Porque, lo que usualmente pasa es que los jóvenes se van de la escuela y no se llevan la escritura. Se pierde esa escena de formación personal. Lo válido, entonces, no es que la escritura sea algo importante dentro de la escolaridad, sino que, cuando el muchacho se vaya a la vida de adulto, se lleve esa disciplina. Lo importante es que una vez que aquello ya no sea un deber ni una tarea, quede metido en la piel. Por eso nuestra opción por los exalumnos como el universo esencial de esta investigación.

Ya Dewey (1998) había insistido que los objetivos a largo plazo de la educación se refieren a la vida después de la escuela y, por tanto, la verificación de su validez debería referirse a la comprobación de sus consecuencias.

3.2.2.1. ¿Por qué entrevistamos a otros sujetos?

La intervención de mayor importancia se dio con los exalumnos. Ellos solos podrían dar información importante. No obstante, al pretender auscultar las condiciones que hicieron posible aquella experiencia y los indicadores de impacto, pensamos que los hallazgos podrían ser enriquecidos con la entrada en escena de quienes acompañaron a estos jóvenes en ese tramo de aprendizajes: sus profesores, quienes administraron la experiencia y sus

propios padres, para leer aquella experiencia desde perspectivas diversas, desde variedad de ópticas. También porque, además de constituir una estrategia válida para una mejor comprensión, hemos presumido que el impacto de aquella práctica alternativa no se limita a los estudiantes que la vivieron sino que también afectó, para bien, a estos otros sujetos que estuvieron involucrados.

De otro lado, si íbamos a preguntar qué fue lo que permitió que se diera aquella experiencia, no podíamos limitar la indagación a los alumnos que escribieron. Siendo la escritura personal el objeto central de la investigación, se vería recortado si no se abordara el otro lado de la moneda: la ausencia de escritura, los que no escribieron. Tomamos esa otra cara, no con el fin de contrastar la información, sino de capitalizar, igual que con los otros sujetos que acompañaron esta historia, para efectos de una mejor comprensión.

3.2.2.2. Relación de los sujetos entrevistados¹⁷

Los sujetos no fueron elegidos al azar, pero tampoco seleccionados a propósito. Simplemente se entrevistaron los primeros contactados que estaban disponibles.

Hicimos, en total, veinticinco entrevistas en profundidad. Diez con exalumnos: siete de ellos que estuvieron estrechamente vinculados a aquella experiencia de escritura (Alexandra, Ana Cecilia, Diego M, Gina, Gustavo, Juliana y Sebastián) y, tres ajenos a esa experiencia (Liliana, Ignacio y Janneth). Nueve entrevistas a profesores: de ellos, tres directores de los talleres de escritura (Héctor, Libardo y Diego L), tres vinculados desde el área específica de Lengua (Marta G, Consuelo y Jairo) y tres que, desde otras áreas -Filosofía, Sociales, Educación religiosa, Ética y Valores y Teatro-, hicieron parte de esta práctica (Marta A, Graciela y Marleny). Dos entrevistas con administrativos: la directora del colegio y la secretaria académica (Gloria y Silvia). Y cuatro con padres de familia: Álice, Adriana, Luz Elena y Horacio (padres de alumnos involucrados en la experiencia de escritura).

17 Sólo, cuando se ha estimado necesario, hemos cambiado los nombres de los sujetos que intervienen en esta investigación. Tomamos esta decisión por dos razones: primera, que, una vez entrevistados, expresaron no tener inconvenientes en la publicación de sus identidades y, la razón más importante, que al tener un instrumento real, permitirá su utilización efectiva en los avances posteriores a esta escritura en las polémicas que luego se puedan suscitar para la mejora de las prácticas estudiadas.

3.3. Momentos y técnicas de recogida y registro de información

Con el objeto de dar lugar a hallazgos significativos en la investigación, utilizamos varias estrategias para recoger los datos y lograr así elementos para una mejor comprensión de la experiencia.

3.3.1. Una primera aproximación al objeto de estudio

Corresponde a un primer momento de esta investigación que hicimos, a distancia, desde esa primera inmersión en la aportación académica del curso de doctorado -el Trabajo de Investigación para el DEA-. Abordamos la escritura de los alumnos contenida en los ocho libros publicados entre los años 1996 y 2002, además, para empezar a perfilar los posibles ejes que orientarían el proyecto de tesis.

En esa nueva lectura tuvimos la oportunidad de percibir aspectos que antes no habíamos visto en los escritos de los muchachos. Teníamos claro, sin embargo, que no era el análisis de textos lo que más nos interesaba en esta tesis, no inscrita en el ámbito de la filología, sino en el interés de la didáctica. Como hemos aclarado antes, más que las formas y los contenidos de su escritura, lo que más nos interesaba indagar era el por qué se dio y qué impacto produjo en ellos. Por eso, si en algún momento abordamos sus producciones escritas, lo hicimos con el claro objetivo de una mejor comprensión de los hallazgos registrados en la que hemos considerado la estrategia clave de esta intervención: las entrevistas en profundidad.

3.3.2. Segundo momento.

Esta segunda fase me exigió, como investigador implicado en el devenir de esta experiencia, un esfuerzo mayor. Se trataba de estar por un lapso de tiempo en el entorno de aquella comunidad educativa, en cierta manera, como un extraño, como quien quiere ver algo más de lo que vio o supone haber visto. Como quien llega con capacidad de encontrar nuevas perplejidades. Ejercicio complejo, un reto y, por supuesto, un aprendizaje como maestro investigador.

Ya hemos presumido en la formulación de las hipótesis que un grupo significativo de jóvenes logró construir allí escrituras que los hicieron aparecer más maduros, con mayor identidad, con mayor personalidad, con más sentido de solidaridad. También hemos registrado la presunción de que, más allá de

sus redacciones valiosas, hay algo más significativo e importante, y es que lograron tener voz en aquel contexto, que encontraron un canal expedito de libre expresión. Por eso quisimos en esa segunda etapa, entrevistando a los distintos actores de aquella experiencia, averiguar por qué se dio, qué circunstancias lo permitieron, por qué llegaron a ella, qué variables intervinieron para que esta práctica se lograra allí; averiguar también qué impacto ha tenido esta experiencia en sus vidas, en la institución educativa y en su contexto.

En este segundo momento utilizamos dos estrategias de intervención: entrevistas en profundidad y análisis de documentos.

3.3.2.1. Entrevistas en profundidad

No quisimos utilizar encuestas prefijadas y escritas, porque suponíamos que un procedimiento no estructurado nos permitiría una mayor percepción del cotidiano de aquella escolaridad, y porque intuíamos también que sería más fiel recoger las opiniones espontáneas de los actores allí implicados con un instrumento abierto a modificaciones, incluso en el mismo curso de las sesiones. En efecto, los entrevistados llegaron a señalar perspectivas, enfoques y rumbos no previstos en el diseño inicial de la intervención. Nos hicieron ver que estaban de más algunas preguntas que llevábamos, pero faltaban otras.

Necesitábamos contar con un método que nos permitiera recoger el testimonio de la experiencia vital de los sujetos entrevistados, para mostrar, por un lado, los acontecimientos que en aquella experiencia marcaron un hito en sus vidas, y, por otro, las valoraciones que ahora hicieran de sus propias vivencias. Aparte de su situación actual, nos importaba el estudio del curso vital que los había llevado a incorporar la escritura personal en su propia experiencia de vida y el impacto que ella podría significar para su formación en aspectos no necesariamente referidos de manera puntual a su aprendizaje de la escritura (Bolívar et al. 2001:41).

Las entrevistas en profundidad reunían pues los requisitos adecuados para nuestro propósito de indagar sobre las razones e impacto de aquella experiencia, ya que, a través de ellas otorgaríamos “la palabra viva” a aquellos sujetos para que contaran la trayectoria de su formación en la escritura personal. Esta herramienta, más que cualquier otro enfoque de la investigación educativa, nos permitiría conocerlos íntimamente y percibir a través de sus palabras y gestos espontáneos su real percepción sobre la experiencia vivida.

Como sabíamos de antemano que este recurso actúa a nivel sociológico, suponíamos que todos los datos que recogiéramos, por superficiales que parecieran, adquirirían significado, lo que implicaba para nosotros la dedicación de un tiempo amplio y flexible para su aplicación, más en una postura de relajada conversación que dentro del rol de una pesquisa. En efecto, vimos cómo en entrevistas de las que percibíamos buenos resultados en cuanto a nuestras pretensiones, los sujetos intervenidos lograban desbordar la ruta de las preguntas que llevábamos, por flexibles que fueran, y sentirse en la situación de querer y poder hablar con entera libertad. No obstante, como observan Marinas y Santamarina (1993:30) nuestro verdadero reto consistía en conseguir que en aquella situación de flexibilidad e informalidad, dijeran algo más de lo que otros ya habían dicho y comprendido.

Como la historia de aquel aprendizaje de escritura sería contada a través de “relatos paralelos” y desde perspectivas diversas por las propias personas que la habían vivido, éstos tendrían la subjetividad propia del ser humano, por lo que muchas descripciones resultarían parciales. Sin embargo, a través de aquella estrategia que, como recurso sociológico, permite la comprensión del movimiento de toda una red de relaciones, adquirirían significado en su concurrencia dentro del “relato polifónico” construido, que permitiría luego ser contrastado con conceptos teóricos e, incluso, el posible desarrollo de algunas teorías sobre las relaciones allí establecidas.

3.3.2.2. Análisis de documentos

En palabras de Guba (1983), este recurso corresponde a la “recogida de material de adecuación referencial”. Entendíamos que eran las entrevistas en profundidad las que mayor información nos podrían aportar con respecto a los dos grandes intereses de indagación que llevábamos, pero que se hacía necesario y útil su ratificación en evidencias físicas. De ahí el recurso a ese “material de adecuación referencial”, del que encontramos amplias y variadas evidencias.

En la primera aproximación al objeto de estudio habíamos observado las escrituras consignadas en los ocho libros editados entre 1996 y el año 2002: *Cosecha de palabras* (1996), *Cuentos, fantasías y sueños* (abril de 1997), *Los muchachos escriben* (octubre del mismo año), *Letras sensibles* (1998), *Versos de la Piel* (1999), *Sentir del Alma* (2000), *Poros de Amor* (2001) y *Palabra Inconclusa* (2002). En este segundo momento, además de dar una nueva mirada a aquellas producciones, abordamos una serie de documentos de la

institución educativa de los que pensamos que completarían la información pertinente. A continuación damos cuenta de dichos documentos.

1. El periódico escolar *Barriolegio*. Son 25 entregas, desde su fundación en 1995 hasta noviembre de 2002.
2. Archivo de Vídeos. El colegio cuenta con un registro grabado en vídeo desde noviembre de 1993 hasta la fecha. Hay un registro permanente de los eventos de mayor relevancia en la institución. Allí está registrado, en detalle, el recorrido de esta experiencia de escritura.
3. Registro en vídeo de un amplio *Panel* emitido por el canal regional de televisión *Teleantioquia*, en el que se hacía detenida alusión a esta experiencia de escritura. Intervenían dos periodistas del programa, el director del taller de escritura, profesor Héctor, y cuatro estudiantes, hoy egresados del colegio, Andrés, Jennifer, Laura y Gina.
4. El *Historial* del colegio. Es una serie de libros, escritos a mano, en los que la secretaria académica va consignando una información detallada de cada uno de los eventos o sucesos importantes en la historia de la institución. Cada registro va acompañado siempre de fotografías.
5. El informe de la investigación *Por qué los adolescentes no leen*. Aunque *Cosecha de palabras* fue la primera publicación oficial de la producción escrita de estos muchachos -año 1996-, ya en los inicios de esta experiencia, en 1991, aquellos alumnos de octavo grado escribieron de forma colectiva con su profesora de Castellano y Literatura el informe detallado de su pesquisa. Estrictamente, ésta fue la primera publicación de los alumnos del colegio.
6. El Proyecto Educativo Institucional (PEI).
7. Proyecto para la promoción de la lectura y la escritura
8. Proyecto del Taller de escritura.
9. Proyecto del periódico escolar *Barriolegio*.
10. *El rostro de las palabras*. Informe de la Práctica Docente realizada por Nancy Ortiz Naranjo en el curso *Taller de lenguas* del grado décimo en el Liceo Benjamín Herrera en el año 2001.

3.3.2.3. Razón del “relato polifónico” como instrumento de registro

Las historias, valoraciones y conceptos referidos por los entrevistados, al igual que los hallazgos registrados en la observación documental, arman todo un relato de “estructura polifónica” (Pujadas, 1992). Con este autor, entendemos el “relato polifónico” como un instrumento de registro que nos permite una percepción de conjunto, colectiva, y no necesariamente consonante. Los “relatos paralelos” que lo constituyen -no excluyentes entre sí-, salvan el inevitable componente de la individualidad y superan el carácter particular de las entrevistas individuales, al permitir un tratamiento “conjuntado” sobre los aspectos abordados, establecer categorizaciones y comparaciones, y acumular evidencias sobre coincidencias o divergencias, que luego podrán traducirse en la confrontación con las hipótesis planteadas (Bolívar, 2001:264). La disonancia también es válida en esta estructura, porque expresa el disenso, el desajuste, el fondo, no fluido sino dialéctico, que entrañan las mismas prácticas educativas.

Los sujetos entrevistados son los mismos que vivieron o están viviendo esta experiencia. Ahora la narran, no en un lenguaje académico, sino en las palabras sencillas en las que ellos creen dar forma a la sensación de lo que han vivido. Aunque cada uno narra diferentes aspectos de lo mismo, lo relevante allí, como resalta Domingo Bolívar (2001), no es la colección de narraciones, sino la forma como cada una se relaciona con el todo y las interconexiones que delatan entre sí. Por eso, para el conjunto total de la voz polifónica lo que importa no es tanto dar cuenta de un porcentaje, de cuántos coincidieron en tales apreciaciones, sino de la riqueza de valoraciones que puede constituir su interacción. Los actores no están sentados en la misma mesa, ni están en el mismo sitio. Los convocamos en distintos lugares y momentos, y los reunimos en esta escritura, en este relato polifónico; un relato en el que somos también otra voz, inicialmente, sólo para hilar, para tejer las dispersas intervenciones, pero luego, en la fase de análisis, para sumar otro punto de vista en las valoraciones.

Lo de la opción de la “estructura polifónica” como estrategia de recogida de información, corresponde también a nuestra convicción sobre el carácter social del conocimiento que Dewey reitera permanentemente en sus escritos. Las distintas partes dan aspectos diferentes que aclaran el sentido general de lo que juntos han vivido, dan cuenta de conceptos y valoraciones construidas y vividas en colectivo. Ninguna figura más expresiva para este propósito que la del coro polifónico. Cualquier voz resulta menguada, insignificante, cuando

debuta sola y no roza su sentido con otras tesis. Dos voces aportan ya un matiz de mayor atracción.

El resultado final no es un *tutti* festivo y optimista. Aquí, en la perspectiva de la investigación socio-crítica, no hay una *cadenza* concluyente, las voces quedan aún invitadas, no dan la última nota, insinúan otros sentidos y otros tramos por recorrer. Por eso, como tarea de investigación, no dan lugar a definitivas y radicales conclusiones. Las preguntas inicialmente planteadas, aunque dejan asomos de luz que permiten acciones de transferencia a otros contextos, quedan abiertas y urgen nuevas confrontaciones, con otros sujetos, con otros tiempos, con otros espacios.

3.3.2.4. Preguntas clave de las entrevistas

Las preguntas fueron encaminadas a responder a los dos objetivos encarados en esta tesis: **razones** e **impacto** de aquella práctica de escritura. La mayor parte de ellas estuvieron dirigidas a todos los sujetos entrevistados, pero hubo algunas específicas para los colectivos determinados. Como antes se ha dicho, los exalumnos, en especial los que escribieron, constituían el sector de este universo de encuestados que, suponíamos, iba a tener la mayor aportación en el esclarecimiento del objeto de la tesis. Sin embargo, para una mejor comprensión, entrevistamos también, tanto a los profesores -del área y de áreas distintas a la específica de lengua-, como a los administrativos y padres que estuvieron involucrados en esta experiencia.

En el cuadro siguiente, la identificación de los sujetos entrevistados se expresará de la siguiente manera: todos los sujetos (Todos), exalumnos que escribieron en aquella experiencia (ex.q.es.), exalumnos que no escribieron (ex.q.no.), profesores del área que vivieron aquella experiencia (profs. ár.), profesores de otras áreas que vivieron aquella experiencia (profs.dif.ár.), administrativos (admins.) y padres de familia que estuvieron involucrados (Padres).

<u>Preguntas clave</u>	Entrevistas
<u>Razones</u>	
-¿Cuáles crees que sean las razones por las que se dio este tipo de experiencia de escritura personal en el colegio?	Todos
-¿Cuáles podrían ser las razones para que un número importante de los estudiantes del colegio no sintiera entusiasmo por la escritura?	Todos
-¿Qué cambiarías en las prácticas del colegio para que esta experiencia fuera cada vez más exitosa?	Todos
-¿Sentiste esa experiencia como un proyecto institucional o como una práctica alternativa dentro de la escolaridad?	Todos
-¿Si tuvieras que destacar algunas características que identificaban el colegio y lo hacían distinto a los demás, cuáles nombrarías?	Todos
-¿Qué dificultades viste para la realización de aquella experiencia?	Todos
-¿Cómo aprendiste a escribir los textos que ahora haces?	Ex.q.es.
-¿Te agrada volver al colegio o no quieres saber más de esa etapa de tu vida?	Ex.q.es.y no
-¿Por qué no escribiste dentro de aquella experiencia?	Ex.q.no es
-¿Pasó algo que recuerdes en tu aprendizaje de la escritura que pudieras señalar como una de las causas por las que no te hubieras animado a estar en esa experiencia de escritura?	Ex.q.no
-Si no escribías, ¿qué otra actividad tenías para expresarte?	Ex.q.no
-¿Qué estrategias o prácticas utilizabas, en el aula o fuera de ella, para incentivar aquel tipo de escritura personal en los alumnos?	Profs.ár.
-¿Utilizabas en tu área alguna estrategia para incentivar aquel	Profs.dif.

tipo de escritura personal en los alumnos?	ár
-¿Qué acciones de tipo administrativo o didáctico, de eventos, hizo el colegio hasta la publicación del octavo libro, que tengan que ver con promover y hacer evidente esta experiencia de escritura?	Admins.
<u>Razones e Impacto</u>	
-¿Cuál puede ser el objeto de la escritura en la escolaridad?	Todos
-¿Qué concepto tienes sobre un buen escritor?	Todos
-¿Por qué escribías?	Ex.q.es.
-¿En qué momentos o situaciones sientes ganas o necesidad de escribir?	Ex.q.es.
-¿Qué otra cosa te gustaría agregar?	Todos
<u>Impacto</u>	
-¿Hasta que punto y en qué aspectos crees que esta experiencia de escritura ha cambiado a los que en ella estuvieron involucrados?	Todos
-¿Qué aprendiste para tu modo personal de producir escritura?	Todos
-¿Qué cambios trajo para el colegio aquella experiencia?	Todos
-¿Cambió algo en la forma de enseñanza, no sólo de la escritura, la relación profesor-alumno a raíz de esta experiencia?	Todos
-¿Has seguido escribiendo o piensas que esto fue un asunto del colegio?	Ex.q.es.
-¿Para quién escribes?	Ex.q.es.
-¿Qué te animó a publicar?	Ex.q.es.
-Después de terminar tu escolaridad, ¿has tenido alguna estrategia para hacer que lo que escribes lo conozcan otros?	Ex.q.es.

-¿Tienes un diario personal? ¿Qué opinión tienes sobre el diario personal?	Ex.q.es.
-Estés o no en un programa de estudio, ¿ha incidido tu experiencia de escritura en otras áreas de aprendizaje?	Ex.q.es.
-¿Esta experiencia de escritura ha cambiado tus hábitos de lectura?	Ex.q.es.
-¿Qué consideras realmente importante para tu vida que te haya quedado de tu paso por el colegio? ¿Qué es lo que más recuerdas de tu estadía allí?	Ex.q.es.y no es.
-¿Qué aprendiste con aquella experiencia de escritura como maestro, como administrativo, como padre? ¿Qué cambios se dieron en tu modo de ejercer la docencia, en tu modo de ejercer la orientación y el acompañamiento de los alumnos?	Todos los Profs y Admins.
-He observado en las últimas publicaciones del periódico <i>Barriolegio</i> y por los ejemplares del <i>Correo pedagógico</i> ¹⁸ que se han multiplicado las escrituras de los maestros. ¿Cuál puede ser la causa de ese crecimiento en la motivación de los docentes para la propia escritura?	Profs.ár y admins.
-Además de que aquellos alumnos hayan aprendido a escribir desde lo personal, ¿cuál crees que fue el aprendizaje más significativo que lograron a través de aquella experiencia para sus vidas?	Profs, Padrs Admins. y ex.q.es.
-¿Crees que algo de lo que allí se ha hecho podría ser de utilidad para otros contextos, para otros establecimientos educativos, para otros maestros?	Profs.ár.

18 Una estrategia interna de la institución con la que los profesores y administrativos intercambian escrituras sobre sus reflexiones pedagógicas y las ponen a consideración previa para encuentros pedagógicos posteriores.

4. Un punto de vista sobre la polémica *sujeto investigador/objeto investigado*

En el transcurso de la investigación, esta polémica ha ido reclamando espacio en la escritura de la tesis. Cada vez hemos visto de mayor urgencia demandar la legitimación de este tipo de investigaciones desde dentro. Se trata de nuestro papel, nuestra postura, frente al hecho de investigar las propias prácticas.

Aún hoy se reitera desde muchos sectores de la teoría construida sobre las técnicas de investigación, como una de las reglas de oro, el distanciamiento del investigador con respecto al objeto investigado, en pos de la mayor “credibilidad” y “objetividad”. Prevalece una incomodidad por la eventual connivencia de estos dos factores. Creemos, sin embargo, que hay cosas importantes por reconsiderar sobre estas recomendaciones de objetividad y distancia.

Somos conscientes de la dificultad que entraña estar directamente comprometido con el asunto que se quiere investigar, pero entendemos esta cercanía también como una posibilidad. En una y otra postura encontraríamos, de seguro, aspectos positivos y de riesgo, por lo que valdría la pena sopesarlos y contemplar la posibilidad de que esta cercanía no fuera causa de disminución del nivel de credibilidad, sino más bien un nuevo factor de suma.

Obvio que hay argumentos en contra de esta connivencia: está el riesgo de contaminar la investigación, de alterarla desde la subjetividad, de pesar más sobre la justificación que sobre la neutralidad. Se corre el riesgo de construir un discurso con tendencia a la ratificación de unas prácticas, limitando el rigor científico. No es sencillo saltar fuera de la cultura en la que nos ha formado la misma escuela, más a los maestros que a los propios alumnos, porque permanecemos en ella por más largo tiempo. Es cierta la dificultad que afronta el investigador cuando es parte del objeto investigado, pero negar o desmeritar los posibles beneficios de esta estrategia correspondería a admitir también que es imposible transformar las propias prácticas desde la reflexión crítica. No se puede dar por hecho que quien investiga sus propias prácticas vicia la percepción científica.

Creemos que son más los aspectos positivos que pesan en la balanza: estar sumergido en el problema puede significar también conocer de primera mano y, por lo tanto, tener mayor posibilidad de comprensión de los hechos que

queremos analizar. Siendo sujetos “sumergidos” en el asunto a investigar, sabemos y disponemos de datos y elementos útiles para viabilizar nuevos hallazgos. Y es muy posible que, en atención de aquella regla de oro de la investigación, se recorte ese matiz invaluable de la proximidad.

Es claro que se trata de un ejercicio, de todas maneras complejo, en cuanto requiere un comportamiento dialéctico de proximidad y distanciamiento a la vez. Es que la neutralidad tampoco la hay pura en ningún contexto. Ajenos o propios, siempre entramos marcados en una investigación. Pérez Gómez (1994:120) observaba cómo para el “enfoque interpretativo”, todo proceso de investigación es, en sí mismo, un fenómeno social y, como tal, caracterizado por la interacción. De este modo, inevitablemente, la realidad investigada es condicionada en cierta medida por la situación de investigación, pues reacciona ante el que investiga o ante la misma situación experimental. De manera similar, prosigue el autor, el experimentador es influido por las reacciones de la realidad estudiada, por el conocimiento que va adquiriendo, por las relaciones que establece y por los significados que comparte. Y esto es válido, tanto para el investigador externo, como para el interno. Así que es preciso entender la objetividad y la imparcialidad en la línea de la aspiración que han adherido a la investigación educativa.

Vale la pena correr el riesgo de restar científicidad a una investigación, si aquella pérdida va acompañada del carácter vivencial/histórico que aporta el investigador. A este, por el prurito de la imparcialidad, no se le puede negar la posibilidad y el derecho de expresar lo que ha visto. Por guardar respeto a aquel principio de la investigación no puede callarse lo que ha vivido en sus prácticas, posiblemente no desde la socialización peyorativa de la escuela, sino desde la capacidad que podría tener de imparcialidad, la capacidad para ver las cosas, distinto de como las ve el maestro que no se ha sumergido en la reflexión de sus prácticas.

4.1. Distanciarse y ponerse otros lentes

Oímos decir que de cerca sólo vemos los árboles, pero, de lejos, podemos ver el bosque. Ciertamente, es común que muchas veces no percibamos en su debido significado y valoración las experiencias que vivimos en nuestras prácticas. Dos estrategias son convenientes para entenderlas mejor: distanciarse y ponerse otros lentes para ver esas mismas experiencias desde otras perspectivas.

En el caso de esta investigación, hubo y hay otros lentes y de variados tonos: lo uno, el aporte académico, tanto de los cursos recibidos como del discurso pedagógico abordado. Sin pretender sobrevalorar el papel del conocimiento teórico, es indudable que el bagaje conceptual acopiado por la comunidad investigadora logra ampliar la mirada.

En el final de mi examen del DEA -Diploma de Estudios Avanzados- leía uno de los poemas de estos jóvenes escritores del Liceo Benjamín Herrera:

*Silencio.
Baúl donde se esconden las palabras.
Bulla de nostalgia,
palabras escondidas,
palabras prohibidas.
Grifo infinito,
desconocido y...
sin camino.*

Anotaba allí cómo al conocer aquel poema de Jenny Vanessa, en el momento de su publicación, el escrito me parecía hermoso, me sonaba bello; me sorprendía que una chica de los primeros cursos de la secundaria escribiera un poema que sonaba bien construido poéticamente y de calidad literaria. Pero cómo en una segunda lectura, más interesada y con nuevas herramientas conceptuales, había encontrado que ya no percibía ese escrito sólo como bello desde el punto de vista literario, que no me sorprendía sólo por la belleza de la forma, incluso por la calidad del contenido, sino que me sugería algo más: allí encontraba ahora una insinuación de interculturalidad, había un reclamo por el derecho al disenso, una consideración sobre el conflicto, se evocaba una idea de democracia; además de la expresión literaria, leía ahora entonces la calidad humana que allí afloraba, su crecimiento en personalidad y su demanda de comunicación y solidaridad. No sería igual mi capacidad para verlo y entenderlo si no hubiera tenido la oportunidad de acceder a estos elementos teóricos, a otras creencias, a otras opiniones, que me permitirían ver, no sólo con los ojos de quien estaba sumergido en la práctica misma, sino ahora desde nuevas perspectivas.

Como segundo, las precisiones sobre los intereses de investigación que fueron emergiendo dentro del equipo de colegas del doctorado. Además de los cursos reglamentarios del programa de estudios, creamos un espacio de dos horas semanales en el que hablábamos de lo que habíamos leído, de lo que proyectábamos como posible investigación, de lo que escribíamos, un espacio

en el que escuchábamos compañeros que habían terminado sus investigaciones. Allí se continuaban los debates que nacían dentro de los cursos, se compartían los proyectos de tesis y se tenía una escena también para cruzar las distintas experiencias que traíamos de nuestros países de origen. Fue entonces la oportunidad también para compartir las prácticas que aquí referimos y las valoraciones que inevitablemente suscitaban. El beneficio y el privilegio de este ejercicio de grupo surgían de la diversidad cultural que cada uno aportaba y la distancia física de nuestros contextos para poder mirar desde otros ángulos, con otra mirada, nuestras experiencias de docencia.

En este ejercicio colectivo se daba lo que Guba (1983:158) llama el “juicio crítico de los compañeros”. De hecho, muchas de estas conversaciones implicaron virajes importantes en las perspectivas de la investigación. Un ejemplo: en un principio creímos que el interés mayor de esta indagación estaba en el orden filológico, esto es, en el análisis de las producciones escritas de aquellos muchachos. Pero este objetivo fue pasando dentro de las discusiones a un segundo plano cuando en los debates de grupo entendimos que, más allá de lo que ellos decían en sus escrituras, importaba indagar qué fue lo que les permitió hacerlo y qué impacto había tenido ese ejercicio para sus vidas.

El hecho mismo de escribir esas experiencias fue otro ingrediente a favor de la comprensión de estas prácticas, en tanto obligó a sistematizar, a ordenar, a conectar tiempos, de comienzo, de proceso, de presente y de futuro. La presente tesis, igual que una tarea de investigación, es también el pretexto de una escritura, o mejor, de una lectura de las propias experiencias docentes.

4.2. Sigue siendo fundamental el ejercicio de distanciamiento

En el caso personal, la distancia con el objeto de investigación ha sido, en efecto, física. He estado alejado por cuatro años y medio del objeto mismo de estudio, incluso, desvinculado laboralmente. Ciertamente, a distancia, fuera del apuro cotidiano de la vida escolar que demanda nuestra presencia en distintos lugares a la vez y atendiendo de forma simultánea varias situaciones, es más fácil ver las partes, ordenar, percibir las interacciones, los aciertos o las acciones equivocadas, desentrañar coordenadas, ver los caminos recorridos y las rutas posibles de mejora.

No obstante, más que un distanciamiento físico, lo realmente importante para el investigador de sus propias prácticas es el ejercicio intelectual y simbólico, porque estamos, a la vez que investigando, sumergidos en las prácticas que analizamos. Se trata de un distanciamiento semejante al que sugiere Emilia Ferreiro (1999:211) para mirar con ojos de lector lo que hemos escrito, esto es, volver extraño lo que parece familiar. No es otra cosa lo que se precisa hacer en una investigación de esta índole.

Pero la disciplina de distancia no es una recomendación válida sólo para los que investigan sus propias prácticas. El distanciamiento también lo tiene que hacer el que llega de fuera. Sólo que tendrá que hacerlo, ya no del objeto que investiga, sino de sus propias creencias. Ambos, el investigador interno y el investigador externo, tienen que hacer esfuerzos en el ejercicio de registrar con objetividad y credibilidad los datos dentro de una investigación cualitativa; para ambos habrá permanentemente una serie de retos y renunciaciones fuertes, un ejercicio complejo de poner en *stand by* las propias creencias que podrían velar la percepción de los fenómenos. De ahí que valdría la pena preguntarse cuál de los dos distanciamientos es más complejo: el que urge tomar distancia del objeto investigado o el que pide distanciarse de las propias certezas.

El asunto clave, tanto para el investigador interno como para el externo, será entonces la capacidad reflexiva y crítica para trascender esa socialización de que somos objeto, desde la cultura escolar o desde el discurso académico. Es decir, la capacidad para cuestionar todas las certezas, para poner en tela de juicio lo que hacemos y las valoraciones que tenemos; en suma, la capacidad para distanciarse y ver desde otras coordenadas, para permanecer abierto al asombro y hacer que lo familiar se vuelva extraño e interesante. Aún sumergido en las propias prácticas, le tocará un ejercicio de distancia para mantener su rol de investigador; en términos de Guba (1983:158), para distanciarse de su condición de “nativo”. Arnaus y Contreras (1993:85) agregan una nueva condición para su nivel de profesionalidad: ...“investigar sobre la práctica es investigar sobre lo que hacemos nosotros y sobre lo que ella nos hace”.

Así que el problema de mayor consideración no es ser familiar o no al objeto de estudio, sino la mirada que se tiene para analizarlo. Lo que ponemos en cuestión dentro de esta polémica, en definitiva, no es pues el ejercicio de distancia que pide el discurso construido sobre la investigación educativa, sino las distintas formas como es posible guardar esa distancia.

4.3. Defensa de las investigaciones en primera persona

“yo hice... yo me sorprendí... yo intenté...”. Así se nos muestra al profesor como un agente de una forma muy distinta que no puede ser descrita en las investigaciones realizadas por expertos, aunque estos sean muy sensibles o excelentes observadores e informantes” (Cochran-Smith y Lytle, 2002: 11).

“Voy a hablar de mí mismo” fue la frase con que inició José Contreras (2001) su conferencia en el *Servei de Formació* de la Universidad de Valencia. Tenemos que decir que, de momento, nos sonó algo incómodo, de pronto pedante, esa forma de introducir su participación en un seminario sobre *Democracia en la escuela*. Pero la incomodidad se fue diluyendo en el transcurso de su intervención. Hizo ver cómo nos hemos acostumbrado a referir el asunto de la pedagogía como algo abstracto, desconectado de los contextos en los que nos movemos, siempre en la intención de agregar un eslabón más al discurso que va construyendo la “comunidad pedagógica”.

Hay mucho miedo al pronunciamiento y a la escritura en primera persona. Claro, en esa conjugación queda más explícito el compromiso que de allí se desprende. Por eso, generalmente se dice o se escribe: “la escuela”, “los maestros”, “la enseñanza”, etc. Pero en ese discurso amplio se diluye la vivencia y el compromiso docente.

Desanima constatar la enorme cantidad de investigaciones que se han hecho en tantas instituciones académicas, sólo por el prurito de investigar, para un requisito de graduación y, algunas veces, para sumar puntos al nivel de escalafón o remuneración. Conviene plantear con honradez cuántas de esas investigaciones, muchas exitosas e importantes, han logrado llegar a la fase de transformación de las prácticas que han indagado. El porcentaje seguramente será mínimo.

De las escrituras, requisitos de grado, particularmente las que conciernen al tercer ciclo de formación, se ha dicho reiteradamente que tienen que apuntar a lo universal, a la producción de conocimiento generalizable. Por eso hay tantas monografías, investigaciones, tesis, en los anaqueles de las bibliotecas de universidad que no han logrado afectar para nada las prácticas de enseñanza que analizan. Mucha estadística, amplia bibliografía y poca vida. ¡Cuánto habrían transformado estos requisitos de grado si hubieran afectado, como mínimo, la mano que los escribió! Muchas cosas empezarían a

transformarse, para bien, si los que hacemos investigación educativa empezáramos a conjugar en primera persona.

Sobre esta percepción ya había dicho algo Stenhouse: “Creo que la ciencia social realiza una contribución relativamente parca a la práctica educativa porque sus teorías se hallan orientadas a conducir la investigación más que a guiar la enseñanza” (1987:89). Y, sobre las expectativas de aquellas teorías, agregaban Pérez Gómez y Gimeno Sacristán: “Lo lamentemos o no, las teorías educativas no determinan ni han determinado en gran medida la realidad, aunque quizá sí el discurso sobre la misma (1994:13). En el mismo tono, Arnaus y Contreras (1993) reiteran que en la investigación educativa no se trata sólo de añadir algo nuevo al conocimiento académico sobre la enseñanza, sino de llegar a la transformación, tanto de las prácticas como de quienes participan en cada situación educativa.

En el caso particular de esta pesquisa, algunas veces obliga hacer la conjugación en primera persona singular, cuando refiere rasgos o eventos decididamente personales. Pero la voz mayor es de un “nosotros” que da cuenta de un colectivo que ha construido codo a codo un bagaje discursivo, pero también que ha transformado unas prácticas. Más aún, los primeros pasos de esta investigación no son nuestros. Son de un muchacho desobediente que estuvimos a punto de expulsar del colegio en 1991. Luego pusieron la mano sus colegas de curso, octavo grado de educación secundaria y, finalmente, entonamos allí también nosotros sus profesores. La experiencia que este joven desató se convirtió luego en el objeto de una permanente investigación dentro de aquel espacio educativo. Esta tesis -ya hemos dicho en otra parte- no es otra cosa que un eslabón más de ese ejercicio de análisis iniciado por los mismos alumnos.

Reclamamos pues que la prioridad en la elección de los asuntos de investigación educativa empiece por los espacios y estrategias en las que se desenvuelve nuestro ejercicio docente, esto es, que se funde, más que en un interés teórico/académico, en una necesidad histórica y puntual. El docente comprometido con su práctica no tiene que romperse la cabeza eligiendo motivos de investigación; las propias prácticas le van marcado la prioridad de urgencias por obturar. De igual manera, defendemos la “necesidad” de que la biografía personal atraviese, intervenga, salte en una investigación educativa. Así no hablaremos de la escuela, sino de una escuela en particular; no hablaremos de la educación, sino de una experiencia educativa. Estamos seguros que, finalmente, en muchos asuntos y puntos de análisis, allí se

reconocerá la escuela en un sentido más general, y que muchos de los posibles hallazgos podrán ser de utilidad y avance, no sólo para esa institución educativa en cuestión, sino para la escuela en un sentido más amplio.

4.3.1. Toma cuerpo un nuevo concepto de la investigación educativa

Han pasado los momentos en que se confiaba en la esperanza de disponer de un conocimiento científico que nunca tuvimos, como recurso para fundamentar la acción, sentirse profesionales valorados y defenderse de la inseguridad que supone admitir que los hechos educativos son prácticas de carácter histórico y abierto que tienen un significado personal y social sujeto a valoraciones que no pueden reducirse, enmascararse o superarse con explicaciones científicas (Pérez Gómez y Gimeno Sacristán, 1994:13).

Una mirada reciente empieza, no sólo a legitimar, sino también a privilegiar análisis de contextos cercanos al propio investigador. La “subjetividad”, antes vituperada, toma relevancia como elemento de esencial consideración. Cada vez es mayor el consenso sobre la idea de que la investigación de los profesores sobre sus propias prácticas actúa como una poderosa fuente de desarrollo profesional y también contribuye a la construcción del conocimiento pedagógico. Se crea un nuevo estatuto de la docencia como escena de investigación y aprendizaje. Entonces se habla de la investigación como base de la enseñanza, no sólo desde el punto de vista de las prácticas, sino de la formación misma del profesorado. (Freire, Stenhouse, Elliott, Pérez Gómez, Smyth, Hargreaves, Guba, Erickson, Wittrock, Cochran-Smith y Lytle, Fals Borda y Rodrigues Brandao, entre muchos otros).

Se trata de un reconocimiento a lo que en efecto constituyen muchas de las prácticas educativas: escenas vivas de investigación. Arnaus y Contreras (1993) observan cómo se perdía de vista que todo docente, en su práctica cotidiana, necesariamente investiga: cuando trata de averiguar qué es lo que realmente están entendiendo sus alumnos, cuando quiere encontrar la manera de implicar a alguien que parece resistirse al ritmo del grupo, o cuando busca maneras para implicar a los padres en los procesos educativos de sus hijos. En el tono de Stenhouse (1987) afirman cómo esa investigación tácita en la práctica cotidiana adquiere estatus y relevancia cuando se comunica, cuando se extiende a otros en el debate público, cuando las ideas surgidas se someten al contraste de otros y se hacen públicamente útiles.

Las nuevas tendencias de investigación educativa reemplazan la búsqueda de las grandes narrativas por teorías y obturaciones de pequeña escala, ajustadas a situaciones y problemas concretos. No se piensa ya en universalizar ni en amplios relatos para transformar la enseñanza, sino en obturaciones y valoraciones puntuales que incidan en pequeños escenarios. Cochran-Smith y Lytle (2002) hacen notar cómo, a medida que aumenta la diversidad de nuestras escuelas y estudiantes y se incrementa la complejidad de las tareas docentes, se hace imposible aplicar soluciones globales a los problemas y estrategias para una enseñanza eficaz. Se urgen entonces estrategias que animen a los profesores a construir sus propias preguntas y a desarrollar cursos de acción que sean válidos en sus contextos y en sus comunidades.

En esta perspectiva “interpretativa”, contraria a la investigación “estándar” sobre la enseñanza, el rol del investigador no es ya el del observador participante que acude desde el mundo exterior, sino de un participante excepcionalmente observador que delibera dentro de la escena de la acción. El docente, en tanto investigador interno, aprende a formular sus propias preguntas, a contemplar la experiencia cotidiana como información para responder a esas preguntas, a buscar pruebas en contra, a considerar los casos discrepantes y a ponderar distintas interpretaciones (Erickson, 1997).

No se trata tanto de saber más sobre la enseñanza, sino de encontrar nuevos elementos para mejorarla en espacios y tiempos puntuales. La propuesta de Fals Borda y Rodríguez Brandao de la Investigación-Acción-Participativa-expresión de todo un movimiento de investigadores sociales latinoamericanos, en gran medida orquestado por Freire-, va directamente encaminada a dar puntos de avance en “cómo investigar la realidad para transformarla”. En este sentido, agrega a los planteamientos que definen esta línea de investigación, el concepto de “compromiso”. La IAP “implica un compromiso para una transformación” (Fals Borda y Rodrigues Brandao, 1991:8-16).

Está basada esta nueva perspectiva en el supuesto de que es posible imaginar otro tipo de conocimiento para la enseñanza: aquel que no esté diseñado exclusivamente por los investigadores externos sino que pueda provenir también de la investigación dirigida por los docentes; aquel que funcione de forma que los profesores no sean meros objetos de estudio y recipientes de conocimiento, sino que puedan actuar como arquitectos de su proyecto y generadores de conocimiento. En este panorama surge la necesidad de entender el oficio docente, no sólo desde el ejercicio de la enseñanza sino

también desde la investigación como disciplina de necesaria comunión con la didáctica.

Esta perspectiva no es tampoco una rotunda novedad. Desde varias décadas atrás se viene legitimando la connivencia del sujeto investigador y el objeto investigado dentro del ámbito educativo. La gran mayoría de los reconocidos investigadores de la pedagogía han registrado sus hallazgos desde sus propias prácticas. Tal es el caso, entre otros, de Freire con su propuesta “problematizadora” de la educación, de Dewey en su “escuela laboratorio”, o de Freinet con su indagación en la “escuela de trabajo cooperativo”, la “escuela taller” de Neill, la escuela para el “saber solidario” de Lorenzo Milani, de Ferrer i Guàrdia en su “escuela moderna” en Barcelona, de Montessori con su “Escuela Nueva y Activa”, etc. Sólo que ahora el interés por priorizar esta perspectiva de investigación se ha hecho más explícita y ha alcanzado una mayor legitimidad.

Hay pues un fuerte reconocimiento a la investigación en la acción, como propuesta alternativa a la habitual creencia de que la investigación educativa tenía como finalidad elaborar el conocimiento pedagógico que después debía ser comunicado a los enseñantes para que lo aplicaran en la escuela. De la misma manera, hay una nueva consideración de los modos en que los profesores pueden mejorarse como profesionales, ya no sólo mediante el conocimiento de teorías u otras experiencias, sino investigando sobre la propia práctica. La investigación en la acción es resaltada como fundamental experiencia educativa para el profesorado (Arnaus y Contreras, 1993).

4.3.2. Con un pié dentro y otro fuera

Erickson (1997) observaba cómo a partir de este nuevo movimiento que apunta a que el enseñante se convierta en investigador por derecho propio, el destino posible en la investigación interpretativa sobre la enseñanza fuera la gradual desaparición de la profesión del investigador externo. Pero, como él mismo concluye, esta posibilidad constituye una “exageración retórica”, pues siempre será necesario y conveniente contar con una visión exterior de las aulas y de la práctica docente. Es preciso tener un pie en las propias prácticas y otro en el legado que ha construido la academia.

Para Stenhouse (1987) la “investigación en la acción” no implica una desatención de las teorías, sino que estas son estimadas como logros provisionales, *insights*, que han de ser considerados en un espíritu de

indagación, siempre comprobados y modificados por la práctica profesional. Como aclaran Pérez Gómez y Gimeno Sacristán (1994), no se trata de negar el valor de la teorización, sino de entenderla como instrumento para la deliberación constante en que debiera apoyarse toda acción pedagógica. Su utilidad reside en su capacidad para clarificar problemas, representar contextos, fundamentar alternativas y valorar retrospectivamente la práctica.

En otro texto, Gimeno Sacristán (1998) refiere las relaciones entre teoría y práctica, teóricos y prácticos, comprensión y acción, como territorios no dicotómicos ni antagónicos. Se han visto como dos públicos marcados por una clara división social del trabajo educativo, como si se hiciese a cada uno de ellos poseedor de todo el contenido que cabe en cada uno de los términos de la polaridad teoría-práctica: la práctica es lo que hacen los profesores, la teoría es lo que hacen los filósofos, pensadores e investigadores de la educación. Pero, ni los primeros son dueños o creadores de toda la práctica, ni los segundos lo son de todo el conocimiento que orienta la educación. Por el carácter social del saber, es difícil polarizar pensamiento y acción en educación, conocimiento y práctica, teóricos y prácticos, posibilidad y realidad. Son dos territorios con vías comunicadas. No hay pues práctica pura ni teoría pura; se dan entre ellas “relaciones cruzadas”. El autor trae a colación el concepto de Althusser de la “práctica teórica” como proceso de transformación del conocimiento, con lo cual la misma distinción entre teoría y práctica se anula porque ambas forman parte y se generan en un mismo proceso. Al hilo de esta conjunción, Gimeno Sacristán propone avanzar de la “racionalidad cotidiana” a la “reflexibilidad de tercer orden”, esto es, de la conciencia a la reflexibilidad con la ciencia en un marco de actuación democrático y abierto.

Fals Borda (1991), por su parte, demanda el rompimiento de la “relación de sumisión” teoría-práctica y propone la “unificación del pensamiento entre bases y profesionales con miras a crear confianza mutua y alcanzar en la ‘praxis’ metas comunes de transformación social”. Habla de una nueva relación “simétrica” que busca la complementación, la sana emulación y la convergencia en las miras dentro de un “nexo dialéctico”. Ambas, teoría y práctica, externos e internos, aportan al proceso de cambio su conocimiento, técnicas y experiencias. Se crea entre ellos una “tensión dialéctica que se resuelve en el “compromiso práctico”, esto es, en la práctica concreta.

Se habla pues de la necesidad de conciliar investigación y enseñanza, en dirección contraria a la general creencia de que la enseñanza exige un cuerpo de conocimiento de autoridad ya establecido (Stenhouse, 1987). Las

experiencias puntuales le dan cuerpo, vida, física a los conceptos que propone la academia. Esos conceptos muchas veces suenan etéreos, cuando no se tiene mojones puntuales con qué referenciarlos. Pero, del otro lado, las teorías se configuran en herramientas que ayudan a intervenir sobre las propias prácticas.

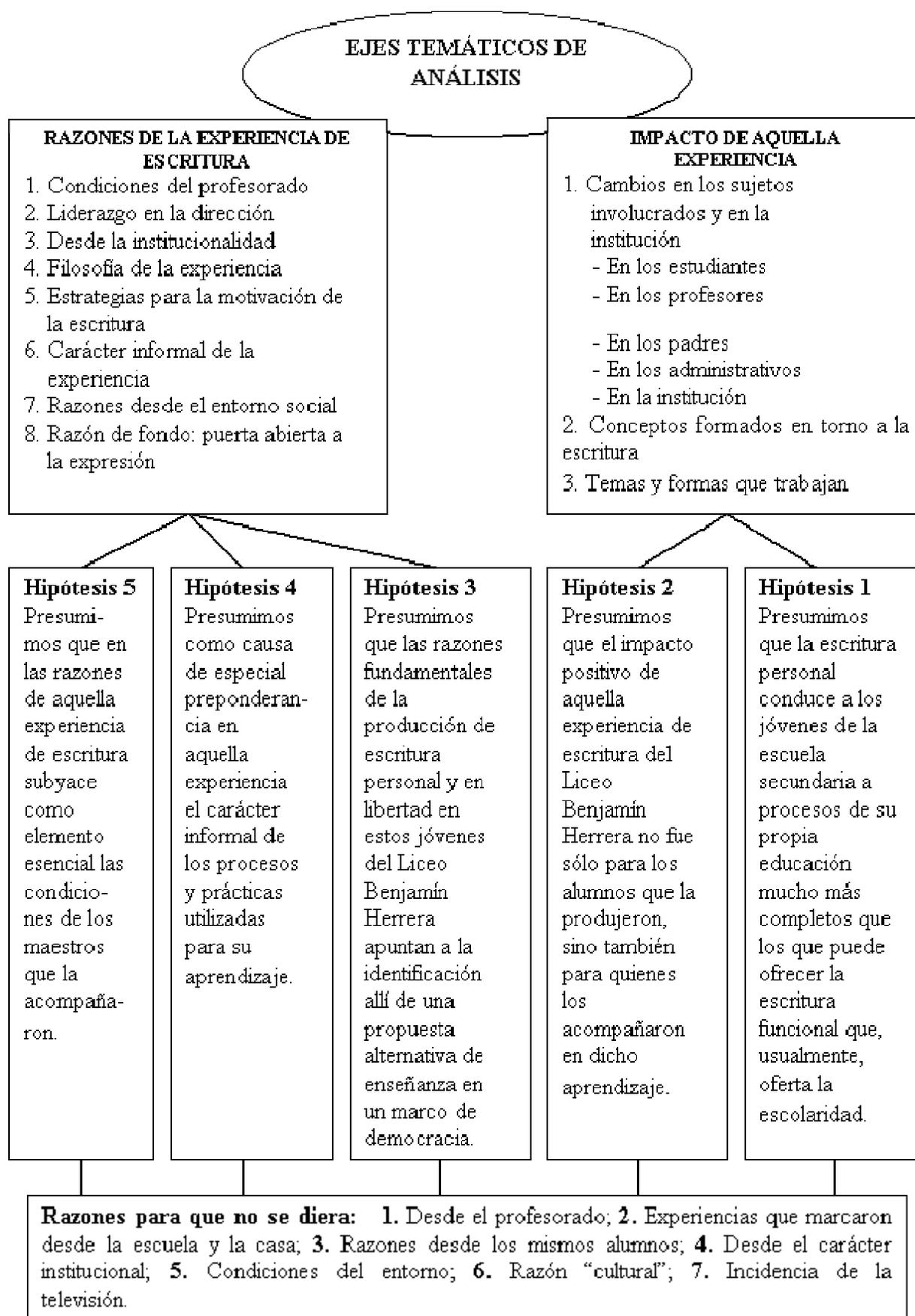
No se trata tampoco de que el docente investigador aporte la práctica y tome el discurso académico para explicarla y soportarla, sino que este, desde el análisis de sus propias prácticas y dando curso a sus intuiciones, se sienta en condiciones también de construir y aportar teorías, esto es, de agregar al edificio que viene construyendo la comunidad pedagógica.

TERCERA PARTE

ESTUDIO DE CAMPO

El primer momento de este Estudio de Campo corresponde al “relato polifónico” que hemos construido con la información recogida, tanto a través de las entrevistas practicadas, veinticinco en total, como de los datos encontrados en los documentos observados. Este instrumento que hemos anexado, como ejercicio de sistematización de los hallazgos registrados, da una primera idea de los aspectos medulares que recorre la investigación, pero su mayor utilidad la vemos en que su presentación, desnuda de valoraciones, podría ser punto de partida para nuevos análisis posteriores a esta tesis. En aquel ejercicio, nuestros oficios se limitaron a tejer las distintas voces, unas con acústica propia y otras de papel o celuloide, con el objeto de rescatar los *leitmotifs* que conducen el cuerpo entero de los datos hacia el esclarecimiento de las hipótesis inicialmente planteadas (página 162).

Se nos sugería tentador en el ejercicio de construcción de aquel árbol de ideas el deseo de intervenir, uniendo nuestra voz a la polifonía allí creada, para acotar, para resaltar consonancias y disonancias. Sin embargo dejamos para un nuevo apartado, el siguiente capítulo, tanto un ejercicio de recapitulación de los hallazgos registrados en la dirección de las dos grandes preguntas que llevábamos -las “razones” y el “impacto” de aquella experiencia de escritura-, como aportaciones de análisis, unos desde el eco que los elementos encontrados pudieran encontrar en construcciones que hoy hacen parte del *corpus* académico y, otros, desde nuestra propia visión.



CAPÍTULO VI

RECAPITULACIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN RECOGIDA

En este espacio, a la vez que hacemos una recapitulación de la información recogida en el trabajo de campo, nos sumamos al conjunto polifónico de los sujetos entrevistados y los documentos observados con aportaciones y análisis, unos, venidos de la construcción académica y, otros, de la propia experiencia docente.

Igual que el “relato polifónico”, el análisis que iniciamos en este capítulo está orientado al esclarecimiento de los dos objetivos centrales de la tesis: las “razones” y el “impacto” de aquella experiencia de escritura. En este sentido, estos son los dos grandes ejes que reúnen toda la información registrada, tanto en las entrevistas como en los documentos observados. La información recogida en torno a estos dos objetivos apuntan a su vez a dar esclarecimiento a las cinco hipótesis, inicialmente planteadas (página 162). Las dos primeras, orientadas al impacto, y las tres restantes, a las razones.

La primera -hipótesis central-, que se refiere a la presunción de que la escritura personal conduce a los jóvenes de la educación secundaria a procesos más efectivos de su propia formación, y la segunda que presume que los cambios surgidos a raíz de aquella experiencia no incidieron solamente en los sujetos en los que hemos centrado esta investigación, apuntan al eje fundamental de esta tesis: el impacto de ese “caso” de escritura, esto es, el efecto educativo. La tercera, que concierne a la identificación allí de indicios de una propuesta alternativa en un marco de democracia, la cuarta, que olfatea el carácter informal en el que se dieron aquellas prácticas, y la quinta, que presume unas condiciones particulares en los docentes que acompañaron aquel

aprendizaje, se dirigen a la comprensión del otro gran eje de esta investigación: la razones por las que aquella experiencia alternativa se dio. Por eso, tanto en el relato polifónico que hemos dejado en el Anexo, como en este apartado de recapitulación y análisis, el criterio que hemos tenido para organizar todos los hallazgos gira alrededor de esos dos grandes ejes: razones e impacto.

Llevamos al Estudio de Campo esos dos amplios intereses que tradujimos en las “preguntas clave” que hemos registrado -página 189-, pero fueron los sujetos entrevistados y los documentos que analizamos los que fueron dando identificación y cuerpo a los aspectos más relevantes de aquella experiencia -podríamos llamar “categorías”- que constituyen el “relato polifónico”, y que guiarían luego el ejercicio de análisis.

1. Razones para que se diera aquella experiencia de escritura personal

Lo usual es que, cuando los estudiantes se van del colegio, cuando ya no les piden el cuento o la poesía ni tienen que hacer exámenes, no vuelvan a escribir. Es “normal” que en la escolaridad aprendan a armar las letras, a escribir para responder el examen, de pronto para entender la formulación del problema de matemáticas, hacer resúmenes o informes de las clases. La escuela suele darles una escritura que muere cuando acaba la escolaridad. Queda, ya de adultos, para rellenar un formulario, hacer una reclamación, enviar una razón, pero no como un hábito de vida y, menos, de escritura personal.

Para estos muchachos del Liceo Benjamín Herrera la escritura no era ya una tarea ni el objeto de un examen. Escribían porque les gustaba escribir y desde lo personal, muchas veces con fuerte dosis de compromiso con su entorno. Escribían sobre su barrio, sus creencias, sus sueños y aspiraciones, también sobre sus frustraciones. Ya egresados, se llevaron la escritura para sus vidas, y la están trabajando cada vez más, quieren publicar en otro medio o dentro de los canales que ha creado el mismo colegio.

Si no es usual que en una institución educativa de secundaria se produzca ese tipo de escritura, y menos por un tiempo prolongado, doce años hasta la fecha, ¿por qué se dio en el Liceo Benjamín Herrera? Se tuvieron que dar allí unas

condiciones especiales para que surgiera ese tipo inusual de escritura personal, en la que los muchachos vaciaban sus proyectos de vida, daban una mirada crítica a su entorno, una escritura que les hacía aflorar lo que creían, lo que sentían, todo lo que vivían. ¿Cuáles podrían ser las razones para eso?

Como dice la profesora Marleny, “son muchos los aspectos que confluyen ahí”. En efecto, los entrevistados, entre otras razones, se refieren a las condiciones del profesor, al liderazgo desde la dirección, razones desde la institucionalidad, a la filosofía de la experiencia, al hallazgo por parte de los estudiantes de un canal de expresión, a las estrategias didácticas utilizadas para la motivación a la escritura, tanto en los talleres, como en las clases de Lengua, al carácter informal de la experiencia y a las características mismas de esta institución educativa.

1.1. Condiciones del profesorado que acompañó aquel aprendizaje

Razón tenía Dewey al dedicar la mayor parte de sus aportes para la educación a la figura del maestro, contrario a la generalidad de las investigaciones en este sentido, que han centrado el interés en el alumno. Es posible que la mayor parte de las razones aludidas por los entrevistados apunten a esta condición fundamental. El maestro es la pieza *sine qua non* de una experiencia alternativa de este tipo. Hablaron de su liderazgo, de su desempeño en la docencia desde el deseo, la pasión y el afecto; hablaron de su disposición y capacidad para captar las demandas precisas de sus alumnos y de su “terquedad” -optimismo- en la esperanza de efectos formativos, para bien, en los sujetos que acompaña en el aprendizaje.

Los entrevistados hicieron un enfático reconocimiento a las personas que incentivaron aquella experiencia de escritura. “Si no se hubieran dado **maestros líderes** que jalonaran, estaríamos en la misma situación de la generalidad de los colegios”, decía la profesora Marta A. Entonces, dieron cuenta de tres condiciones que se conectan: el **deseo**, el **afecto** y la **pasión**. La posible resultante es la relación de **colegaje** con los estudiantes.

Lo primero es la atracción, la empatía que pueda despertar el maestro. Por eso la frase de la exalumna Laura en aquel *panel* de televisión referido: “me quedé en el colegio por la impresión que me dio Héctor”. Esto quiere decir que los

aprendizajes efectivos, aprendizajes para la vida, se dan cuando hay afecto de por medio. El profesor es quien da el primer flechazo en el aprendizaje.

Este profesor daba uno de los ejemplos en los que se evidenciaba esa correspondencia de afecto. Si un alumno no asiste a la clase, decía, eso no puede ser simplemente un causal para registrar una falta, sino para hacer notar la ausencia de un colega que se extraña. Antes que la recriminación está el homenaje a lo que él significa dentro del colectivo. A raíz de la ausencia, por varios días, de Jhon Jairo -un chico de silla de ruedas que se encontraba enfermo-, el profesor escribió un pequeño texto, *Pacto de locura*, que entregó al comenzar la clase a cada uno de sus alumnos... “Cuando el maestro nota que alguien faltó, dicen los muchachos: somos importantes” (Profesor Héctor). La manifestación de afecto es a su vez un reconocimiento al alumno de su condición como persona, como sujeto importante dentro de la clase, no sólo para sus colegas, sino también para su maestro; por el afecto es reconocido como un integrante que puede aportar, incluso cuando está ausente, porque ha dejado huella. La sensación de ser apreciado y de sentirse portador también de afectos le abre las condiciones para recrear el espacio escolar como escena de aprendizajes en los que él mismo es protagonista.

Por su capacidad de entregar y recibir afecto, el docente es rescatado del frío epíteto, “profesor”, para darle la categoría de “maestro”, según distinguía una de las madres de familia entrevistadas, Adriana. Decía: “si no hay ese cordón umbilical de afecto entre el maestro y el alumno, el alumno no se conecta”. Pero las posibilidades del afecto están dadas, a su vez, por otro condicionamiento: el deseo. Sólo si hay deseo, decía la profesora Marta A, hay condiciones para construir lazos de afecto. Si el deseo no está de por medio, son nulas las posibilidades para el afecto, tanto en las conexiones profesor/alumno, como en las relaciones que puedan crearse entre los colegas y con el aprendizaje mismo.

En la parte final de un pequeño artículo, que no necesitaba más palabras para lo que urgía decir, Martínez Bonafé (2001) escribía: ...“nos pasamos la vida en la Academia navegando sobre un monótono oleaje de idas y venidas sobre la teoría y la técnica de la docencia, y se nos olvida que es otra la generosa sabiduría de los buenos maestros y de las buenas maestras. Es esa sabiduría que convierte el aula en objeto de deseo, y nos provoca y nos hace buscar en un juego entre el reconocimiento de la originalidad de los cuerpos, de los textos, de las voces”.

El profesor Héctor daba otra condición que entendía como básica en su filosofía del aprendizaje. Hablaba del **maestro como un colega de vida de los jóvenes que acompaña...** “los alumnos no son alumnos nuestros, son colegas de vida”. Al maestro, decía, le toca sintonizar en los deseos y expectativas de sus alumnos, y la condición de esa sintonía está en la capacidad que tenga para convertirse en un colega de quienes acompaña en el aprendizaje.

En el programa de televisión, referido, *¡Arriba mi barrio!*, el presentador trajo a colación el temor generalizado de los profesores por aventurarse en esa relación de “colegaje” con sus discípulos. La respuesta de Héctor da en el punto clave que le confiere garantía a esa novedosa relación entre el profesor y sus alumnos:

Es un asunto de confianza entre colegas. Ellos saben lo que significa el compromiso, ya no con el profesor, sino con el colega y con ellos mismos.

En otro momento, el profesor Diego L decía al respecto: “uno no es un *plus* sino otro miembro del grupo que le toca ser director y que, de pronto, le toca aprender también”.

La anécdota que hace este mismo profesor de su infancia, cuando viajaba por las veredas de Riosucio, a bordo de un “destartalado willys¹⁹” y devorando ociosamente mangos maduros, es una buena metáfora del contagio de facto cuando hay **pasión en el maestro** en sus prácticas de aprendizaje con los alumnos. La abuela acompañante que lo miraba fijamente, le pidió con insistencia: ... “Dieguito, deme un gustico, cómase otros dos mangos, que usted los come... ¡con unas ganas!...”. El profesor agregaba, una vez referida la anécdota: “sentir ganas, sentir pasión... ahí está la clave”.

Esa “**terquedad**” de que habla el profesor Héctor en el programa de televisión es la que nos permite seguir vivos, comunicar vida y hacer vital lo que hacemos en la enseñanza. En la crisis de legitimidad que hoy se agrava en la escuela, más cuando se trata de entornos tan conflictivos y condiciones desfavorables, la postura optimista con la que el maestro encara su labor de acompañamiento es esencial, para él y para sus alumnos. Cuando se nos muere la esperanza, lo que sale de nuestra boca y nuestros actos puede transmutarse en indicios de muerte que, no sólo no animan, sino que clausuran sueños y aprendizajes.

¹⁹ Vehículo campero.

Cuando uno se matricula como docente tiene que tener una conducta terca y soñadora. Terca, porque es un afán constante de buscar formas para ayudar al otro, porque, a pesar de que el docente y la educación misma no es prioridad en la sociedad colombiana, todavía por dentro hay un duende que se llama esperanza (...) Y esa esperanza es lo que lo motiva a uno para seguir volando, para hacer un imaginario de libertad (Profesor Héctor).

Tacto y **olfato** fueron también dos condiciones del profesor referidas por los entrevistados. Antes habíamos observado cómo lo de producir escrituras de carácter personal no fue algo buscado a propósito en este colegio. No fue una meta trazada en el proyecto educativo, como sí lo fue el mejoramiento de los hábitos de lectura, a raíz de la investigación que hicieron los alumnos en 1991. Después de esa fiebre de lectura que se desató durante la primera mitad de la década del noventa, muchos jóvenes resultaron escribiendo. Lo resaltado por los entrevistados es que hubo un grupo de maestros que captó esa novedad. Porque eso pudo pasar, como muchas veces ocurre, inadvertido.

1.2. Liderazgo en la dirección

Varios entrevistados señalaron esta como una de las razones importantes para que prosperara aquella experiencia de escritura. La refirieron como un dato esencial, en cuanto la dirección del establecimiento educativo es la que usualmente avala las iniciativas del profesorado y de los alumnos. Por buenas ideas y proyectos que tengan profesores y alumnos, decía la profesora Marleny, si el líder no las avala, no prosperan. Así que el liderazgo es fundamental en la posibilidad del curso de una iniciativa de este tipo. Pero, aún más que su poder de decisión, es la capacidad que pueda tener para convocar, según afirmaba el profesor Diego L:

Un director puede ser un disociador o un gran unificador de sentimientos y deseos. Alrededor de un director afectuoso se mueven muchos afectos, se mueven muchos quereres y se mueven muchas cosas (...) A un buen líder da pena fallarle.

1.3. Desde la institucionalidad

Algunos entrevistados señalaron también razones que apuntaban a la voluntad institucional. El apoyo desde la organización del colegio fue un elemento

esencial que posibilitó que ese ejercicio de escritura no fuera un entusiasmo pasajero que desapareciera a los pocos meses. El exalumno Diego M hacía notar a manera de ejemplo, cómo el lanzamiento de cualquiera de los libros de publicación anual o la organización de un “día poético” eran acontecimientos que comprometían a todos los estamentos de la institución, desde el director, hasta los estudiantes, los profesores y los padres de familia. Por otra parte, reconocía el profesor Diego L que la disposición de un renglón en el presupuesto para publicar el libro anual y el periódico trimestral fue siempre garantía, no sólo de supervivencia de estas prácticas, sino también de seguridad y ánimo para los integrantes de los talleres de escritura.

1.4. Filosofía de la experiencia

Algunos conceptos emitidos le van dando marco a la idea que los entrevistados tenían y tienen ahora sobre esta experiencia de escritura, y que se podría argüir también como una de las razones que allanó el éxito de esta práctica:

- La escritura, y la literatura en general, no son objetos terminados, sino textos abiertos, inacabados, textos para ser continuados por el lector. De ahí, según el profesor Diego L, el nombre del último libro publicado, *Palabra Inconclusa*.
- Rompen el paradigma de la normatividad y la obligación... “Enseñar no es obligar” (Profesor Héctor).
- Entienden la escritura como escena para potenciar el pensamiento. “El que escribe piensa más, o piensa dos veces”, decía el profesor Libardo -un concepto en la línea de Vygotski-.
- El aprendizaje, no sólo de la escritura, se da en un contexto social. No hay aprendizaje individual, hay una búsqueda y una construcción colectiva. “Si el colegio recibe los jóvenes para recrear el conocimiento, significa que la soledad no debe estar presente en el aula de clase” (Profesor Héctor). Es ésta la perspectiva social que Dewey señala como condición del conocimiento.
- Se trata de fomentar una mentalidad crítica y cuestionadora de la inercia en la que la gente vive, “cimentar la cultura política que pueda generar sociedades para convivir, concertar y respetar las reglas de juego” (Profesora Marta G).

En esta experiencia se siente una estrecha conexión entre la filosofía y la escritura.

Hay que ser filósofo para hacer poesía (...) Y para ser filósofo hay que ser primero elemental (...) Nos apartamos mucho de esa mirada expectante, de esa mirada romántica, de esa forma pura de mirar el mundo que hace nacer la poesía (Profesor Diego L).

La verdad es que, al leer los textos de estos jóvenes, sobre todo en la segunda mitad del trayecto de la experiencia, es notorio su nivel de reflexión. Con el tratamiento de cualquier tema está presente el deseo de analizarlo y aportar allí su propio pensamiento. Muchos de sus textos están escritos en duda o en forma de pregunta. Se cuestionan permanentemente: quiénes son, para qué la escritura, qué tiene que ver la escritura con su historia, con su entorno, etc.

“Todo poema es una estructura, no sólo musical, sino que es un manifiesto filosófico”, decía el profesor Diego L en el reportaje “Lira y Laurel”, publicado en el periódico *Barriolegio*. Vale recordar que Nietzsche en su *Ecce Homo* se preciaba más de ser poeta que de ser filósofo.

- Se abrió con la escritura un canal de expresión

Lo que hizo el Benjamín Herrera fue “abrir un grifo” que estaba cerrado y que estaban demandando sus estudiantes.

La exalumna Juliana hablaba de cómo la escritura en ellos fue “como una semilla que brotó un día y se fue regando”. Esa “semilla” de la que habla es posible que esté en todas las escuelas, “pero no en todas le echan agua”. En este colegio se dieron las condiciones para que fuera posible esa expresión de los jóvenes. Se generaron espacios y estrategias para tener con ese aprendizaje un efectivo acompañamiento.

Freinet, Graves y Calkins, entre otros, afirman que lo natural en los jóvenes es que quieran expresarse a través de la escritura. La clave, para el maestro, está en mantener viva esas ganas de escribir con que se llega a la escolaridad desde los primeros pasos en la educación primaria. Todos, advierte Calkins (1993:18), traen algo para contar, traen una historia para desenrollar. Si ese impulso se mantiene y se aviva, la escritura se convierte en un proyecto de la propia vida. Con un beneficio adicional para los docentes: “cuando escribir se convierte para ellos en un proyecto personal, los maestros quedan liberados de la coacción, la presión, la inducción y la motivación”.

En la etapa que nos ocupa en esta investigación, la educación secundaria, los adolescentes empiezan a plantearse “las preguntas de la vida” que refiere Savater (2000). Hay allí, entonces, una puerta de entrada para la motivación de una escritura de carácter personal. “El proceso de escritura, como tal, procuró que nosotros nos orientáramos hacia el interior. Es decir, tocó lo de nosotros. Y estábamos en una edad en que queríamos buscar la razón de ser de nuestra existencia” (Exalumno Sebastián).

1.5. Estrategias para la motivación a la escritura

Las estrategias que se utilizaban para motivar y mejorar la escritura personal tienen mucho que ver con las razones del resultado favorable de esta experiencia. Tanto profesores como exalumnos hicieron un variado relato de prácticas que, en conjunto, forman un amplio abanico de propuestas didácticas. Algunas van en la línea de las políticas y las posturas que asumen los maestros en el taller o la clase, pero otras apuntan a prácticas, no sólo del aula o de los talleres de escritura, sino también en asignaturas diferentes a la específica de Lengua y en otras actividades del colegio, como el teatro, las “Coordinaciones de Grado” y los “actos cívico-culturales”.

1.5.1. Permitirles soñar, imaginar, crear

A Sebastián le gustaba leer las cosas como del otro lado, la otra cara, la otra dimensión, “en términos físicos: la antimateria”, dice él. Cuando su profesora de Literatura le pide que haga un ensayo sobre la “Semana Santa”, a él se le ocurre hacerlo sobre la “Semana Satán”. Como dice el mismo Sebastián, se trataba de “escribir, escribir y escribir, para soltar la mano, la creatividad y la imaginación”. El asunto era permitirles escribir, sin obligarlos, sin señalarles vías únicas. Su recurso no era otro que el “error creativo” propuesto por Rodari en su *Gramática de la fantasía...* “Si, tecleando a máquina un artículo, da la casualidad de que escribo “Manzania” en lugar de “Tanzania”, queda descubierto un nuevo país perfumado y silvestre: sería una pena tacharlo de los mapas de lo posible; mejor explotarlo, como turistas de la fantasía” (Rodari, 1991:37).

Para los profesores, **permitirles soñar, imaginar**, no es una dádiva de su estrategia de enseñanza, sino una acción coherente con la concepción que tienen de la juventud: el sueño, la imaginación, son propios de la juventud...

“Todos los grandes revolucionarios que han hecho historia han sido jóvenes románticos, entendiendo romántico, en términos más amplios, como el hacedor de imposibles” (Profesor Diego L). Imaginar y soñar son condiciones de la posibilidad de crear. El profesor Héctor decía: “si hay asombro, hay imaginación y si hay imaginación hay expresión. El asombro los mete en el mundo de la ingenuidad y les desinhibe la palabra”.

A veces es como si yo no fuera yo. Y yo me salgo, y me meto en otro espacio, en otra cosa... yo me salgo de mi ambiente, como si fuera otra persona, y voy a hacer cosas como fuera de aquí, fuera de esta superficie que me rodea. Entonces, como que me invento mi mundo en otro yo (Exalumna Juliana).

De esta urgencia de vías más sueltas para promover el conocimiento, no sólo de la escritura, vienen haciendo camino varios investigadores. Tudor Powel Jones, Isabel Agüera Espejo-Saavedra, Darrow y Allen, Rodari, Gardner, entre otros, refieren en sus escritos la importancia de favorecer en la escolaridad el cultivo de la imaginación y la fantasía, como condición del desarrollo de la capacidad creadora. No obstante, como anota Powel Jones (1973), ésta es una preocupación relativamente nueva en educación. Pesa todavía en la escuela el carácter lógico y formal de la enseñanza. En opinión de Rodari (1991), la imaginación en nuestras escuelas y en la mentalidad de los maestros es tratada con una ventaja total a favor de la atención y de la memoria, sigue siendo todavía un elemento exótico y no un principio de conocimiento.

Para Isabel Agüera Espejo-Saavedra (1990), el estímulo de la creatividad y la imaginación en la educación es un asunto ineludible, en cuanto son exigencias del ser humano. El hombre, dice la autora, no es sólo un organismo reactivo, sino fundamentalmente “activo”. El hombre es un ser no creado del todo. De alguna manera, la creación de su vida, la creación de sí mismo, es su gran tarea, su trabajo primordial, y será posible gracias a su capacidad para imaginar y crear.

Rodari (1991) agrega cómo el beneficio de la consideración de la imaginación y la creatividad en educación no será sólo para el aprendizaje de la escritura, de la lingüística en general o el progreso del pensamiento artístico -las llamadas “actividades expresivas”-. Su fomento es condición también para el desarrollo en los demás marcos de saber. La función creadora de la imaginación, dice el autor, pertenece al hombre común, es esencial, tanto para los descubrimientos científicos, el perfeccionamiento de las técnicas, como

para el surgimiento de la obra de arte, es condición necesaria de la vida cotidiana.

1.5.2. La forma y el rigor: un asunto para luego

En la escolaridad tradicional ha habido una exagerada preocupación por el rigor de la forma en la escritura, con el lógico detrimento de lo esencial en ese ejercicio: la expresión, que resulta desvanecida. Estos elementos, no obstante, son preocupación de segundo rango para los sujetos entrevistados, son algo que va después de lo esencial: la expresión misma. Si hay alguna referencia al respecto, tanto profesores como exalumnos daban cuenta de ella en la parte final de la entrevista, cuando parecía que quisieran recordar algo que habían olvidado mencionar. De hecho, en las entrevistas encontramos pocas alusiones a este tipo de trabajo con la gramática y la forma.

...Es la idea central lo que para mí es significativo, así no me escriban de una forma organizada, así no tengan rigor en la sintaxis, así no tengan valor literario. Lo demás se hace luego (Profesora Consuelo).

Porque lo usual en el maestro es que, cuando empieza a leer las producciones de sus alumnos y encuentra alguna incoherencia de forma, de gramática, las descalifica y no logra llegar a la esencia de lo que han pretendido expresar. Así lo digan con errores y limitaciones, el esfuerzo inicial del maestro tiene que apuntar a qué es lo que intentan decir. Como escribía el profesor Luis Fernando Velásquez en la presentación del libro, *Cuentos, fantasías y sueños*, “aunque muchos de sus escritos parezcan incoherentes, fantasiosos o absurdos, los maestros no pueden ignorar el carácter simbólico, crítico y liberador que los motivó a escribir”.

Cuando uno le ha dado importancia a lo que el muchacho quiere decir, ya puede entrar a trabajar esos aspectos con más tranquilidad (...) Es normal que el estudiante no sepa sacarle partido a la idea que lo ha motivado a determinada escritura. Ahí está el trabajo del taller para acabar de elaborar la idea, para esculpirla (Profesor Libardo).

En términos de Noam Chomsky (2001), las prácticas para la motivación y el aprendizaje de la escritura en esta experiencia apuntan más a la “actuación” que a la adquisición de la “competencia” para la escritura, esto es, más a la vivencia misma de la escritura que al conocimiento de sus reglas, por lo menos en principio.

La veneración a las normas y las reglas en la escritura es una creencia fuertemente aferrada a la cultura de la escolaridad tradicional. Sin embargo, quienes vienen promoviendo modos alternativos desde la perspectiva del “proceso” han querido encarar este causal de gran peso en la deserción con el aprendizaje de la escritura. Calkins (1993) reitera cómo, generalmente, la escuela empieza a desenrollar todo su currículo, sus técnicas y reglas, mientras los alumnos olvidan las ganas y los intereses que traían para la escritura de sus propias vidas. La escuela insiste en la grafología, mientras ellos divagan en la necesidad de contar y de armar su propia historia. Bruno Ciari (1981) advertía cómo ese procedimiento técnico-instrumental alcanza a dar a los alumnos un adiestramiento precario, un “artificio mecánico” que sólo se mantiene mientras están presentes los estímulos percederos y no educativamente válidos que se han dado en la escolaridad: la presión del maestro, el temor al suspenso o el deseo de buenas notas. La escuela, para Cassany (1996:16), se estanca en lo que él llama los procesos “básicos y mecánicos”, sin lograr alcanzar los “procesos mentales superiores”.

De Freinet (1979), hemos registrado cómo ha sido uno de los pedagogos más duros con el rigor técnico de las normas y las reglas, sobre todo en los primeros grados de la enseñanza. Como lo reiteran luego Graves (1991), Álvarez Méndez (1987), Björk y Blomstrand (2000), este autor admite que son pertinentes las observaciones gramaticales y sintácticas, pero hay que vigilar que no sea este un propósito de los procesos iniciales de apropiación de la escritura, y que la exageración y la pura mecánica no terminen por matar la vida del texto y del proceso.

Buena parte de la literatura y de las prácticas alternativas que defienden la escritura como “proceso” y la primacía de las ideas sobre la forma, dejan la sensación de un abandono sobre el cuidado de los rasgos materiales en la redacción. Pero también hay una posición clara al respecto. Graves (1991) advierte que aquellos elementos formales, no siendo lo esencial de la escritura, son fundamentales también, en cuanto son el “vehículo” que transporta la información hasta su destino. De la sintaxis, en particular, dice Claire Blanche-Benveniste (2000), que se piensa frecuentemente como un ordenamiento formal de las palabras, pero realmente es una forma de condensar o “empaquetar” la información. Por tanto, una dificultad sintáctica representará también un obstáculo para entenderla.

No obstante, como reitera Álvarez Méndez (1987), se trata de una tarea para “después de”, esto es, dándole mayor preponderancia a los conocimientos que

los mismos alumnos traen del medio social y al ímpetu de la expresión que los anima a la escritura. En este sentido, registrábamos en el marco teórico la recomendación que el autor daba sobre el trabajo puntual de esta destreza alrededor de los doce años -“edad de la gramática”-, cuando, supuestamente, se inician en la educación secundaria. Más que señalar el momento oportuno para el aprendizaje de la forma, como una edad cronológica, diríamos de manera simple que es, como señala este autor, “después de”, un momento difícil de precisar, por el carácter relativo de la prontitud o tardanza en los sujetos para acceder al manejo aceptable o bueno del lenguaje escrito. Con esta observación, podríamos decir que, aún en la misma educación secundaria, hablaríamos de un “después”, si es que, como muchas veces ocurre, sólo en ese momento se empiezan a afianzar los afectos con esta destreza del lenguaje, caso que encontramos corroborado en varias de las respuestas de los exalumnos entrevistados en esta investigación, quienes afirmaron que apenas en esta etapa de su formación se había despertado su interés por aquel aprendizaje. En ellos habría que avivar inicialmente ese primer afecto con la escritura, antes de exigirles el rigor de la gramática y de la forma.

1.5.3. Darle vida a lo escrito

Más allá de escribir sus propios textos, el reto de más para estos jóvenes escritores era expresarlos con su cuerpo. Una cosa es lanzarse a escribir -que a eso se atreven muy pocos-, pero otra es leerlo o representarlo en público.

Aquí no solamente aprendimos a escribir, sino a expresarlo con nuestros ojos, con nuestros labios, con nuestro cuerpo. Entonces la poesía dejaba de ser algo simplemente escrito en un papel y se convertía en algo que impregnaba todo el ser de nosotros (Exalumna Gina).

Con esta práctica se retaban a ir más allá de la escritura misma. El código escrito, como lo expresa Emilia Ferreiro (1999:114), también tiene sus limitaciones: “no hay representación de la entonación en la escritura equivalente a la representación de las palabras, ni puedo imprimir en la palabra escrita el preciso sentido irónico, despreciativo, elogioso o admirativo”. De ahí la razón del énfasis que hacía el exalumno Diego M en la diferencia de entregar sus poemas, sólo por escrito, y la posibilidad de entregarlos a viva voz.

La intencionalidad del poema puede cambiar mucho, aunque las palabras no cambien, en la voz de otras personas. Y no sólo hablo de

la voz, sino de la fuerza que se le imprime a un poema. Es la fuerza mía, la fuerza del autor. Es que estas poesías son testimonios de dolor, de rabia, de desahogo muchas veces. Yo le imprimo la fuerza, le pongo la inflexión que sentí para esa protesta, le pongo la pausa y los énfasis que yo sentí al escribir el poema (Exalumno Diego).

1.5.4. Varias formas para seducir

El profesor Diego L hablaba de **ir a abrevaderos que tengan alimento**. Convencidos de que buenas lecturas los podían inducir en la escritura, los profesores les proponían “textos motivadores”. Podían ser de Neruda, Benedetti, Jairo Aníbal Niño, Ricardo Arjona, Ángela Botero, etc. Pero otras veces eran también textos de los mismos profesores, nacidos de una situación cotidiana de la clase. El asunto era seducirlos con autores que los representara, con textos que llegaran a los adolescentes. “Ahí encontraban el retrato de ellos. Ellos se veían ahí reflejados” (Profesor Héctor). “A partir de un escritor que los sedujera, ellos se sumergían en su situación personal” (Profesor Diego L).

...Si yo me arrimo a un abrevadero que no tenga alimento, pierdo el viaje y pierdo tiempo. Bebemos de otros abrevaderos, para sentir el tono de otros autores. (Profesor Diego L).

A propósito de este recurso, recogimos de Pascuala Morote (1998) una experiencia con sus alumnos de 3° de Magisterio. Tomando un poema de Miguel Hernández, “El Niño Yuntero”, sus alumnos recrearon nuevos poemas dedicados al niño marginado. “Carne de yugo ha nacido, más humillado que bello...”. Este puede ser un excelente ejercicio para poner en evidencia esos otros textos que construimos mientras leemos, esos que hubiéramos querido haber escrito y que al leerlos, nos decimos: esto ya me había pasado por la cabeza. Se trata de no desatender esa sensación y volverla escritura y, en este sentido, recrear la literatura, no para repetir lo que otros han escrito, sino para decir lo que nos han hecho decir, para poner por escrito lo que nos han sugerido. Este es un ejercicio para formar lectores activos y no pasivos, lectores que se implican en la escritura que recorren.

“Cada acto de lectura, de interpretación de lo que pensaron otros, es espejo también de lo que pensamos nosotros”. Esta máxima de Lledó (1999:156) toma relevancia en estos jóvenes escritores, cuando las lecturas que llegaban a sus manos apuntaban con mayor precisión a sus intereses y deseos. Leyendo, encontraban un ejercicio de desdoblamiento: se reconocían en lo que leían.

Había un entramado entre las palabras que recorrían y lo que habían vivido. Leyendo, veían mejor lo que habían visto y prendían luces para ver lo que en ellos pasaba desapercibido. Al leer entraban, como dice el mismo Lledó, en “el cauce del fluir del pensamiento”, ese cauce que se genera al combinar con el nuestro el lenguaje que trae la escritura y que origina la reflexión y el nuevo pensamiento.

Con la garantía de que los textos que abordaban producía en ellos “el placer de leer”, los convertían en motivos para construir el propio pensamiento; esto es, en el concepto de Lledó, para “continuar la escritura”, porque “no hay texto completamente realizado” (1999:160). De ahí que, en los principios que orientaban la filosofía de aquella experiencia, el profesor Diego L hablara del concepto “obra abierta” como el presupuesto que le daba argumento al título de la última publicación de estos jóvenes escritores, *Palabra inconclusa*.

Por otra parte, en el tono de las recomendaciones de Graves (1991), Freinet (1979) y Ferreiro (1999), en esta experiencia entienden la pertinencia y utilidad de incluir en las lecturas, de igual manera que los textos profesionales reconocidos, las producciones de los mismos alumnos, tratándolas con la misma postura crítica. Como lo refieren con frecuencia los profesores y alumnos entrevistados, su primer “abrevadero de buen alimento” eran sus propios escritos.

Para el profesor Diego L era beneficioso llegar a la clase en algunas ocasiones con **la exposición de un tema seductor**. Si había un tema de exposición, decía el profesor, lo hacía con una temática que le garantizara el efecto de la seducción, es decir, con algo que los tocara. El oficio de escritor, por ejemplo, enfocado desde distintos autores. “Había que hacerlo como el niño aquel que devoraba mangos maduros, con toda la pasión” (Profesor Diego L). Luego los invitaba a la escritura.

Al profesor Jairo le gustaba **provocarlos con la polémica**. La discusión podía devenir luego en escritura. Entonces, les proponía temas que los hiciera reaccionar. Cuando en “Ética y Valores” estaban trabajando sobre la “igualdad de oportunidades para ambos sexos”, él les proponía defender que las mujeres siguieran dedicadas al cuidado de las casas.

Otros los seducían con la posibilidad de **“jugar con las palabras”**. Les daban una lista de palabras, sin aparente relación de coherencia. “Luego ellos, desde su imaginación y creatividad, empezaban a juntarlas” (Profesor Héctor).

Tenía algo que ver esta estrategia con la propuesta que Rodari (1991) llama el “tema fantástico”, y que consiste en inventar una historia a partir de una sola palabra elegida al azar. Estos profesores lo hacían con varias palabras, que se convocaban unas a otras, iluminado, como dice el autor italiano, “interferencias caprichosas” y “parentescos imprevisibles”.

Más que el juego mismo y las evocaciones que suscitan las palabras mediante este recurso, lo que cuenta para el autor referido son las relaciones que aquel juego de fantasía y de invención desata de los sujetos con el medio donde han construido sus vidas, de los sujetos entre sí y la comprensión misma de la propia personalidad. “Las representaciones que allí se construyen, siendo fantásticas o imaginadas, de alguna manera devienen ineludiblemente conectadas con la propia realidad, traslucen el inconsciente y sus conflictos, la experiencia, la memoria y la ideología” (Rodari, 1991:28).

La profesora Consuelo daba por entendido que **la poesía** era una forma que seducía con mayor facilidad a los jóvenes adolescentes. Entonces, la utilizaba **como anzuelo**. “Digamos que ese era el gancho para vincularlos con la escritura” (Profesora Consuelo).

La consideración de “lo cotidiano” era un asunto de especial cuidado en los maestros que acompañaban esta experiencia. Los temas tenían que hilar con las cosas que estaban metidas en sus vidas, con las personas más cercanas a ellos, algo que los tocara. “De nada sirve conectar la imaginación, la razón y la sensibilidad, si no hay una conexión con la cotidianidad” (Profesor Héctor). Por eso la ausencia de un colega a la clase podía ser un motivo de escritura, era algo cotidiano que no podía pasar inadvertido. Lo mismo, la espalda del compañero... “porque es posible que mañana no esté”, el pizarrón, los codos, la silla que los acogía todos los días o el tornillo que le faltaba al pupitre... “vamos a escribir que la vida es como un tornillo (...) y le salían a uno cosas que no se imaginaba” (Exalumna Alexandra).

¿Cómo los voy a poner a escribir sobre cosas que ellos no manejan ni viven? (Profesora Consuelo).

Clave era el **respeto por el “lenguaje cotidiano”** que los jóvenes manejaban. Ese era otro punto de seducción, explorar la escritura en ese lenguaje de su propio cotidiano que, generalmente, desacomoda el usual purismo de los docentes. “Ellos no entienden otro, ese es su mundo (...) El lenguaje es una herramienta que une o desune, que acerca o distancia. Uno, por el purismo, corrige permanentemente” (Profesor Héctor). De alguna manera, cada nuevo

vocablo de estos jóvenes es una nueva metáfora, un nuevo indicio de la consigna, tácitamente pactada, de distanciarse de lo convencional y de crear nuevos mundos de sentido.

La exalumna Ana contaba que había un **aprendizaje entre los mismos colegas**. Así que la “competencia” que refieren Chomsky y Cassany no les vino necesariamente de los grandes poetas, de los grandes escritores. Aprendían de ellos mismos. Los resultados y las satisfacciones en los momentos de vendimia, arrastraban. Los mismos muchachos fueron aprendiendo unos de otros. “Como dicen por ahí, el que entre la miel anda, algo se le pega” (Exalumna Ana). Entre colegas compartían lecturas y comentarios de los escritos producidos y se daba una práctica espontánea de corrección y crítica.

Y el profesor Diego L terminaba su menú de estrategias seductoras a la escritura con una frase categórica, **¡Prohibidos los aplausos!** que, en principio no compartimos, pero de la que hizo justicia con su argumentación:

...Los aplausos pueden hinchar o desmotivar mucho (...) Con los aplausos se da una comparación de los textos que se leen (...) Al finalizar, un aplauso para todos (...) Entonces, eso les da seguridad y no van a sentirse humillados ni agrandados (...) Es que un alumno puede vivir sin ser poeta, sin ser escritor, pero una frustración o una humillación en público puede llevarlo hasta el suicidio. (Profesor Diego L).

El trabajo en grupo de crítica, tal como lo reconocen Björk y Blomstrand (2000), puede ser la actividad más difícil de llevar a la práctica dentro del proceso de escritura. Es usual que los estudiantes no estén acostumbrados a criticar textos ni a soportar la crítica de sus propias redacciones. Pueden presentarse tímidos o simplemente reacios a ser cuestionados. No obstante, a pesar de las dificultades, constituye esta práctica una parte importante dentro del proceso de aprendizaje de la escritura, en cuanto cumple como mínimo tres funciones: mejorar el texto, hacer que el estudiante sea más consciente de las demandas de la audiencia, y convertir la escritura en instrumento de “interacción social”.

En efecto, el trabajo colaborativo y la crítica constructiva en grupo le ayuda al aprendiz a tomar mayor consciencia de las necesidades de los lectores. Allí experimenta que lo que está claro para él, no lo está necesariamente para el lector. Así, aprende que no basta con que haya conexiones implícitas entre las ideas, sino que tales conexiones deben expresarse de forma explícita en el

texto. Esto le permite mejorar el uso del lenguaje y enriquecer la argumentación y los criterios para determinar la calidad de su escrito. Como evento interactivo social, esta práctica contribuye además al buen clima de la clase, pues ayuda a adoptar una actitud positiva y constructiva, a ser tolerantes y de mentalidad abierta.

No obstante, la crítica, tanto para darla como para asumirla, es una disposición que se debe preparar en cada ocasión... “no siempre está el palo para hacer cucharas”, decía el profesor Diego L. Es preciso construir paulatinamente una disposición que permita poner en común las experiencias de escritura, esto es, crear condiciones de ayuda mutua y de aprendizaje colectivo. En palabras de Célestin Freinet (1979), es preciso cultivar la disposición para la “permeabilidad” a la experiencia de los otros.

1.5.5. Prácticas puntuales

Había algunas estrategias, fuera del aula de clase, que le daban cuerpo al curso de esta experiencia en el Liceo Benjamín Herrera. Digamos que eran las escenas que se habían ganado un espacio en el mapa institucional. Siendo la garantía de la permanencia de esta práctica alternativa de escritura, van a ser también los aspectos de los que los entrevistados urgen una permanente revisión. Esto, porque, en su condición de ser parte de la carta de navegación institucional, tienden, como muchos proyectos del PEI, a acartonarse y a convertirse en acciones de rutina.

De aquellas prácticas puntuales, unas iban dirigidas a la motivación y a la producción misma de la escritura: los “bloques” y “clubes de lectura”, el “Taller de escritores” y el proyecto “Prensa Escuela”. Otras apuntaban a los canales de publicación que se habían creado: el “Día poético”, el periódico escolar *Barriolegio*, la publicación anual del libro de los estudiantes y las “carteleras murales”.

Una vez que el profesorado entendió, a partir de la investigación de aquellos muchachos en 1991, que era preciso flexibilizar los procesos que se venían utilizando para el aprendizaje de la lectura, se dio la decisión institucional de crear un espacio y un tiempo en la jornada escolar para hacer explícito que se había despertado interés particular por aquella práctica. Fue cuando se crearon los “**bloques semanales de lectura**”, como una primera estrategia para hacer evidente el propósito que marcó el inicio de una nueva época para el colegio con la especial preocupación por incentivar estos procesos. Este era, y sigue

siendo, un espacio de dos horas semanales en el que todos los grupos, incluso el profesorado, están dedicados a leer libros de su propio interés. En un principio, según aclara el profesor Jairo, “aquella estrategia no tenía nada que ver con la motivación a la escritura, porque la promoción de la lectura fue inicialmente un fin en sí misma; sólo pensábamos en incentivar el acercamiento de los muchachos a la literatura”.

De aquella práctica, que se mantiene hasta la fecha, nacen luego los “**clubes de lectura**”. La gran mayoría de los estudiantes se limitaban a ese espacio semanal señalado de manera institucional. Pero, igual que ocurriría luego con los jóvenes escritores, un grupo de muchachos empezó a manifestar especial interés por la literatura. Entonces, en palabras del profesor Libardo, “nos vimos en la necesidad de crear, inicialmente, un club de lectores que llamamos ‘Lectores y más lectores’”. Se hacía en la Biblioteca del colegio. Pero luego, el Centro Recreativo de Comfenalco²⁰, vecino del Liceo, lideró el club “Amigos de la lectura”, que tenía reuniones semanales, unas veces en la misma sede del colegio, y otras en la Biblioteca del Centro Recreativo.

Sobre esta estrategia, la primera que hizo evidente el inicio de esta historia, aún vigente, hay unas apreciaciones y reparos de algunos profesores y alumnos entrevistados, que más adelante estaremos analizando.

Sobre el **Taller de escritura**, el profesor Libardo hace con un poema suyo, publicado en el libro *Sentir del alma*, página 9, una descripción de la que él llama “Aula-taller”:

*Pequeño aposento
por la imaginación habitada
donde la palabra labrada
expresa talento.
Pequeña galería
colmada de sonoras voces,
unas lentas, otras veloces,
vuelan, saltan, transitan,
llegan, se alejan, se caen,
se atrapan, se borran, se escriben,
en fin, se quedan en el papel grabadas
por manos amigas, ágiles,
transforman lo imperceptible en perceptible,*

20 La sede recreativa de una Caja de Compensación Familiar, de carácter privado.

*lo invisible en visible,
lo insensible en sensible.
Y todas aquellas se quedan,
¡oh pequeño aposento, grande galería!
entre nosotros,
para hacer poesía.*

Sobre el “**Día poético**”, desde el primer evento realizado el 27 de abril de 1998, hay un amplio registro en el “Historial del Colegio”, tanto en documentos escritos, ilustrados con fotografías, como en grabaciones de vídeo. De esta fecha, hasta finales del año 2002, se hacen cuatro de estas reuniones por año. Se trata de un evento público en el que se reúnen los jóvenes escritores a leer, declamar y, algunas veces, a dramatizar sus poesías.

Del periódico escolar *Barriolegio*, encontramos en los archivos de la Secretaría de la institución un antecedente de veinte años atrás, con el nombre de *Batalla*, del que se conservan sólo tres ediciones. A partir del momento de su creación, septiembre de 1995, hasta la fecha, se publican cuatro ediciones por año, con un tiraje de 2000 ejemplares. En su interior se observan páginas con denominación fija. Entre otras: “Editorial”, “Mi cuadra”, “Creamos”, “En serio”, “Somos”, “Di te quiero”, cada una bajo la responsabilidad de un alumno del último grado.

El lanzamiento anual del **libro de los estudiantes** es un evento anual, generalmente a finales de octubre, en el que se presenta parte de la producción escrita de los estudiantes a la comunidad en general. Se publican 1700 ejemplares con un promedio de 150 páginas.

Las **carteleras murales** son pizarrones cubiertos de corcho, ubicados en las paredes de varios lugares del colegio, unos, en espacios de circulación general y, otros, dentro de las aulas, en las que muestran permanentemente estos jóvenes algunos de los escritos que producen.

No vamos a pormenorizar ahora el curso de cada una de estas prácticas, a las que estaremos recurriendo en repetidas ocasiones más adelante, pero sí dejaremos acá algún comentario sobre dos que no hemos descrito, “Prensa Escuela” y “Prácticas de publicación”, para terminar luego con algunas ideas sobre una polémica que, de alguna manera, le quitó piso a uno de los presupuestos con los que iniciamos esta investigación: la definición de la vía, o las vías, en las que se dio en esta experiencia la relación lectura/escritura.

“**Prensa Escuela**” es un proyecto de carácter internacional en el que se encuentra registrado el LBH desde el año 1996, con el apoyo, según lo estipula el acuerdo a nivel mundial, de un periódico importante de circulación nacional. En el caso del Liceo, se trata del segundo periódico de circulación en el país, *El Colombiano*, con sede en Medellín. El objetivo central del proyecto es la utilización de la prensa escrita como medio para fortalecer los hábitos de lectura y escritura de los alumnos.

De un medio tan polémico, como advierte José Luis Corso (1988), por el filtro que es necesario hacer de sus tendencias, la *Escuela de Barbiana* supo sacar partido. Allí, la lectura cotidiana de los diarios, a la vez que se utilizaba como ejercicio de comprensión y escritura, se aprovechaba para crear mayor sensibilidad social y solidaridad con el mundo. En el contexto de Ricoeur (1990), se daba allí una oportunidad para enriquecer el “sí mismo” con el “ser en el mundo”. Esto es, para informarse críticamente, analizar, para crear sentido de lo público, para conectar el currículo con la realidad local, nacional y mundial, para sentirse ciudadano del mundo.

Es la razón por la que, además de este periódico, el colegio mantiene, desde años atrás, suscripciones permanentes con dos diarios más del país: *El Tiempo* y *El Mundo*. En cuanto a las razones, la directora aclaraba sobre la conveniencia de que en aquella estrategia, intervinieran como material de lectura varios medios informativos. De lo contrario, decía, se recortaría la posibilidad de confrontación, en cuanto cada medio tiende a estar politizado, mediano o totalmente, y puede configurarse en la voz de un sector. Frente a los periódicos, concluía la directora, lo mismo que frente a los demás medios de información, hay que formar una postura crítica y reflexiva. “Leer entre líneas”, decía Don Lorenzo Milani, para saber las intenciones del periodista y el mensaje que realmente se quiere comunicar.

Entre las “prácticas puntuales” que se daban en el LBH para dar cuerpo y hacer evidente la presencia allí de una especial dedicación por el aprendizaje de la escritura, resaltan las que tenían que ver con la **publicación de los escritos de los alumnos**. Para este efecto se crearon, además de otras ocasionales, las cuatro escenas, antes descritas: el “día poético”, la publicación anual del libro -ocho hasta la fecha-, el periódico escolar *Barriolegio*, y las “carteleras murales”. Entre las ocasionales, vale la pena mencionar los “actos cívico-culturales”, las “formaciones generales” y los “banquetes literarios”.

Es evidente la preocupación allí por esta estrategia de aprendizaje, dado el amplio abanico de escenas para mostrar las producciones. Las políticas y

acciones de publicación sobrepasan en esta experiencia el territorio restringido de las “escrituras privadas” y abren un nuevo horizonte en la formación de estos jóvenes: el sentido de comunidad, de grupo, de colectivo, de audiencia, de público; responden a su necesidad de exteriorizarse, de expresarse, de entrar en comunicación efectiva con los sujetos que conviven y con su entorno. Escribir, como lo han reiterado los exalumnos entrevistados, constituye para ellos un acto público, destinado a ser compartido con una audiencia, aun cuando se trate algunas veces de textos “privados” que no podrán controlar como quisieran, una vez plasmados en el papel. La alumna Ana decía: “algún día, alguien los va a ver”. Y su compañera Juliana completaba: “de hecho, me gustaría que así fuera”.

Esta práctica, ya fuera mediante la utilización de la imprenta escolar o de cualquier otro recurso artesanal o técnico, es una de las recomendaciones que se repiten en los elementos esenciales del aprendizaje de la escritura que proponen los investigadores desde la óptica del “proceso”. Para Ciari (1981), en el tono de uno de los más destacados propulsores de esta técnica -Freinet-, la publicación da cuerpo al carácter esencialmente “social” de la escritura. Cualquiera que sea la forma que adopte, su destino es la comunidad social, de la clase en un primer momento y, después, de comunidades más lejanas, siempre en busca de amplios horizontes. Por ella, agrega Graves (1991), el joven escritor se trasciende a sí mismo en el espacio y en el tiempo y permite producir efectos en la historia de otras personas en la posteridad. A través de la publicación, el escritor sobrepasa la acción de expresarse, y se comunica con otros, o con el “otro yo”. Añaden dichos autores que esta práctica contribuye poderosamente al desarrollo de los jóvenes escritores: cuando escriben por primera vez, carecen de pasado y de futuro, pero, al revisar los trabajos publicados, pueden formarse un criterio sobre lo mejor de su producción y sobre los caminos recorridos en el desarrollo de su propia escritura.

Ferreiro (1999) observa, además, cómo la revisión de los textos toma mayor relevancia cuando se quiere abordar la publicación. El escrito privado suele ser más flexible e informal. Sin embargo, cuando se quiere entregar a otros, surge una nueva motivación para el joven escritor en la necesidad de entregar un texto mejor presentado y, por eso, con mayores preocupaciones en cuanto a los conceptos técnicos. Añade esta autora una observación importante, al advertir que la exhibición que usualmente se hace de las producciones de los estudiantes no las convierte necesariamente en escrituras públicas. Para que

abriguen tal connotación, dice, deben ser, además, objeto de reflexión inteligente en el colectivo.

1.5.5.1. Lectura/Escritura: ¿cuál es el huevo y cuál la gallina?

Hecho el recorrido por estas prácticas puntuales para promover la escritura, vale la pena poner sobre la mesa una pregunta: ¿Aquellos alumnos del Liceo Benjamín Herrera resultaron escribiendo porque leían mucho, o, una vez que escribieron se les avivó el deseo de leer? ¿Cuál es la cuna allí: la escritura conduce a la lectura o la lectura abre el camino de la escritura?

Para algunos entrevistados, en especial para los maestros, el ejercicio de la lectura fue la estrategia indiscutible para la incursión en la escritura. Para la profesora Consuelo, por ejemplo, la lectura era, de todas maneras, un “pre-requisito” de la escritura... “el que logra escribir con soltura es porque ha leído mucho”. Y la profesora Graciela afirmaba: “doy por hecho que un buen escritor debe ser un buen lector”. Otros argüían como una de las razones fundamentales de aquella escritura la experiencia de lectura libre que se dio desde finales de 1991.

Sin embargo, la voz de algunos exalumnos aporta otra perspectiva, en contracorriente, en la que se puede incursionar en esas dos disciplinas de leer y escribir. Hubo quienes, de forma enfática, dijeron que antes no les gustaba leer, incluso, que siempre detestaron la lectura. Por distintos motivos y caminos llegaron al taller de escritura. Y, a partir de su integración en aquella experiencia, empezaron a sentir el interés de conocer otras lecturas. Es curioso que esta observación esté en la voz de exalumnos que hicieron un papel destacado en aquellos talleres. Tal es el caso de Gina, Ana, Alexandra y Juliana que, según han dicho, no accedieron a la escritura por la lectura, sino que llegaron a la lectura por la escritura.

- ...Primero no me gustaba leer. O sea, lo normal, lo preciso, como lo que nos ponían a leer. Pero después fui cogiendo como ese tonito cuando me entusiasmé con la escritura. Fue a partir de escribir que me empezó a gustar de verdad la lectura (Exalumna Alexandra).

- ...Antes de meterme al taller yo era muy perezosa para leer, porque empezaba leyendo y me quedaba dormida con el libro abierto. Ahora encuentro muchas lecturas que me hacen quedarme sentada y no me dejan parar, así tenga sueño. Leyendo el último libro de García Márquez, me dolía tener que acostarme (Exalumna Juliana).

- ...Yo primero no tocaba un libro. En los ‘bloques de lectura’ no leía nada. Yo cogía el libro, pero lo que hacía era mirar todo el salón en esas dos horas de lectura. A veces hacía bromas a los que estaban leyendo, les tiraba bolitas de papel, pero no leía ni un renglón. Cuando entré al taller de poesía, ahí fue donde le cogí amor a los libros (Exalumna Gina).

- ...Antes no leía mucho. Ahora leo más. Con la escritura uno ya lee porque le nace, porque quiere aprender, porque le interesa tal tema (Exalumna Ana).

- La lectura me ha gustado desde siempre. Antes de escribir yo leía, pero después de que me animé a escribir, empecé a leer mucho más (Exalumno Diego M).

A propósito de cómo empezó aquella experiencia de escritura, el profesor Libardo relata que los “talleres” se dieron como complemento al proyecto de lectura que tenía el Benjamín Herrera desde años atrás. La escritura fue para él “un hijo del proyecto de lectura”.

En cierta oportunidad varios compañeros de Castellano y Literatura pensamos en cómo mejorar las actividades que nos proponían desde el área de Lengua como instrumento de comunicación... hablar, escuchar, leer. Y cierto día nos dijimos ¿por qué no escribir? Y si el colegio tenía ya un proyecto bandera, el proyecto de lectura, pensamos que quedaba cojo, incompleto, que se veía inconcluso (Profesor Libardo).

Es posible que éste haya sido el comienzo de aquella experiencia: la decisión de un grupo de profesores. Sin embargo, cotejando, tanto las respuestas de los entrevistados como los documentos de archivo, parece que pesara más la versión de que fue el resultado de una fiebre de lectura, por lo menos en la primera parte de la experiencia.

Yo tengo la percepción de que esa goma por la escritura fue una cosa posterior y que, inicialmente, no estaba en nuestras manos. Cuando nosotros comenzamos a ver, eso ya estaba floreciendo. O sea, la lectura los puso a escribir. Entonces ya nos dimos cuenta que la escritura era una cosa importante y se empezaron a dar estrategias para apoyarla (Profesor Héctor).

Es factible que las dos versiones estén en lo cierto. Sólo que al profesor Libardo le faltó precisar que una de las posibles motivaciones que llevaron al profesorado a la creación de los “talleres de escritura” fue el volumen ya considerable de producciones que los alumnos empezaban a mostrar, tanto a

raíz de sus deberes escolares, como en los actos públicos. Tal vez, en este tramo de la experiencia, se dio primero el hecho mismo de la escritura y luego la decisión del profesorado de respaldarla y apoyarla.

En suma, la percepción más notoria entre las razones de esta experiencia es que su cuna se encuentra en los procesos de lectura libre que se dieron a partir de 1991. Ya se había dado cuenta en el “relato inicial” de cómo el crecimiento de los niveles de lectura obligaron a la administración del colegio a la construcción de una nueva biblioteca y a establecer convenios de colaboración con bibliotecas locales. La escritura, como algo no buscado, devino del alto nivel de lectura. El propósito inicial no fue generar “competencia” para la escritura, sino atender la demanda de los estudiantes que querían reivindicar el derecho a elegir sus propias lecturas. Quiere decir que, por lo menos en esa fase, no se cumplió la vía que propone Smith de “leer como escritores”²¹, esto es, de leer para aprender a escribir o, en palabras de Claude Loufrani (2000), “leer para escribir”, pero sí de leer por “el placer de leer”. De pronto, se hizo notorio en los eventos cotidianos de la Institución que los alumnos escribían más y mejor. Fue entonces cuando se empezó a tener particular cuidado por la escritura misma.

No obstante, en el curso de las entrevistas se dieron las declaraciones antes registradas de exitosos jóvenes escritores que quitan piso a una posible generalización de esa correspondencia fluida de la lectura a la escritura. La excepción constatada por ellos para la segunda fase de la experiencia, da cuenta, de todas maneras, de la estrecha vinculación de estos dos aprendizajes, en las dos direcciones: de la lectura a la escritura y de la escritura a la lectura. Se podría afirmar que, una vez despertado el interés por alguna de las dos, se jalona la otra y que, en lo sucesivo, para el aprendizaje se da un liderazgo, no necesariamente alternado u ordenado de estas prácticas.

En alguna parte del marco teórico, decíamos de la dificultad de desligar estos dos procesos, lectura y escritura, como dos disciplinas diferentes. Es la enseñanza que deja el texto de Emilio Lledó, *El silencio de la escritura* (1999). No es posible leer sin escritura, y la escritura sólo vive y se recrea en el ejercicio de leer. Además, leer en consciencia es un ejercicio paralelo y simultáneo de escritura del propio texto. Son pues dos procesos implicados. En el tono de Shanahan (1998), sabemos que cuando allí se empezó a apoyar

21 Referido por Cassany, 1996, p. 65.

los procesos de lectura, se estaban desatando también nuevas posibilidades para la escritura. En ellas se da un aprendizaje cruzado, porque ambas dependen de los mismos elementos cognitivos.

Cuando recibíamos la información de los entrevistados, muchas veces, hablando de escritura, se referían a la lectura. O sea, son dos vías que se urgen. Para ellos, comprensión y expresión, leer y escribir, van muy unidos. “Es muy difícil establecer cuál fue primero, ya que constituyen la cara y el sello de la misma moneda” (Ortiz, Nancy, 2001:3).

La conclusión que sí se puede generalizar, a raíz de la información recogida, es que estos dos procesos se jalonan allí mutuamente, no necesariamente en una sola dirección: la lectura pide escritura y la escritura demanda nuevas lecturas. Otra cosa es la discusión de por dónde se comienza. Sólo que en el caso que nos ocupa, la experiencia del Liceo Benjamín Herrera, sí sabemos cuál fue primero, el huevo o la gallina. En este caso la trenza de procesos empezó con la motivación de la lectura en la primera mitad de la década del 90. La cara confusa de esta génesis se empezó a dar, iniciada la segunda mitad de aquella década. La cuna había sido la lectura. Pero una vez que se empezó a marcar interés en la experiencia de escritura, se dio una acción de jalonamiento, de lado y lado, un antojo en las dos vías.

Surge una pregunta obligada sobre la dirección en contracorriente para la adquisición del código escrito, expresada por los alumnos antes registrados: ¿cómo se logró avivar en algunos este entusiasmo por la escritura, si el impulso inicial no estuvo en los hábitos de lectura? ¿qué los gatilló a escribir si no habían leído?

La respuesta puede estar en que el profesor los puso en su senda, los antojó de su propio texto. Ahí estuvo el comienzo para muchos. Ahí aflojaron el lápiz, seguramente para hacer, en un comienzo, textos cortos y con poca o mediana coherencia. La escritura se fue puliendo después, tanto por el ejercicio mismo de escribir, como por las lecturas que aquella incipiente escritura fue convocando. Escribir los antojó luego a acceder a otros textos. Entonces vieron cómo escritores reconocidos decían en otras palabras, algunas veces en las mismas, lo que ellos habían pensado o habían vivido.

Finalmente, concluiríamos que, aun en el caso de estos muchachos que marcaron la excepción, el inicio de su experiencia de escritura estuvo también en la lectura. Sólo que el texto inicial elegido por ellos no fue el escrito, el texto de papel, sino su propio texto, su vida, su cotidiano, su historia, su

barrio, una lectura, de seguro, más difícil, pero mucho más atractiva para ellos que la que usualmente señala la escolaridad.

Hay dos momentos, entonces, en esta producción de escritura. El primero, que fue indudablemente el resultado de un alto nivel de lectura. Es muy posible que esta razón permanezca en etapas posteriores de la experiencia. Se confirma en esta primera franja la conclusión a la que llega Cassany (1996) al cotejar investigaciones de Krashen, Woodward y Phillips, Donalson y Ryan: que es la comprensión lectora la habilidad lingüística que está más relacionada con la expresión escrita y la didáctica que parece ser más efectiva para la adquisición del código. Pero hay un segundo momento en el que muchos estudiantes se entusiasman por la escritura, no por el hábito que tuvieran con la lectura, sino por la escritura misma. Finalmente, como ha quedado insinuado, habrá que concluir que fue también por la lectura, la de su propio texto. Hay aquí, entonces, una clave importante de ese bautizo en la escritura: se les conectó inicialmente con textos que, de alguna manera, también hablaban de ellos. Pero, posteriormente, fue su propio texto el que los sedujo o les afianzó su vocación por la escritura.

Para concluir, vale la pena dejar registrada una preocupación y, a la vez, una señal de alerta para esta experiencia de escritura, que dejaron varios de los entrevistados: se corre el peligro de un embeleso con la producción escrita, en detrimento de la exploración de prácticas efectivas para darle brío también a la estrategia que le dio la primera génesis: la lectura. Hoy en el Liceo Benjamín Herrera se tiene mayor preocupación por la escritura que por la lectura. La lectura sigue siendo un hábito que se promueve y se mantiene en las prácticas cotidianas de la escolaridad, pero hay un claro embeleso por los escritos que van produciendo los alumnos. Sobre aquella estrategia inicial, hoy vigente, los “bloques de lectura”, hubo fuertes reparos entre los entrevistados. Esta práctica, de la que se tejen grandes expectativas en la formulación del Proyecto Educativo, fue para muchos una estrategia efectiva. Pero queda el sabor en los testimonios recibidos, tanto de profesores, como de los mismos alumnos que resultaron motivados por la escritura y la lectura, de la necesidad de replantearla, sobre todo en su condición de actividad normalizada.

A uno no lo pueden obligar a leer nada, ni siquiera lo que a uno le gusta leer. Si vos no querés no leés. O de pronto, leés, pero no sabés qué es lo que estás leyendo, como por aparentar. (Exalumna Juliana).

Los “bloques semanales” fueron la primera estrategia que el colegio implementó, una vez que se quiso dar énfasis en el mejoramiento de la lectura.

Posiblemente dieron resultado en un principio, pero luego se acartonaron, se volvieron más del mapa escolar que del deseo de los muchachos. Por eso vemos testimonios, aun de los que resultaron motivados por la lectura y la escritura, de percepciones negativas sobre esta práctica.

La primera conclusión para esta señal de alerta podría ser que lo preciso sea mantener con la misma dedicación las dos estrategias, la de la lectura y la escritura y permitir que ambas se retroalimenten. Pero una segunda tiene que ver con el carácter informal que le dio a esta experiencia posibilidades de crecimiento y permanencia. Allí puede estar la clave para potenciar lo que hasta ahora se ha logrado. Hay una doble tensión entre una experiencia que ha tenido vida propia y un proyecto educativo que, sin pretenderlo y queriendo aportar elementos de apoyo, puede malograr iniciativas que surgen del deseo mismo de los alumnos.

1.5.6. En otras asignaturas y en otras actividades

La escritura no se trabajaba sólo en los talleres y en las clases de Castellano y Literatura. Muchos profesores resultaron interesados en motivarla desde su propia área, así no fuera la específica de Lengua. Hubiera sido interesante auscultar las aportaciones que se hacían para esta experiencia desde cada una de ellas. Sin embargo, recogida la información, queda claro que este será un aspecto importante de abordar en la investigación de carácter “colaborativo” que seguirá, una vez concluida la escritura de esta tesis. Por lo pronto, hemos registrado la información que a este respecto nos dieron los profesores entrevistados. Cabe observar que, aunque no estaba previsto el interés de hacer intervenir profesores de cada una de las áreas, la totalidad de los que intervinieron, dieron cuenta de estar vinculados, desde su área, a esta experiencia de escritura. Así, tuvimos información desde las áreas de Educación Religiosa, Sociales, Ética y Valores, Estética y Filosofía, igual que con algunas actividades importantes de la vida institucional: el teatro, las “Coordinaciones de grado” y los “actos cívico-culturales”.

Llama la atención aquella práctica en el área de **Educación Religiosa** que inició la profesora Marisol en 1995 por el tiempo de la Cuaresma. Los estudiantes eran invitados a producir una escritura en la que, de alguna manera, hacían la radiografía de sus propias vidas, de su intimidad. Esas escrituras, que no llegaban a manos de los profesores, eran quemadas en ceremonia pública. Muchos, como en el caso de la clase de la profesora Consuelo que hoy continúa esta práctica, no escribían sólo para esa quema

simbólica, sino que lo hacían también para compartirlo sólo con su maestra, con quien supuestamente tenían intimidad.

Había una doble ganancia en esa práctica. Era un ejercicio de escritura, pero, a la vez, un ejercicio de crecimiento personal. Ahí la escritura no era una escena abstracta o soñadora sino que se convertía en una plataforma explícita para radiografiar la propia vida y, de pronto, para, a partir de la reflexión que hacían o de la que nacía al compartir la intimidad con el profesor, hacer que aquello tuviera una proyección, para bien, hacia sus propias vidas. Cabe recordar la observación dejada atrás en la polémica lectura/escritura: el texto que más les atraía para leer y escribir era el de su propia vida.

Una de las prácticas de la profesora Alba Lía en sus clases de **Sociales** nos recuerda las excursiones programadas en la *Escuela de Barbiana*, de las que los alumnos debían reportar escritos para sus colegas, de tal manera que el conocimiento de otras geografías y otras culturas pudiera ser de beneficio colectivo. Aunque en la clase de la mencionada profesora, el viaje tenía que ser virtual, sí se procuraba un beneficio común. Según narraba el exalumno Ignacio, la profesora les daba a escoger un lugar determinado de la geografía universal. Cada uno debía investigar sobre aquel sitio, hacer un escrito y compartirlo luego con sus colegas en clase.

De varias estrategias que relata la profesora Graciela, también en el área de Sociales, nos llama la atención la que utilizaba para el estudio de la Constitución colombiana, un tema generalmente mal acogido por los estudiantes. Una vez analizada en colectivo, les daba una lista de palabras y les pedía que escribieran algo coherente con ellas. Los alumnos podían mirar sus apuntes, los documentos que tuvieran a mano, incluso consultarse mutuamente. El texto final, no sólo resultaba coherente, sino que, además de dar cuenta de la Constitución misma, mostraba propuestas que los mismos alumnos armaban, nacidas de la percepción que ellos, como jóvenes, se habían formado de la Carta Magna. Luego surgían discusiones a propósito de conceptos clave, como el de diversidad, derechos humanos, tolerancia, ciudadanía, etc., que terminaban en un ejercicio de escritura. Es claro que había allí una propuesta de trabajo transversal desde el área de Sociales.

En el área de **Ética y Valores**, la misma profesora les orientaba, por equipos de trabajo, la construcción de un periódico en el que les pedía abordar los valores colectivos del barrio. “Tenían la oportunidad allí, con cinco o seis compañeros, de mirar con ojos más analíticos el barrio donde vivían” (Profesora Graciela).

Era importante también la contribución que se hacía desde algunas actividades clave de la vida institucional, como el teatro, las Coordinaciones de grado y los actos cívico-culturales.

A la profesora Marleny, que orientaba los grupos de **teatro**, se le ocurrió pensar que, para llegar a sentir motivación por la escritura, era necesario primero aficionarse por la literatura. Se ingenió una forma para mostrarla a los muchachos, de tal manera que para ellos fuera más atractiva. Le propuso a cada uno de los cursos que representaran una obra de un autor que ellos mismos podían elegir. Pero no era representarla lo único que tenían que hacer; debían leer el texto escogido y escribir a su manera pequeños guiones para el momento de la representación. “Cada salón se convertía en una obra de teatro, era el libro que se habían leído los muchachos, era un museo interactivo del libro que se leyeron” (Profesora Marleny).

Como se ha dicho antes, con las **Coordinaciones de Grado**, que fueron suspendidas por decisión de la administración central desde finales del año 2001, hay un importante reconocimiento de los entrevistados en cuanto al liderazgo con aquella experiencia de escritura. Entre otras, tenían dos prácticas que cuidaban de mantener: la primera, la socialización que los alumnos hacían de sus escritos en lo que allí se llamaba “formaciones generales”. Esto era, dos reuniones que se hacían semanalmente, una el lunes -el momento de la bienvenida- y otra el viernes -el momento de evaluación de los aspectos más destacados de la semana-. “Las formaciones generales se convirtieron en una fiesta de escritura” (Profesora Marta G).

De la otra práctica frecuentada por estas Coordinaciones, dejamos una cuota de sospecha sobre el posible beneficio que se pudiera alcanzar con los alumnos, dado que, aunque no fuera el propósito explícito, podía asimilarse con la escritura/castigo. Así se refiere a esta estrategia la profesora Marta G:

...los aspectos comportamentales y académicos de los alumnos de los primeros grados se dirimían a manera de cuento. Tanto sus logros, como los aspectos a mejorar, giraban en torno a la escritura. Allí tenían los alumnos un espacio para repensar sus comportamientos inadecuados.

Según consta en documentos que hacen parte del PEI del colegio, de varios años hacia atrás se viene haciendo un ejercicio para transformar los **actos cívico-culturales** en eventos de creación, en particular de creación literaria.

...El propósito ha sido rescatar un espacio del tiempo escolar que se venía haciendo cada vez más vacío de sentido, más norma, en una oportunidad para dinamizar el desarrollo cultural de la comunidad educativa (...) Creemos que hay allí un espacio para transformar a los jóvenes de espectadores en verdaderos actores y protagonistas de su historia, pues antes se les requería solamente para ejecutar el libreto diseñado por los adultos (Tomado del PEI).

El “relato inicial” con el que se introduce esta tesis da cuenta de cómo fue precisamente en estos espacios de socialización en los que empezó a evidenciarse el nivel de escritura que producían los estudiantes.

1.5.6.1. Articulación de la Filosofía con la escritura

El afecto más cercano a esta experiencia de escritura, es el trabajo realizado dentro del área de Filosofía. La práctica narrada por la profesora Marta A es un buen ejemplo de las posibilidades que se pueden capitalizar, logrando congeniar estas dos disciplinas. Los jóvenes escritores del Benjamín Herrera, no sólo lograron conocer de primera mano a uno de los filósofos más representativos de Colombia, Fernando González, sino que encontraron en él un pretexto de expresión de las procesiones interiores que ellos vivían. Aprendieron que la filosofía no intimida, que no tiene que ser tan abstracta como usualmente la hacen aparecer y que deviene cuando hay una conexión con la propia vida.

...La intención mía es que el muchacho llegue a sentir que él mismo puede ser un filósofo, cuando él aborda las preguntas que más le inquietan, las preguntas que tienen que ver con su mundo, con su entorno, cuando las reflexiona, las analiza y las escribe (Profesora Marta A).

No tenemos un concepto escindido del trabajo que pueda hacerse desde la escolaridad secundaria con el área de filosofía y los procesos que puedan ser utilizados para desarrollar la escritura, sobre todo la escritura personal. Entendemos que hay una vinculación estrecha entre el deseo de promover la formación de una filosofía propia y el trabajo con la escritura, entendida ésta como un ejercicio de traer a la conciencia de los jóvenes adolescentes las vivencias que tienen, sus experiencias, sus creencias, sus proyectos hacia el futuro, la valoración de episodios vividos. Este es un ejercicio de escritura pero, a la vez, una práctica filosófica.

Así entendemos esta disciplina del pensar, mucho más cercana a las cosas que les ocurre y de las que, como reitera Lucy Calkins, muestran especial interés los adolescentes. Respondiendo a una necesidad existencial, empiezan a preguntarse por la vida -“las preguntas de la vida” de las que habla Savater-. Para ellos es una necesidad existencial hacer proyectos, buscar entenderse, conocerse, querer entender a los demás también. Como dice Amparo Tusón (1996), la escritura se les presenta como una “plataforma” para esa formación filosófica. Las preguntas iniciales tienen que ver necesariamente con el amor, porque todos están enamorados. Pero, luego se van insinuando todos los interrogantes esenciales que el hombre se ha planteado desde el comienzo de la historia de la humanidad: la muerte, la vida, la naturaleza, la amistad, la soledad, el conflicto, la solidaridad, etc.

Cuando la escritura apunta al matiz personal es más factible que se dé esa estrecha relación entre lo que se hace desde la didáctica de la escritura y lo que se hace en la clase de filosofía. El maestro de escritura puede pensar que lo que está haciendo es un trabajo literario y nada más. Pero, inevitablemente, cuando la escritura se facilita como escena de expresión desde lo propio, saltan las preguntas fundamentales.

De hecho, al leer las producciones de los jóvenes escritores de este colegio, se ve claro que hay también en sus escrituras un ejercicio de filosofía, porque ellos trabajan ahí sus propias creencias, sus percepciones del mundo, y dan curso a todos sus interrogantes. Al placer que han encontrado en el ejercicio de la escritura personal, han sumado el placer de la producción filosófica. La escritura personal les permite desatar las preguntas. Porque es usual que el preguntar se amordace desde la infancia. Ya en la escuela, el resquicio de aquella necesidad existencial resulta oscurecido por las apabullantes y contundentes respuestas que oferta. ¿Para qué preguntarse si los libros de texto están llenos de respuestas?

1.5.6.2. La articulación filosofía/escritura debe ser un propósito explícito

Rodari, en su *Gramática de la fantasía* (1991:28), habla de cómo, mediante los ejercicios que sugiere de creación lingüística, al “fantasear” y al “inventar historias”, el inconsciente, las creencias personales y las percepciones que del mundo se tiene, resultan comprometidas y son convocadas. Es cierto que en aquel ejercicio de imaginación aflora inevitablemente la dimensión personal. Este es un camino para explorar la propia personalidad y dar expresión a las

inquietudes o preguntas que los sujetos van construyendo a través de sus experiencias de vida.

Queremos expresar, sin embargo, a propósito de la experiencia que empezamos a registrar de los jóvenes escritores del Liceo Benjamín Herrera, que la pretensión de aflorar el “sí mismo”, y el “ser en el mundo”, de percibir en la debida dimensión las concepciones que tenemos del mundo y tratar de completarlas y avanzarlas, puede y debe ser también un propósito explícito de las estrategias de formación en la escritura en la educación secundaria.

Rodari, con otros pedagogos, propone la imaginación y la fantasía como puente para llegar a la expresión de lo propio. Lo encontramos pertinente, y pensamos que son vías que deben potenciarse en la escolaridad. La poesía sólo puede nacer de un previo de fantasía. Pero es preciso incursionar también en forma directa y sin intermediarios, con la otra vía: la de hacer explícito el interés por abordar las preguntas mismas que a los jóvenes les salen al paso en la propia experiencia cotidiana y del entorno. Creemos que los dos ingredientes son indispensables para la creación de una escritura articulada con el mundo “que viven”, y profundamente comprometida con el mundo “en que viven”. Los jóvenes escritores deben llegar a entender que, tanto lo que atañe a lo personal, como lo que hace consonancia con el fenómeno social son temas de contenido altamente sugerente y significativo para ellos.

Puede darse entonces un enlace entre la apropiación de la escritura en la educación secundaria y la formación filosófica. Creemos que son dos áreas con posibilidades de privilegio para conectarse y materializar lo que se ha querido del currículo: que apunte más a problemas de la propia vida que a contenidos abstractos y vacíos. Si la concepción de la formación filosófica es entendida como una exclusiva recapitulación histórica de pensadores, de temáticas o de corrientes, es posible que no haya nada por hacer. Lo mismo si se piensa que la formación en escritura y literatura consiste en aprender unas técnicas o en retener los nombres y las obras de quienes han sido galardonados con el Nóbel.

Así que hay una excelente posibilidad desde la confrontación directa de valores y creencias, desde el pensamiento propio. Si se completa el panorama con la obturación de acontecimientos reales de la vida local, nacional o mundial en una perspectiva analítica/crítica, otro ingrediente enriquece el aprendizaje de la lengua escrita: la “solidaridad con el mundo” en que se vive y el “compromiso social”.

No se trata tampoco de tomar los “temas de actualidad”, sin más, tal como lo insinúan Certner y Bromberg (1968:82), con el propósito de encausar el perfeccionamiento de la escritura. La cuestión no es registrar o hacer crónica para mejorar la escritura, sino también, para aprender a pensar, para entrenar en el “hacer preguntas”, pero, sobre todo, para conectarse vivencialmente y de forma comprometida con la realidad que toca vivir.

1.5.6.3. Carácter transversal del trabajo con la escritura

Mejor se podría hablar de la transversalidad del área de Lengua, porque el trabajo con la escritura, tal como ha quedado claro desde el marco teórico y por las estrategias que se cursan en el colegio, no se entiende separado de las prácticas que siempre lo acompañan, fortaleciendo los hábitos de lectura y la expresión oral. Sabemos por el testimonio de los entrevistados que las prácticas de escritura siempre estuvieron relacionadas con círculos de conversación y discusión y con el recurso documental. Convengamos pues en la pertinencia de referir esa transversalidad en términos del área de Lengua.

Arsenio González (2000) la llama “área de las áreas” y la propone como eje articulador que impregne toda la enseñanza. Aclara que su formación no puede ceñirse sólo al tiempo dedicado al área en sí, ya que durante las demás horas de enseñanza y aprendizaje y en las distintas prácticas de formación dentro de la escolaridad, estamos haciendo uso permanente del lenguaje, fundamentalmente, escuchando, hablando, leyendo y escribiendo.

Lengua es el área nuclear, porque impregna todas las demás áreas del conocimiento. No sólo es el instrumento básico para todas, sino que es también el elemento de conexión entre ellas. Una gran parte de las dificultades de comprensión de los alumnos en áreas como las matemáticas, química, física, etc., tiene relación directa con el nivel adquirido en el área de Lengua; muchos de los escollos que encuentran en la resolución de problemas planteados en aquellas áreas, se deben a la lectura imprecisa de su formulación.

En opinión de los entrevistados, hay todavía en el Liceo Benjamín Herrera un trabajo por hacer en la pretensión de darle transversalidad a la escritura y, en general, al área de Lengua. Ahora está más en el deseo que en la realidad. Pero es indiscutible que se han dado pasos importantes y que hay terreno abonado para avanzar, por lo menos en el objeto que aquí analizamos, la escritura. Como se ha registrado, muchos profesores, sin ser del área específica de

Lengua, resultaron comprometidos con aquella experiencia. No sólo la aceptaron, sino que se involucraron con ella en su propia área, y la hicieron también parte de su programa de formación. La contribución más visible se dio en la nueva consideración con los modos de evaluación, en los que empezaron a reemplazar las lacónicas respuestas tradicionales, -el “sí” y el “no” o la equis tachada- por construcciones de texto, así fueran cortas, que encausaran al aprendizaje del ensayo, no obstante las dificultades que varios anotaron de la desmesurada cantidad de evaluaciones que debían revisar, debido al volumen de las clases y al número de horas que les correspondía servir en su asignación académica.

1.6. Fue definitivo el carácter informal de la experiencia

Con la presunción de que, en gran medida, aquella experiencia de escritura se volvió significativa para la vida de aquellos sujetos porque se hizo apoyada en prácticas informales dentro de la escolaridad, preguntamos a todos los entrevistados cómo la percibían: como algo institucional, del mapa del colegio, como una actividad del currículo, de clase, del programa, o era algo extra-escolar, más informal, alternativo. Los entrevistados fueron aportando varias claves que permiten suponer que fue definitivo el carácter informal de aquella experiencia. Se refirieron a ella como a una actividad que percibían distante del imaginario de la escuela. Al contrario de lo que usualmente se estima de la escolaridad, esta experiencia estaba dentro del deseo de los jóvenes que la vivían; más que del colegio, la sentían como algo propio, que no estaba en el menú de sus deberes y obligaciones ni se ceñía a las cuatro paredes del aula, ni siquiera a los muros de la institución.

Es el **deseo** el que convocaba a los estudiantes en este tipo de experiencia. Por eso la buscaban y siguen acudiendo a ella, incluso ahora que han terminado su educación secundaria. Que egresados, aun del año 95, estén hoy asistiendo a los talleres de escritura, es un indicativo de que esto no fue ni es parte de un programa rígido y de precepto. Ya nadie les está diciendo “traigan la tarea” o les va a calificar. Lo hicieron y lo siguen haciendo porque les gusta.

*...allí dejan su responsabilidad con los textos, con los exámenes, con el aula, y pasan como a otra actividad mayor y quizás más satisfactoria para ellos y más convincente, más afín a sus deseos.
(Profesor Libardo).*

Los exalumnos entrevistados aceptaron que aquella experiencia era algo del colegio, pero **que sentían como propia**, era una experiencia en la que ellos se reconocían como protagonistas. Más que asentir el carácter institucional, a lo que apuntaban sus observaciones era a dar un reconocimiento al centro educativo por el impulso y el apoyo que le dio a ese canal de expresión... “El colegio fue el que lo impulsó, fue el que le dio vida a esto, para que nosotros siguiéramos haciéndolo dentro y fuera de la Institución” (Exalumna Juliana). El profesor Diego L que hoy es el director del taller, agregaba: ... “se da dentro del colegio y con el amparo del colegio, con el apoyo económico además, pero es algo que tiene vida propia (...) Es una especie de escuela, y con una filosofía propia, dentro del liceo”.

No la sentían como un trabajo de aula. Por eso, las reuniones no se hacían necesariamente dentro de los muros del centro, sino que se citaban también en otros lugares y en otros momentos diferentes de la escolaridad; no importaba que fuera en la jornada contraria de estudios, los fines de semana o en el mismo período de vacaciones.

Fue, y sigue siendo, un programa, porque está definido en el PEI con unos propósitos, unas estrategias y apuntando a unos resultados. Pero no la perciben enmarcada por las políticas del sistema educativo, sino que la reconocen, más bien, como “una **propuesta innovadora** que se salía de los cánones convencionales” (Exalumno Sebastián). El trabajo con estudiantes matriculados le imprimía a la experiencia un toque institucional, pero la permanencia de alumnos egresados daba y da cuenta ahora de que es algo que salta el rigor de la institucionalidad. Sebastián la percibía como un juego... “Por eso tantos estudiantes nos animamos y le apostamos a la propuesta, nos la jugamos, jugamos a ser escritores”.

Finalmente esta propuesta, nacida de los mismos estudiantes **se fue ganando por sí misma un lugar dentro del Proyecto Educativo**, fue encontrando consonancia y cabida para que tuviera respaldo institucional. Hoy se planea, se prevé y se apoya. Los profesores que la sentían ajena a los propósitos educativos de su área, hoy la tienen en cuenta en los parámetros de evaluación, así se trate de una asignatura distinta a la de Lengua.

En suma, **fue definitivo el carácter informal** de aquella experiencia de escritura. La institucionalidad le daba marco, le daba cuerpo a ese que-hacer informal. Pero el hacer informal fue el que finalmente quedó pegado en la piel y en la vida de aquellos jóvenes.

Con frecuencia, el proyecto educativo se vuelve tan completo, tan bien hecho, tan preciso, que no caben otras posibilidades, que cualquier alternativa que un alumno o un maestro insinúe se va a entender como impertinente, porque quiebra todo un mapa que creemos perfecto. Nuestros modos de enseñanza nos exigen y, generalmente es parte de nuestro deseo, que tengamos todo organizado, todo secuenciado, todo lógico, todo previsto, todo calculado y fiel al papel burocrático que vuelve rutina las prácticas escolares.

Hubo un momento en que esta escuela aflojó el mapa. Lo aflojó, inicialmente, para dar libertad a las lecturas. La experiencia de escritura devino luego sin que las mismas directivas o los profesores se lo hubieran propuesto, a raíz de los procesos de lectura desatados.

La historia de *Oscar Mauricio* como ejemplo claro de esos alumnos incómodos, cohibidos, limitados, frenados por el mapa escolar, y del camino que logró abrir cuando se dio luz verde a la lectura en libertad, da cuenta de la enorme energía que puede haber dentro de los alumnos desahuciados por la escuela, de esa energía que muchas veces se queda castrada, porque el muchacho lo que hace es aguantar rabia, constantemente cohibido por ese mapa escolar y, en el mejor de los casos, asumiéndolo con resignación o porque percibe como un aliciente aprobar el examen. Cuántas energías, cuánta potencialidad, cuántas posibilidades, cuántos nuevos caminos frena la escuela y se han perdido, no solamente para los individuos que los insinúan sino para los colegas y para la institución misma.

Al dar luz verde a esta nueva vía propuesta inicialmente por *Oscar Mauricio*, el beneficio no fue sólo para él, ni siquiera para su curso octavo grado y, en este momento tenemos que decirlo, no solamente para ese colegio donde estaba matriculado, porque es una experiencia que ha trascendido ya los muros de su escuela y que ha convocado prácticas alternativas en otros espacios, seguramente en cada sitio con matices diferentes.

Cuando a este alumno se le soltó la cuerda, empezó a producir desafortadamente, empezó a sacar lo que tenía dentro y a transformar en creatividad la rabia y la frustración que sentía y que lo hacían insoportable en la escolaridad.

Es muy posible que la más aquilatada sabiduría del profesor esté en saber poner el oído y el tacto en esas demandas y acogerlas, algunas veces sacrificando el proyecto ya diseñado, sacrificando el mapa, sacrificando la formalidad. Las posibilidades de acierto en la mediación del maestro están en

saber permanecer atento a esa cuerda que los alumnos piden, a las ganas precisas que ellos traen a la escolaridad. Porque, a través de esas actividades que demandan, es posible que luego puedan ligar los demás aprendizajes. En cuanto los procesos de formación se hacen informales, crean con mayor facilidad lazos de afecto, no sólo entre los pares y con los profesores, sino también con el aprendizaje, porque se aferran a la vida misma de los individuos que los han vivido. “Ya se me han olvidado muchas de las fórmulas que aprendí en trigonometría y casi todas las fechas de la historia que tuve que memorizar en sociales, pero estoy segura que jamás se me olvidará el cariño que he cogido por la escritura”, decía la exalumna Gina.

Hay mayores garantías de aprendizaje cuando las prácticas, en este caso la escritura, no tienen que ver tanto con el mapa de la Institución, del currículo, sino que responden al deseo de los alumnos; mejor dicho, cuando los muchachos no están haciendo una tarea, sino algo que a ellos les nace y les gusta, cuando los procesos son menos formales. Es esa la razón por la que aquellos jóvenes escritores del Benjamín Herrera siguen acudiendo al taller, así se hayan ido de la escolaridad. Consiguieron apasionarse con la escritura.

En los relatos recogidos en la investigación de campo encontramos, además, que el asunto no es solamente que aquella escritura se dio porque allí se acogieron unos procesos informales -porque se hicieron unas cosas-, sino también porque se dejaron de hacer otras, las que usualmente la escuela tradicional hace: tomar la batuta, apropiarse el papel de todas las iniciativas, llevar la bandera. En este aspecto, lo que es efectivo muchas veces desde el liderazgo, tanto de la dirección como de los maestros que están al pie de la didáctica de la escritura, es permitir hacer, permitir que los procesos tengan su curso, dar vía al devenir que los mismos alumnos van construyendo.

Cuando la educación se convierte en una obligación, en una tarea, en un precepto, el proceso de formación no opera. O se da un tipo de educación funcional, de momento, “escolar”. Lo que se aprende se toma sólo para el momento de la escolaridad y para responder por ellos ante un examen. En cambio, cuando los aprendizajes surgen de procesos menos formalizados, de procesos sueltos y en libertad, se quedan aferrados a los modos de vida.

1.7. Razones desde el entorno social

Fue reiterada la conexión que hicieron los entrevistados con el entorno social del colegio como una de las razones de aquella experiencia de escritura. En la ubicación espacio temporal de esta investigación hemos dejado una somera descripción de este entorno. Vale, no obstante, dejar algunas pinceladas acá en las voces antes referidas de los entrevistados:

...ambiente violento, angustia, miseria, falta de oportunidades y de empleo (...) ... un entorno doloroso, con pérdidas continuas y el abandono muy rápido de sus padres (Profesor Diego L).

Lo normal es que aquel panorama creará en ellos desazón y rabia y una opción por la violencia directa, como en efecto ocurría y sigue ocurriendo con un número bastante amplio de jóvenes del barrio. “Los pelaos²² llegaban al colegio con la autoestima por el piso” (Profesor Héctor). No obstante, los que estaban conectados con esta experiencia encontraron en la escritura una forma de canalizar aquello, posiblemente una vía de escape, un oasis. En este aspecto ha sido de gran importancia la contribución de esta institución educativa a crear nuevas condiciones de convivencia en el sector. La convivencia en el colegio les fue abriendo otros horizontes, y la escritura se les presentaba como una escena atractiva a través de la cual podían expresar todo el dolor que traían.

*Una vez el profe nos puso a escribir qué era la poesía para nosotros.
En ese momento yo escribí que era para escapar de la realidad.
Muchas veces es una ventana de escape (Exalumno Diego M).*

Nietzsche denigra de la posibilidad de considerar el arte como un “escape”... Sin embargo, es posible que en la situación social, el contexto y la dureza que estos muchachos vivían, resultara legítimo que en algún momento la escritura pudiera ser también eso... un oasis. “La escritura también es para alegrar, para divertir, para relajar”, decía la profesora Marleny. Y el profesor Héctor agregaba: ... “el descanso, la piel que los hace sentir, la piel con la que cubren sus problemas y, sobre todo, la garantía de su autoestima”.

*Mucha gente se desquita con el trago, o con rumba, con jugar algo,
hasta con la droga... no sé. A mí me gusta desquitarme con el lápiz y el*

²² Pelaos: muchachos, jóvenes.

papel. Porque yo escribo y rayo... ¿ese es mi vicio!, ¿ese es mi cigarrillo! (Exalumna Juliana).

El mismo ambiente duro y conflictivo que vivían les daba motivos para iniciarse en la escritura. La profesora Consuelo decía cómo una de sus más gratas experiencias como docente la ha vivido acompañando el surgimiento de afectos con la escritura personal a jóvenes con fuertes presiones del conflicto social del entorno del colegio, que finalmente lograban acceder a la escolaridad. Por varias ocasiones, este colegio se ha vinculado en esfuerzos importantes que han surgido de propuestas comunitarias dentro del barrio para ofrecer acogida a quienes, habiendo tocado fondo en la vida de la calle, habían creído perder en definitiva la oportunidad y la capacidad de incorporarse a la vida escolar. Si estos alumnos que llamaban “reinsertados”, tenían obvias dificultades con algunas áreas de aprendizaje de las que se habían distanciado por varios años, no ocurría lo mismo con la escritura. Con la invitación expresa a leer y escribir su propio texto y su historia, ellos encontraban allí una excelente motivación para empezar a construir afectos con la escolaridad, a la vez que acometían el aprendizaje de la escritura. “A ellos les gusta escribir sobre su propia cotidianidad. Hablan y escriben de cómo les aconsejan a los amigos que dejen la droga, que se reinserten a una vida digna (Profesora Consuelo).

En efecto, parece que los “reinsertados” tuvieran un nivel de convencimiento mucho más alto que el muchacho que no ha caído en esos hoyos del conflicto local. “Porque ellos tienen el testimonio de sus vidas. Ellos vivieron una experiencia negativa, pero ya tienen una mirada optimista frente a la vida. Además tienen la palabra suelta para dar ese testimonio” (Profesora Consuelo).

Es un hilo importante el que resalta la profesora. Ya habíamos recibido de otros entrevistados esa observación, de cómo algunos se motivaban a escribir a partir de lo que vivían en su contexto, en su barrio. Pero cuando estos muchachos, de forma tan cruda, les ha tocado estar metidos dentro del conflicto, cuando han estado entre las balas, en una confrontación entre bandas de delincuencia y, por algún motivo, por un milagro social, lograron salir y consiguieron volver a la escolaridad, los que están allí tienen elementos mucho más ricos para procesar, para reinventar toda la historia que les ha ocurrido. Sienten, además, la necesidad de entregar lo que han procesado a otros que no lo han vivido; tienen en la escritura una herramienta para decir a

sus colegas: no pasen por las que yo he pasado. Parece que el ambiente duro que han vivido en la calle les madurara la disposición para la escritura.

La escuela secundaria es tal vez más dependiente que los otros grados de todas las realidades ambientales. Los adolescentes están zambullidos ya en la cultura y en la problemática de su entorno. Por tal motivo, en lo que escriben están los productos de unas historias, de unos procesos de desarrollo personal, algunas veces sumamente dolorosos. La escritura, surgida en la sinceridad se presenta para ellos como uno de los medios más seguros para salir del callejón sin salida en el que, demasiado a menudo, se encuentran. “La turbación, los temores, las angustias que dejan de ser solitarias para convertirse en obra transportada y socializada, han abandonado a partir de ahora las tinieblas donde se traman las neurosis para correr al encuentro, libres e idealizadas, del impetuoso torrente de la vida” (Freinet, 1979:306).

El colegio ha tenido un gesto de “terquedad” y de “optimismo” al abrir sus aulas a estos alumnos desahuciados de la vida escolar. Su perfil es precisamente el que les cierra todas las puertas. En cualquier espacio educativo son de inmediato considerados nocivos para la convivencia escolar.

Ligamos esta postura de acogida con la que habíamos mencionado antes de aquella maestra portuguesa, María Rosa Colaço, que llegó a una escuela marginal de Lisboa. Los niños a quienes debía acompañar procedían igualmente de contextos sociales conflictivos y de extrema pobreza. Cuando el director le hace la advertencia de la imposibilidad de lograr algo positivo con aquellos chicos, ella rompe delante de sus alumnos la vara que le dejaba para amedrentarlos. En ella también había aquella “terquedad” y “optimismo” de que hablaba el profesor Héctor en el mencionado programa de televisión. Aquellos niños a quienes el director creía incapaces, se entregaron a la aventura de la poesía y lograron registrar un valioso testimonio de creatividad, imaginación, capacidad poética y sensibilidad con su entorno de vida. Igual que en el contexto de Lisboa, la pobreza y el duro conflicto del entorno que modelaba a estos jóvenes, de nuevo acogidos en la escolaridad, “comenzó a ser un pretexto, no para su derrota, sino para su dignidad y para su fuerza” (María Rosa Colaço, 1970:19). Y, como en aquella quijotada de la maestra portuguesa, fue aquí la ternura y el afecto de sus maestros la vía para conseguir que se transformara toda aquella adversidad en vida.

1.8. El Colegio: un espacio acogedor

El panorama general a que estamos ya habituados a percibir en la escuela secundaria -no se da tanto en la primaria, donde todavía hay motivos de encanto con la escolaridad- es el de un grupo de adolescentes de caras largas, fatigados con los deberes, aburridos, incómodos, desempeñando un papel transitorio, cumpliendo un rol social de edad, formalizando el bautizo social. Ellos saben -también lo sabemos sus maestros- que su paso allí es un examen que están dando para acceder a un nuevo eslabón de sus vidas, la universidad, donde abrigan la esperanza de encontrar intereses más afines con sus proyectos de vida.

Digamos que la primera impresión que salta durante el trabajo de campo de esta investigación no es exactamente sobre la escritura misma, sino la de observar un grupo de muchachos que, por las palabras que utilizan, por sus gestos y modales, dan cuenta de estar contentos y a gusto en la escolaridad. ¿Qué nuevo, que usualmente no da la escuela, han encontrado para sentirse a gusto en este espacio? ¿Por qué ese gesto, inusual? ¿Por qué esa postura de halago, no sólo en su tiempo reglado de estancia, sino su insistencia en permanecer allí y no querer marcharse al concluir su ciclo de estudios? ¿Qué han encontrado allí para que tengan una diferente actitud frente a la escuela? ¿Qué han encontrado que no les permita dar indicios de esa crisis generalizada, y no sientan incomodidad y ese rasgo de transitoriedad de su paso por la secundaria?

En la medida en que los exalumnos entrevistados encontraron en el colegio el lugar donde se sentían a gusto, se convertía aquel en un espacio factible para el aprendizaje. Retomamos unas píldoras de sus testimonios:

- *...me sentía rico, me sentía bien, me sentía llena de muchas cosas, me gustaba lo que hacía. Aquí había como esa química, como esa adrenalina que lo mantenía a uno vivo (Exalumna Alexandra).*

- *...me gusta mucho la forma como me siento cuando estoy aquí. El colegio es como una parte mía que me arrancaron así de una, me la arrancaron sin anestesia (Exalumna Ana).*

- *esto es como la segunda casa, el hogar de nosotros; aquí pasamos lo mejor de la vida... (Exalumno Gustavo).*

- Cuando llego aquí siento una gran energía. Ojalá tuviéramos el poder de manejar el tiempo, de dominarlo, para quedarnos en esa época eternamente (Exalumno Sebastián).

Cuando le preguntamos a Ignacio si le agradaba volver al colegio, se le iluminaron los ojos y respondió, como saboreando algo: “¡me encanta! Aún, más, me gustaría trabajar aquí. Este colegio a mí me marcó, de verdad que sí”.

En la apertura de la *Escuela de Estiu* -Valencia, 2003-, Gimeno Sacristán entregaba un dato escalofriante, recogido de una encuesta de UNICEF del año 1999. Decía que sólo el 7% de los estudiantes de América Latina -8% en la Península Ibérica- van a la escuela por placer. Cuando los datos son desalentadores, se constituye en un reto complejo rescatar el espacio escolar como un lugar atractivo, de placer y no de obligación, y sólo en esa medida puede ser un lugar de aprendizajes significativos.

La verdad es que lo “normal” es dar por hecho que los estudiantes cuando han egresado, particularmente de la educación secundaria, quieran cortar todos los hilos con el lugar donde fueron reprimidos, donde estaban cumpliendo un requisito para obtener una certificación que les daría la posibilidad de insertarse en el “afuera” de la escuela, ya con una posibilidad laboral o con el “visto bueno” a otro lugar de certificación, la universidad.

Los jóvenes de esta historia, como se ha registrado, vuelven a su colegio con notoria complacencia. No vienen a que les recuerden la forma para resolver ninguna ecuación. Vuelven a lo que fue vital para ellos y se hizo significativo para sus vidas. Vuelven en pos de los afectos que allí construyeron, detrás de las cosas que se aferraron a sus modos de vida. Regresan a saludar a sus maestros, a recorrer los lugares que quedaron en su memoria, a contar qué están haciendo. Los que se engancharon con la escritura, traen sus nuevas producciones y piden que se les siga incluyendo en las publicaciones. Más que cualquier otro pretexto, vienen a expresar cuánto extrañan el espacio que abrió aquellas puertas para su creatividad y expresión a través de la escritura.

Lo significativo en los datos recogidos es que aquella condición del colegio como un lugar acogedor no correspondía sólo para los alumnos. También lo era para los maestros.

...Yo llegué a este Liceo el 20 de noviembre del 2001. Llegué a las 6.10 de la mañana. En menos de una hora sentí que hacía más de diez años trabajaba acá. (Profesor Diego L).

Amparo Martínez y José Luis Ulizarna (1996:436) se refieren a la correspondencia del “clima” de las instituciones educativas y la “satisfacción” laboral de los profesores. En las conclusiones de su investigación resaltan las posibilidades de la “satisfacción profesional” en la medida en que el ejercicio de su función no se reduce a la mera enseñanza de contenidos docentes, sino que “se extiende a tareas educativas de las que se sienten orgullosos y que realizan con alegría”, porque contribuyen además a la promoción y al crecimiento personal.

1.9. La razón de fondo de esta experiencia de escritura: puerta abierta a la expresión

Desde el comienzo de la investigación nos habíamos planteado, como uno de los objetivos obligados, encontrar las razones de por qué muchos de los alumnos del LBH no resultaron motivados por la escritura. Por rigor investigativo, pensábamos que debíamos plantearnos aquella pregunta. De hecho, la producción de escritura personal fue y sigue siendo allí de un volumen descomunal, y esa sola escritura amerita una investigación educativa. Sin embargo, entendíamos como pregunta obligada las razones de los que no se habían involucrado en aquella experiencia. Fue más en esa tónica en la que empezamos a formular algunas preguntas, tanto a los exalumnos -sujetos centrales de esta investigación- como a los profesores, los administrativos y los padres de familia.

La verdad es que en el curso de esas preguntas encontramos una razón que, no sólo no esperábamos, sino que, además, le da mayor peso al propósito de esta pesquisa. Encontramos que, más allá de las razones por las cuales unos muchachos lograron hacer una escritura personal que trascendiera para sus propias vidas, había algo de fondo, de más trascendencia y profundidad, y es que este colegio era puerta abierta para la expresión en muchos otros sentidos, no sólo para la escritura.

Íbamos con la sensibilidad preparada para recoger información sobre lo que previamente había marcado nuestro interés, la escritura personal, pero encontramos que allí la puerta grande estaba abierta, no sólo para la escritura, sino que había todo un abanico de oportunidades, y no sólo para los muchachos. Entonces, lo característico del liceo no es la escritura personal,

sino la posibilidad plural que hay allí para la expresión de los alumnos y también de sus maestros.

De ahí que sea un colegio donde ha habido gente competente y buena para muchas cosas. Encontramos que habían egresado muchos jóvenes comprometidos con la escritura, pero también se habían promovido excelentes periodistas de radio, deportistas de renombre en el ámbito internacional, líderes barriales, músicos excelentes, tanto para el canto como para la ejecución instrumental, teatreros creativos, excelentes bailarines, buenos administradores de negocios, etc.

Los entrevistados resaltaron algunas razones que permitían que el colegio fuera un grifo amplio de comunicación: había libertad de expresión, se les permitió a los estudiantes ser lo que eran -jóvenes-, había una especial preocupación de quienes acompañaban el aprendizaje por sintonizar en los intereses de los estudiantes y el Proyecto Educativo se definía como una oferta plural de expresiones, no sólo para los alumnos sino también para sus profesores, quienes encontraban allí vía libre y apoyo a las iniciativas que estaban en sus deseos.

La escritura es aquí un canal de expresión, igual que otras prácticas: la emisora, la banda marcial, el grupo de teatro, la banda de música, etc. Pero la razón de fondo es que aquí se abrieron las puertas para la expresión de los muchachos. (Secretaria Silvia).

- Había libertad de expresión

- Lo que a mí me cambió la vida en este espacio es que me permitieron expresarme libremente (Exalumno Sebastián).

- La postura humanista de concebir el ser humano posibilita que cualquier pensamiento que llega al colegio, siempre y cuando no sea de destrucción, sino de vida y de respeto al otro, se permita y se anime. (Profesor Diego L).

El exalumno Diego M decía: ... “yo no había sentido antes esa necesidad de expresión, como persona, como individuo, como estudiante, pero también como parte activa de la sociedad”. Quiere decir que esa sensibilidad con la expresión, como sujeto de aprendizaje y como ciudadano inserto en un colectivo, fue cultivada en el colegio, fue allí donde se abrió ese grifo.

Es muy posible que muchos de los que pasan por la escolaridad nunca sientan esta necesidad. No tienen tampoco ningún nivel de frustración, porque no han

perdido nada, simplemente no lo han tenido ni han sentido la necesidad de tenerlo. La tarea de la escuela no se limita, entonces, en este aspecto, a dar carta abierta a la expresión, sino también a crear condiciones para que se dé, esto es, abrir canales de comunicación y fomentar la necesidad de la expresión.

- Se les permitió ser jóvenes

...nos dieron la posibilidad de pensar y de sentir tal como somos: jóvenes (Exalumna Jénifer, en televisión).

En la escolaridad solemos subvalorar la adolescencia como un paso que hay que dar. Al respecto, Dewey (1998) en su texto *Democracia y Educación* hacía la defensa del derecho de los niños y los jóvenes a vivir este tramo a plenitud. Anotaba cómo la escuela apunta usualmente el proyecto educativo hacia el futuro, menoscabando la franja real que los estudiantes están viviendo: su tiempo de jóvenes. En esa perspectiva, los adultos de la escuela -los maestros- los condicionan a comportarse como adultos, los adultos que, supuestamente, están formando para el futuro. El efecto logrado no es otra cosa que la negación del tramo vivencial que podría significar esa franja de sus edades. Los jóvenes van al surco -a la escuela- a libar la pócima que por arte de magia los hará mayores antes de tiempo. Son los “niños yunteros” que pintó en sus versos el poeta de Orihuela, Miguel Hernández.

El hecho que yo sea alumno, que sea joven o que esté pasando por la adolescencia, no quiere decir que sea una etapa que yo tenga que quemar. (Exalumno Diego M).

- Hubo sintonía en los intereses de los muchachos

Nos quejamos a veces que a los muchachos no les interesa nada. Y no es que no les interese nada, sino que nosotros no sabemos qué es lo que les interesa a ellos, no los conocemos (Profesora Marleny).

Adriana, madre de familia, lamentaba que el común de la juventud no tuviera ahora la oportunidad de expresarse. Cuando se les brinda espacios, decía, no son precisamente los que ellos desean sino los que van con los deseos de quienes los acompañan. No hay un esfuerzo por sintonizar en sus expectativas, sino de acomodarlos al deseo de los mayores. La profesora Marleny hablaba del temor del maestro a consentir con el deseo de los jóvenes y de cómo el mayor reto para él es hacer de las expectativas de sus alumnos su propio deseo, así discrepe de su filosofía y creencias... “porque somos muy

paradigmáticos, nos pegamos a cosas establecidas por nosotros mismos, y eso no nos deja entonar con los muchachos” (Profesora Marleny).

La secretaria, Silvia, hacía ver como en este colegio se ha empezado ya un trabajo en el reto de entonar en las expectativas de los jóvenes. Decía que era ésta la razón de fondo de por qué los muchachos encontraban aquí caminos allanados para fortalecer sus distintas formas de expresión. “El colegio empezó a despertar sus propios intereses, no para enseñarles, ni para dirigirlos, sino para que sacaran a relucir lo que ellos tenían y deseaban” (Secretaria Silvia).

Hay maestros que tienen esa sensibilidad para captar el interés que los muchachos tienen. La verdad es que, muchas veces, el motivo del malestar de los alumnos en la escolaridad está en que el maestro trata de acomodarlos a su propio deseo.

1.9.1. El Proyecto Educativo: una oferta plural de expresiones

La razón de fondo de esta experiencia de escritura se percibe en las valoraciones que expresaron los entrevistados, pero también en el cuerpo mismo del Proyecto Educativo de la institución, orientado todo hacia la expresión y la comunicación. Revisando el PEI, se encuentra que el eje central de su propuesta educativa, el hilo que articula todas las áreas, proyectos y actividades que se ofrecen en la Institución desde el año 1992, está en la “Comunicación”. La gran mayoría de las prácticas que lo expresan giran alrededor de este propósito medular. La motivación de la lectura, y luego de la escritura, hacen parte de ese macro-proyecto. Estas son algunas de las prácticas que aparecen allí registradas: “Prensa Escuela”, “Mejoramiento de la lectura”, la “Hora del cuento”, el “Taller de escritores”, el “Día poético”, el periódico escolar *Barriolegio*, la “Emisora estudiantil”, “Calles de Cultura”, el “Grupo de teatro”, “Exposición anual” artística de alumnos, padres de familia y maestros, el proyecto “Solidaridad con los niños del barrio”, el “Bazar de los sueños”, el “Encuentro generacional” -día de la familia-, el “Festival de la canción”, “Publicación anual” del libro de escritos de los alumnos, la “Autopista electrónica”, “Torneo interclases” de deportes y el Proyecto de “Coordinaciones de grado”.

En la presentación del PEI encontramos esta precisión:

Entendemos que, por encima de la agenda académica, robustecer los canales de comunicación se constituye en camino más expedito para alcanzar una formación integral.

La profesora Marleny reconocía al colegio como un espacio donde se ofrecía **“una baraja muy amplia, todo un abanico de expresiones”**. Decía cómo, de la misma manera que allí se abre la puerta para la escritura, se abre también para los que les gusta la lectura, cantan, hacen teatro, para los que disfrutaban de la danza, tienen afición por el deporte, la música o las ciencias naturales. “De todas maneras, son todos canales de expresión”. Hacía notar que, posiblemente, talentos como los que allí se cultivaban, los podía haber en cualquier otro espacio educativo. Sólo que, en este colegio esos talentos encontraban la oportunidad de desplegarse y ser fomentados.

La cuestión es que aquí se animó a los muchachos para que se atrevieran. Y en todo sentido lo he notado en ellos, no solo en la escritura. (Directora Gloria).

Una razón importante y clave de que muchos alumnos no se hubieran involucrado con aquella experiencia de escritura dejaba claro que no se debía, necesariamente, a la apatía que sintieran por aquella práctica ni a las experiencias desalentadoras que podrían traer de la educación primaria o de sus casas, sino a que habían encontrado allí todo un abanico de expresiones y no había sido precisamente la escritura la escena que más los había seducido.

Otra exalumna, Liliana, con notable habilidad para desenvolverse en las pasarelas, decía: ...“mi forma de expresarme no era con las palabras, sino con el cuerpo. Desde muy pequeña yo vibraba por modelar. Eso era lo que me gustaba. Y aquí en el colegio yo lo podía hacer y me apoyaban con eso”.

Sobre este apoyo, la profesora Marta A comentaba: “teníamos muy claro sí que una cosa es esa parte estética legítima y enriquecedora de la expresión del ser humano a través de la corporalidad, y la otra, el manejo que hacen los medios de comunicación, el consumismo y la publicidad de esa necesidad de expresión corporal”.

Ignacio lamenta, ahora que está en la Universidad, no haber hecho parte de esa experiencia de escritura, pero explica también que estaba interesado en otras cosas, que tenía otras formas de expresión. En efecto, era un muchacho con mucha sensibilidad y de gran espíritu de servicio con sus colegas y con la comunidad. Gozaba de muy buenas relaciones, aun con los compañeros de grados superiores. Estuvo durante siete años en la “Banda Marcial”, y tenía

una forma de ser que llegaba a la gente... “Me gustaba que mis compañeros estuvieran bien”. Estaba pendiente de qué hacía falta en cada sitio. Por eso lo nombraron “personero de los estudiantes”²³. Mostraba enorme sensibilidad social, posiblemente como la tenía su colega de curso, Diego M, que lograba escribirla. Ignacio la sentía y no lograba ponerla por escrito, pero se involucraba activamente en el cotidiano de la vida escolar, buscando el bienestar de todo el colectivo.

Hicieron notar, además, algunos entrevistados que el ambiente propicio para la expresión no era sólo para los alumnos, sino **también para sus profesores**, para que los maestros dieran lo que eran capaces de dar, y en lo que se sentían a gusto.

Es que el maestro también tiene que estar contento con lo que está haciendo, y ver una oportunidad en los estudiantes (...) nosotros también tenemos que disfrutar de lo que hacemos (...) Quiere decir que esas habilidades o esas ganas que uno tiene de trabajar con esta sensibilidad de los muchachos, si en un sitio no se abren, uno se vuelve un dicta-clase (Profesora Marleny).

2. ¿Por qué muchos alumnos estuvieron ajenos a esta experiencia?

Aunque el objeto preciso de la presente investigación apuntaba a la escritura personal de aquellos jóvenes escritores, creímos conveniente recoger las percepciones de algunos exalumnos que no se vincularon a esta experiencia. Es un hecho vistoso que la producción allí fue y sigue siendo considerable, y que son muchos los estudiantes que en el curso de la experiencia se han vinculado y siguen aferrados a esta práctica. Un grupo importante, igualmente numeroso, no estuvo vinculado con estos afectos a la expresión escrita. Obligaba tomar la opinión de ellos, por rigor de la investigación y porque, como efectivamente sucedió, aportaron información que enriqueció las iniciales perspectivas de la pesquisa. Es cierto que un número grande se

23 Es una figura contemplada en la Ley General de Educación. El Personero es el que aboga ante las distintas instancias del Colegio -las directivas y el Consejo Directivo- por los derechos y las reclamaciones de los estudiantes.

vinculó a esa veta de aprendizaje, pero, ¿cuáles podrían ser los motivos para que tantos otros no hubieran encontrado allí su forma de expresión?

Ya en los hallazgos que aquellos alumnos de octavo grado registraron en 1991 en aquel ejercicio de videocámara en mano habían señalado una de las razones, común para las dificultades de acceder a la lectura y la escritura, que coincide con la que más tarde apunta Daniel Pennac (2001): el imperativo de la escuela por la lectura, esto es, el carácter de obligación. *Oscar Mauricio* no fue el primero ni el único con dificultades para dar cuenta del *Quijote*. El mismo García Márquez (2002:168) cuenta en su *Vivir para contarla* cómo se esforzó por tragárselo “como un purgante a cucharadas”.

A esta razón de indudable peso, los entrevistados agregaron otras de variada índole, que tenían que ver con los profesores, experiencias que marcaron en la educación primaria, el entorno familiar, razones institucionales, condiciones sociales de su barrio, incidencia de la televisión y razones desde la condición misma de los alumnos.

2.1. Razones desde el profesorado

De la misma forma que las posibilidades para esta práctica alternativa fueron centradas por los entrevistados en los profesores, también en ellos señalaron las mayores dificultades para el éxito de esta experiencia. Entre otras razones, refirieron el carácter aún incipiente del trabajo de equipo, la imposibilidad para el maestro de motivar la escritura si él mismo no tiene esta práctica, la creciente colonización del tiempo de los profesores por parte de la administración central de la educación, las estrategias de seducción todavía débiles en un sector del profesorado, el rechazo expreso de muchos docentes con aquella experiencia y la orientación ejercida desde los talleres de escritura.

Una parte importante del profesorado no sentía gusto por la escritura, y por eso no tenía posibilidades para motivarla en sus alumnos, no servían de modelo para sus estudiantes, ni podían ejercer liderazgo entre ellos.

Todavía no ha calado lo suficiente la idea de trabajar en equipo, de negociar estrategias en el manejo de esta experiencia, aun dentro de la misma área específica de Lengua. Varios entrevistados se refirieron a la publicación anual del libro como uno de los ejemplos de prácticas que todavía adolecen de un ejercicio de negociación sobre las políticas que la definen. Hay un voto de

confianza en el director del taller para definir, por ejemplo, qué y cómo se publica, pero no hay un ejercicio de concertación, incluso de claridad sobre quienes podrían ser los integrantes del equipo al que le correspondería establecer dichas políticas. La secretaria académica advertía el peligro de que la responsabilidad y el peso de esta experiencia no fueran asumidos por un trabajo de grupo... “tiende a cristalizarse en una o dos personas. Y esas personas se queman en algo que no son capaces de hacer ellas solas”.

Faltó también una mayor dosis de motivación por parte de un sector del profesorado. No todos los profesores, incluyendo algunos de Lengua, estaban sintonizados en ese deseo y pasión por promover y acompañar esta experiencia. Aunque a muchos alumnos les bastaba una leve señal para sentirse invitados a la producción de escritura, otros, como decía Horacio -uno de los padres de familia-, necesitaban más estímulos para lograr involucrarlos. La profesora Marleny daba una de las claves para conseguirlo con estos alumnos: la cuota de paciencia que es preciso añadir a las estrategias de motivación... “una expresión artística no se da de una, sino que está adentro y hay que sacarla lentamente”.

La “colonización” del tiempo del profesor fue otro de los aspectos señalados por los entrevistados.

- La agenda de los educadores estaba muy apretada con sus horas de clase. No les quedaba tiempo para más (Profesora Marta G).

- ¿Qué posibilidades tiene el maestro de captar todas las demandas de sus alumnos si está con cuarenta y cinco, a veces hasta cincuenta muchachos en su clase? (Profesora Graciela).

Alumnos y maestros manifestaron preocupación por la política enfatizada en los últimos cinco años, por parte de la autoridad administrativa de la educación, de limitar el trabajo docente a la tarea de dictar clases y en grupos numerosos. Los alumnos, por su parte, dijeron que era cada vez más difícil encontrar a los profesores disponibles para conversar con ellos. Y los profesores reiteraron que todo su tiempo estaba copado con clases o cumplimentando repetidos informes que requería la administración central. Por la cantidad, tantos de cursos como de alumnos en cada clase, se hacía difícil la revisión de los escritos de los estudiantes... “que se pudieran resolver sus problemas retóricos, lingüísticos y de contenido, mediante comentarios claros, que les demostraran que su trabajo se había leído con interés y respeto (Profesora Marta G).

Hargreaves²⁴, dentro del análisis que hace de la dimensión sociopolítica del tiempo del profesor, utiliza el concepto “colonización” para nombrar este efecto logrado por la administración central de la educación. Una vez “colonizado” -regulado y controlado- el tiempo de trabajo en el aula, dice Jaime Martínez (1999:94), la cuestión es impregnar regiones de su espacio y el tiempo de dominio privado, de tareas administrativo-burocráticas y de vigilancia, en deterioro de tiempos y espacios de su vida social y laboral, y de mejores posibilidades para el aprendizaje.

El profesor Diego L, a propósito de esta limitante para la dedicación al acompañamiento de la experiencia, hacía la siguiente observación:

...Veo una dificultad en combinar mi papel de coordinador académico y de disciplina con el de director del taller, dos roles que veo incompatibles. No se puede poner en el mismo plato la normatividad de la Institución y lo que un taller de escritura en libertad significa (Profesor Diego L).

Otra dificultad que refirieron fue la **abierta oposición de un sector del profesorado** con esta experiencia de escritura. Hubo inicialmente resistencia por parte de un grupo de profesores para darle vida y cuerpo a esa ventana que abrían los estudiantes. El mismo exalumno Diego M que daba reconocimientos a los profesores en los que encontró apoyo, aclara la otra cara de la moneda, que también se daba en la Institución: “había profesores que cortaban con eso o que eran indiferentes. Incluso, yo me atrevería a decir que, hasta cierto punto, eran enemigos de ese proyecto”.

Concepciones cerradas de varios maestros cortaron el camino de alumnos que mostraron interés por la escritura. Muchas veces, como lo dijeron varios entrevistados, en vez de estimular a estos muchachos en las evaluaciones de curso, se les subvaloraba o les colocaban mala nota. Por estar en el taller de escritura, perdían otras asignaturas, porque el profesor no toleraba que salieran de su clase para otra actividad de su interés. La profesora Marta A recuerda un caso bastante contradictorio, el de Alexandra: ... “no se iba a graduar porque no aprobaba Español. Y resulta que era del taller y ya le habían publicado en varios libros muchas de sus poesías. Escribía, publicaba y tenía el valor de compartir en público lo que escribía, y, sin embargo, perdía la materia”. El profesor Héctor contaba cómo en las reuniones del claustro de docentes en las

24 Citado por Martínez Bonafé, 1999, pág. 94.

que se evaluaba el rendimiento académico de cada uno de los alumnos, “muchos profesores la montaban contra los peles que escribían”. Por cualquier falla que tenían en su asignatura, les sacaban a relucir su condición de integrantes del taller.

No obstante, muchos de estos muchachos se abrieron este camino, muy a pesar de los propios maestros. Parece que su energía y ganas iban más allá de las mismas posibilidades que los profesores y la institución les podían ofrecer.

Otros encontraron algunas razones en la misma orientación de los talleres de escritura. Advirtieron sobre dos posibles sesgos con efectos nocivos: uno, la posibilidad de que se haya cargado el trabajo en la forma poética y, el otro, la dedicación de mayor énfasis, en algunos momentos de la historia de la experiencia, con los alumnos mayores.

Sobre **el primer sesgo**, argüían la posibilidad de la influencia de la “tendencia personal” de los que orientaban los talleres de escritura, con un posible efecto negativo que señalaba la secretaria académica: el desánimo de los que tenían otros intereses... “Hay que orientarlos para que saquen a relucir lo que cada uno posee, abrirles todas las puertas (Secretaria Silvia). Para la profesora Consuelo aquella dedicación de preferencia con la poesía podría terminar recortando las posibilidades de expresión de los alumnos: ...“como escriben una poesía en cinco renglones, ya eso para ellos es muy representativo. Y, cuando llegan a hacer un ensayo, sienten que no tienen palabras”. Por su parte, el profesor Jairo hacía el reclamo de un trabajo perdido: “había un terreno ganado con el cuento que empezó a verse opacado por la poesía. Se dejó perder el encanto a todo lo que se había hecho con la narrativa”.

En efecto, la primera mitad de las publicaciones de los alumnos contiene abundante producción de este tipo de escritura. Por algo, dos de los cuentos escritos por alumnos de los primeros grados tuvieron reconocimiento fuera del colegio. El cuento “La biblioteca: un viaje a través de la imaginación” de un alumno de octavo grado, Willi Andrei Velásquez, fue el ganador del concurso que abrió en el año 1995 la Biblioteca del Club Recreativo Comfenalco, con motivo de uno de sus cumpleaños. En el mismo certamen fue reconocido “En el mar la lectura es más sabrosa”, escrito por Sandra Milena Muñoz, alumna del primer grado de secundaria. También hubo un trabajo importante con el ensayo, sobre todo desde el taller de filosofía, que dejó registrados algunos escritos en la primera publicación, *Cosecha de Palabras*.

Son pertinentes los reparos que los profesores y la secretaria académica refirieron con la posible preferencia en la seducción con la forma poética dentro de esta experiencia, porque marcan advertencias importantes que es preciso poner permanentemente sobre la mesa en el curso de esta puerta alternativa de expresión. Sin embargo, parece que ese trabajo de más énfasis en la poesía, más que señalado, ha sido una opción elegida por los mismos estudiantes, que han encontrado allí una forma más atractiva para expresarse. Sobre esto hemos recogido alguna información que referiremos en otra parte de este análisis.

El otro sesgo advertido tenía qué ver con la presunta dedicación especial con los alumnos mayores en los talleres de escritura. Al respecto, decía el profesor Libardo:

...los estudiantes de los grados inferiores no tienen acceso al taller, posiblemente por su forma de pensar, por lo infantil, por el pensamiento poco desarrollado o poco maduro (...) Desde allí, se tendría la necesidad de crear otro tipo de taller en el colegio. ¿Por qué no crear un semillero de escritores, con sexto, séptimo y octavo grado o pensar en una publicación diferente a la de los grados superiores, con cuentos o fábulas?

No obstante lo expresado por el profesor, algunos datos de los documentos observados podrían plantear una perspectiva diferente: los primeros talleres de escritura se crearon en el colegio, precisamente, en los primeros grados. El segundo libro, *Cuentos, fantasías y sueños*, con la dirección de los profesores Fernando y Jairo, es todo de alumnos de los grados séptimo y octavo. En el cuarto libro, *Letras sensibles*, aparecen publicados escritos de estudiantes de todos los grados. Y, en la quinta publicación, *Versos de la piel*, el profesor Libardo aparece registrado como director del taller *Semillas de Poesía*. La historia que viene en la segunda mitad de las publicaciones es distinta: incluyendo el tercer libro, *Los muchachos escriben*, a partir de la sexta publicación, la participación de los alumnos más pequeños es excepcional. Quiere decir que, en el caso de los primeros grados, no se trata de crear nuevos talleres, sino de recuperarlos.

Es posible poner en cuestión también la dificultad que plantea con respecto a la posibilidad de lograr producciones maduras con los estudiantes menores en los talleres de escritura. Dos ejemplos para argumentar, uno de fuera y otro de casa: el de fuera, antes referido, es la experiencia de María Rosa Colaço en Lisboa, aquella maestra que llegó a una escuela de un barrio marginal. Sus alumnos de primaria, provenientes, además, de un entorno sumamente

doloroso, escribieron textos bellos y maduros. El ejemplo de casa es la misma producción de los alumnos del colegio en los grados menores. Al revisar los libros publicados, se encuentra que han hecho algunos textos de los que hay que admitir que son bellos y maduros. En el curso de una conferencia en el “Palacio de la Cultura” del Departamento de Antioquia, una importante catedrática del área de Cultura de la Universidad Nacional de Colombia, Marta Elena Bravo, decía, refiriéndose a uno de aquellos escritos: “ojalá yo tuviera la capacidad para escribir un verso de estos”. Leía un diminuto poema de Danny Palacio, un muchacho de octavo grado:

*“Los poetas son la voz del mundo.
Escriben, mientras el mar despierta
bajo amplios rayos de sol”.*

Hay momentos en los que estos muchachos se salen de la ropa, y, más allá de la experiencia que tengan y de las palabras que puedan manejar, producen unas figuras de las que hay que decir que son maduras. No es gratuito tampoco que los dos reconocimientos, antes referidos, se hicieran a escrituras de muchachos de los primeros grados. Entonces, no es temprano para estos jóvenes empezar a escribir textos significativos, si tienen la debida mediación del maestro. Lo básico allí es renovarles la confianza.

Finalmente, concluye el profesor Libardo: “creo que a partir de la ronda de conversaciones que han surgido a raíz de esta investigación, vale la pena volver como a armar este asunto”.

2.2. Experiencias que marcaron desde la escuela y la casa

“Hay palabras o gestos de los maestros que marcan de por vida”, decía la madre de familia, Adriana. Sebastián completaba en su entrevista: “son cosas que en el inconsciente quedan y que marcan”. Algunos de los alumnos entrevistados que no se involucraron en aquella experiencia, recordaron episodios desagradables de sus primeros aprendizajes de escritura en la escuela primaria. Liliana decía tener malos recuerdos de la maestra que le enseñó a leer y a escribir... “siempre tenía una regla en la mano. Yo escribía con susto, porque temía no recordar tantas reglas”.

Cuando le preguntamos a Ignacio por qué no se integró al taller de escritura, él habla de las posibilidades que encontró en la secundaria, pero de cómo pesaba

más la socialización negativa que traía de la primera escolaridad... “era más fuerte el desánimo que traía de la escuela”. Qué tanto marca la experiencia de la educación primaria. En el bachillerato le dieron oportunidades, pero ya era difícil reconstruir la historia que se había dado en los primeros grados.

Janneth, que había publicado un cuento en el segundo libro, *Cuentos, fantasías y sueños*, deja entrever que había motivos para interrumpir su ejercicio de escritura personal, teniendo en cuenta lo que narra de cómo recortaron su escrito para la publicación. Faltó un maestro que avivara ese entusiasmo. Algo que dice, con cierta nostalgia, nos deja esa sospecha: “el cuento era más largo; para la publicación me lo recortaron. La parte final la cortaron así de una; era una página más”.

Hay gestos o acciones, a veces espontáneos en el cotidiano de la enseñanza, que definen las posibilidades de alguna opción en la escolaridad, no sólo con la escritura. El hecho de ignorar una producción aún incipiente, por ejemplo, o la exigencia desmedida con la calidad de los escritos en atención al rigor formal. Hay acciones, a veces involuntarias que, en vez de animar, dejan en ridículo la iniciativa de los alumnos. “Al muchacho se le puede tronchar toda una vocación, con una sola palabra cuando está niño. Después, para volver a recuperar eso, es prácticamente imposible” (Adriana, madre de familia).

Las normas y las presiones se convierten en camisa de fuerza que inhiben la conexión afectiva con la escritura. Esto ocurre a raíz de la usual rigidez de los programas escolares, la utilización de modelos pedagógicos desfasados de la realidad y de temáticas poco interesantes para la edad de los jóvenes, lo mismo que la imposición de la escritura como castigo en algunas asignaturas, a veces en la misma área de Lengua.

La escuela crea muchas veces desazón, ejerce presiones coercitivas, de aplastamiento al estudiante (Profesor Diego L).

También los entrevistados aludieron razones en los desafectos que se crearon con la lectura en esa primera escolaridad. Si no tenían el hábito de la lectura, les era más difícil entusiasmarse con la escritura. La causa, generalmente, radicaba en que la mayoría de los textos recomendados resultaban aburridores para los primíparos en la lectura. Como observa el profesor Jairo, muchas veces podía tratarse de libros agradables de leer, pero el carácter de obligación desvanecía en ellos el encanto de la lectura. ...“Si no había una lectura placentera, no había tampoco camino abierto para la escritura” (Profesor Jairo).

Cuando desde muy pequeño un escolar adquiere conciencia de que él escribe y de que puede ser escritor, en ese instante se inicia en él un proceso creciente, en calidad, de escritura creativa, decía Gonzalo Anaya en su conversación con Conxa Delgado y Jaume Martínez (2004). Es la razón por la que afirmaba Bernardo Restrepo (2002) que los profesores más importantes del sistema educativo son los de primero y segundo grado de primaria. Es preciso garantizar que los niños en estos grados adquieran ya bases sólidas para formar altas competencias de lectura y escritura, competencias que serían, a su vez, según este investigador, la garantía de un aprendizaje exitoso en las demás disciplinas. Porque “no hay nada más exitoso que el éxito” (...) “Los mejores profesores son los que no permiten que los niños fracasen”.

Otra causa referida aludía al entorno familiar como posible factor desmotivador de la escritura. En particular, para los profesores, juega en esta posibilidad un papel importante la infancia que vivieron estos muchachos en el entorno familiar, si tenían allí un ambiente de lectura y escritura.

Es posible que esa primera atracción, el primer flechazo con la escritura y, por supuesto, con la lectura, se tenga que dar en el ambiente familiar y en la primera escolaridad. Esa primera invitación es decisiva. De lo contrario, como afirma Nancy Ortiz (2001:11), “puedo cansarme de hablar de los beneficios de la escritura y la lectura y del por qué deben leer y escribir (...) No basta saber que leer y escribir es importante para sentir gusto por hacerlo y menos para asumirlo como hábito”. Complejo para la educación secundaria sanar la apatía que se ha generado en la casa o en experiencias desalentadoras de la primera escolaridad.

“Es difícil rescatar la veta que se cerró en la escolaridad o en la casa” (Profesor Jairo).

Esta observación del profesor ya ha sido avalada por la investigación educativa. En varias investigaciones (Gimeno Sacristán, 2003) se ha comprobado la estrecha relación entre el “capital cultural favorable fundamentado por la familia y las prácticas escolares” con las posibilidades del desarrollo de la lectura y la escritura en los niños y jóvenes. La escuela tradicional y el mismo entorno familiar, en mucho, colapsan y detienen la expresión escrita de los individuos, en algunos casos malogrando vocaciones literarias que no logran encontrar un canal inicial que los anime a escribir. Sabemos por la psicolingüística que la atención o desatención de esas primeras motivaciones de expresión en los hogares o en la escolaridad -más en los primeros grados-, es decisiva a la vida misma de los jóvenes. Muchas

veces, detrás de una actitud reacia a la escritura, subyace la correspondencia a un episodio, posiblemente no percibido por los mismos maestros o padres, en los que aquella ventana fue clausurada. Basta hacer un intento de reconstrucción de la forma como accedimos a la escritura para entender la disposición que hoy nos une o nos distancia de ella.

Conviene hacer la salvedad de que, en algunos contextos sociales de este entorno, hay despreocupación de los padres por esa motivación a la escritura, no porque fuera su deseo, sino porque otras urgencias tocan con el sentido de supervivencia, más cuando, además de las condiciones económicas críticas, se les suma un apurado conflicto social que frena cualquier otro proceso.

Igualmente, registramos que algunos de los jóvenes entrevistados que terminaron vinculados con este ejercicio de escritura personal habían tenido experiencias desalentadoras en la primera escolaridad o en sus casas. Vale con ellos la observación que hemos hecho antes de cómo muchas veces los alumnos saltan las cortapisas que les ponen sus maestros o el mismo ambiente familiar. Resultaron escribiendo, finalmente, porque tenían una deuda consigo mismos. Años atrás sintieron el deseo y la necesidad de escribir, pero no encontraron puerta abierta para esa expresión o no tuvieron el acompañamiento y estímulo adecuados. No es que ahora resultaran escribiendo por arte de magia, sino que ya tenían en su historia indicios de que esto sería posible. Sólo que no habían encontrado la motivación suficiente y la ayuda de un maestro mediador. Para otros, como hemos dicho antes, esta segunda oportunidad no fue suficiente para seducirlos.

2.3. Razones desde los mismos alumnos

En muchos casos, que no escribieran, no era porque no supieran o no quisieran, sino porque les faltaba coraje. **Muchos tenían miedo de expresar lo que sentían.** Quizás tenían deseos de escribir, pero no se atrevían. Alexandra contaba cómo en los eventos públicos que organizaba el taller de escritura, el “día poético”, por ejemplo, el salón de actos copaba siempre su capacidad. Muchos no escribían, pero querían estar allí y disfrutaban con las lecturas que hacían sus colegas.

El miedo a escribir no es una sensación extraña en la generalidad de la escuela. De ahí que el profesor Jairo dijera que era ese uno de sus primeros empeños cuando se iniciaba con estudiantes novatos en la secundaria: hacerles

perder el miedo “normal” que traían de la escuela primaria y borrarles de la cabeza la idea de que para empezar a formarse como escritor se necesitan de antemano muchos conocimientos.

Además de las dificultades que es preciso saltar en el ejercicio de la “escritura personal”, el obstáculo mayor para enfrentar es el temor. Porque al escribir desde esta perspectiva, el joven escritor se enfrenta consigo mismo, con lo que comprende, con lo que siente, con lo que vive. Escribir, confrontando la experiencia y las creencias personales, lo empuja a un mundo complejo y distante de la supuesta comodidad que le oferta la realidad que puede pintar con sus cinco sentidos.

Para otros fue difícil saltar los **prejuicios que se habían formado** con la escritura personal. Les preocupaba el “qué dirán”. Ana recordaba cómo el día que repartían los libros *Palabra inconclusa*, un compañero del grado once le dijo: “guarde eso, que a mí no me interesa, a mí me resbala eso, bótelo si quiere para no tenerlo que botar yo”. Sin embargo, decía la misma Ana, que fue él quien leyó “la poesía más hermosa” en el acto de graduación. “Después me dijo que la había escrito en un momento de debilidad” (Exalumna Ana).

Sebastián hacía una lista de los conceptos que escuchaba sobre esta práctica entre sus colegas de curso: “una caspa²⁵ (...) un botadero de corriente²⁶ (...) no es pa’hombres (...) es cosa de intelectuales (...) no sirve para nada (...) no da plata”. Muchos, decía, asociaban este ejercicio nada más con el trabajo, y por eso descalificaban cualquier actividad que no apuntara a ese fin. Ésta era, sin embargo, una mirada miope, en opinión del mismo Sebastián, porque la escritura había abierto puertas de trabajo a muchos de los que vivieron aquella experiencia del taller.

Otra causa, antes aludida, es que muchos de los alumnos del Liceo **encontraron allí otros modos diferentes de expresión**. Este es uno de los hallazgos que hemos considerado de especial importancia y que no estaba previsto recoger en el trabajo de campo.

²⁵ Caspa: que no vale la pena

²⁶ Botar corriente: hablar sin sentido, malgastar tiempo y acciones.

2.4. Desde el carácter institucional

Algunos entrevistados reiteraron un factor de fuerte peso en esa acción desmotivadora para la escritura, que ya había sido señalado, tanto por los alumnos de octavo grado que adelantaron aquella investigación de campo, *Por qué los adolescentes no leen*, como por los que ahora argumentaban posibles causas en la historia que habían vivido en la escuela primaria. Nos referimos al **carácter imperativo, de obligación**.

Ana daba cuenta de uno de los ejemplos en los que el colegio mantenía prácticas en las que, algunas veces, resultaba siendo una orden la participación de los alumnos. Hablaba de uno de los eventos del taller de escritura, el “día poético” que, en su opinión, no se podía generalizar. En algún momento, la administración del colegio pretendió que ésta fuera una actividad institucional, para todos los alumnos. Por su relato, el resultado fue fatal.

... Cuando hubo el cambio de jornada, yo dije: hasta aquí llegué, ya no hablo más, porque ya los sentía como un bulto de marranos a la fuerza, escuchando una cosa que a nadie le nacía escuchar. Empezamos con algo de nosotros y terminamos obligados, como todo mundo (Exalumna Ana).

Es la razón por la que se fue perdiendo también el encanto por los “bloques de lectura”, según expresaba la misma Ana: ...“es que obligados, ¡quién lee así pues! Ni siquiera obligados a leer lo que uno quisiera. El asunto era la palabra obligación. Esa palabra obligación es supergrande para un joven”.

Reiteraban también una posible causa en los **programas y formalismos rígidos**. Sebastián, refiriéndose a los primeros grados de su educación secundaria, decía: ... “había que tener en cuenta tantas normas, que a uno se le olvidaba lo que estaba escribiendo”.

A propósito, traemos a colación un desacuerdo. Daniel Cassany, a quien debemos importantes contribuciones en las nuevas vías que está abriendo en las últimas dos décadas la didáctica de la expresión escrita, hace un énfasis en su *Cocina de la escritura* (1998:237-241), con el que no encontramos completa empatía. Nos referimos a su precisión en el “decálogo de la redacción”. Da la impresión de que el autor se refiriera puntualmente a la prosa y, con algún interés particular, a la escritura funcional, entendida esta acepción, en su contexto, en el mejor de los sentidos: el propósito de llegar a otros con claridad y precisión. Pero las normas condensadas en aquel

“decálogo” no van con el espíritu de una creación más suelta, de una escritura en plena libertad, de la “escritura personal”. La expresión poética, particularmente, no pide permiso a ninguna regla, a ningún requisito; como música, también algunas veces resulta disonante, aún en la forma, y su propósito no es precisamente dar cuenta con claridad de un contenido, sino más bien de abrir un abanico de sentidos. Lo mismo podría ocurrir con una prosa de “sabor” poético.

En la escritura libre se vuelca el inconsciente, emergen los sentidos que no se percibían y se dejan muchos otros insinuados, el pensamiento y la creación se abren camino; en fin, se despejan otras vetas. Esto es complejo de lograr cuando hay que respetar de antemano un “decálogo” de normas.

Que **faltó involucrar más a los padres de familia** a estos procesos, fue otra de las causas que algunos entrevistados dieron, en especial los profesores y los administrativos. Esta posible causa emergió a raíz de la opinión que se fue formando en el transcurso de las entrevistas sobre el papel decisivo que podía cumplir el entorno familiar con las posibilidades de éxito en los modos de seducción que se practicaban en la escolaridad. Al respecto, la profesora Consuelo decía: ... “si ya entendemos la importancia para los jóvenes del ambiente de lectura y escritura que traen de sus casas, necesitamos pensar formas para involucrar en mayor medida a los padres de familia en el trabajo que hacemos en el colegio con la escritura”.

Los padres de familia, en particular, expresaron una preocupación por las **limitaciones de la publicación** de los escritos de los alumnos. Doña Adriana sugirió que fuera más amplia, para disminuir la posible frustración de los que no lograban mostrar sus producciones. No obstante, otro padre de familia, Horacio, advirtió del inconveniente de que la publicación, no sólo la del libro sino también la del periódico escolar *Barriolegio*, se convirtieran en escenas de competencia, cuando debían someterse a un proceso de selección: ... “está claro que los que escriben en esos libros no son profesionales, sino muchachos que tienen ganas de aprender a escribir. Entonces, si ya empezamos a seleccionar, eso se convierte en una competencia de los mejores, y no se le daría la oportunidad a todos, sobre todo a los que están haciendo los primeros pasos”.

Dejan los padres de familia, de todas maneras, una preocupación que ya se había registrado al referir el trabajo de equipo como algo todavía incipiente en esta experiencia: aún no ha habido un estatuto claro de negociación de los

criterios de publicación. Ya se sabe que en 150 páginas sólo se puede publicar un número muy limitado de escritos.

Queda advertida, entonces, una señal de peligro en las prácticas de publicación. Se corren riesgos, y lo ideal sería encontrar estrategias para que toda la producción de los jóvenes escritores, por lo menos aquella a la que ellos mismos han puesto el visto bueno para que sean publicadas, puedan mostrarse.

Esa práctica es una estrategia, indudablemente, positiva. Ya se ha dicho cómo es uno de los pilares de la propuesta pedagógica de Freinet. ¿Cómo conjurar, sin embargo, las omisiones, el efecto nocivo que pueda producir en aquellos que no quedan incluidos en una selección? ¿Cómo hacer que las publicaciones no terminen constituyéndose en escaparates de exhibición para los “buenos”, para los “mejores”, para los que no desafinan en el coro? ¿Cómo hacer que la publicación se potencie como una tarea integradora, y no como una práctica competitiva o de exclusión? La escritura tiene un papel esencialmente integrador. Supuestamente, su objeto es crear sentido de colectividad, de comunidad, de público, diversidad, pluralidad. ¿Cómo hacer que no pierda estos rasgos en las prácticas de publicación?

En gran medida, las posibilidades de saltar estos riesgos pueden ser definidas desde la estrategia de carácter democrático que pueda servir de fondo a los procesos de publicación, mediante la participación efectiva de todos los sujetos involucrados en aquella experiencia alternativa. Un buen ejemplo de este manejo democrático, antes referido, es la experiencia ofrecida por la *Escuela de Barbiana*.

2.5. Condiciones del entorno

En este punto los entrevistados dieron la misma razón, tanto para los que escribían, como para los que no escribían. Para unos el entorno los puyó a escribir. A otros les bajó los ánimos. Para algunos, la experiencia angustiosa de su barrio, las presiones económicas y de conflicto interno los llevó a volcarse sobre el papel. Para otros, en cambio, esas mismas circunstancias del sector los tenía amargados. El conflicto, el dolor de la calle, la violencia entre bandas, los enfrentamientos, era para algunos tan fuerte que no había lugar al despliegue del afecto con aquella experiencia de escritura. “En ellos había espacio sólo para el dolor” (Secretaria Silvia). La profesora Graciela agrega:

... “estaban tan comprometidos con la soledad y con la vida difícil que les tocaba sortear, que les daba dificultad abrirse al espacio de la emoción y el sentimiento”.

2.6. Razón “cultural”

Algunos hablaron de una razón “cultural”. Se referían a la tesis de que en la cultura latinoamericana prevalecía todavía un énfasis por la oralidad, y no por la expresión escrita. Sebastián utilizó el mismo nombre, “razón cultural”, pero precisó en la correspondencia de esta categoría al contexto en el que es usualmente entendida la escritura en el marco del sistema educativo: ... “a uno le enseñan una escritura funcional, gramatical y ya, y no la escritura como un medio que le permite descubrirse a sí mismo y descubrir al otro”.

Con Bernardo Restrepo (2002) encontramos una clave para entender esta razón referida entre los entrevistados. Este investigador advertía cómo se puede ser de tradición oral, aun sabiendo leer y escribir. Cuando hablaba de los “siete códigos de la modernidad”²⁷, distinguía “altas competencias en expresión escrita” de “saber leer y escribir”. Llegar a tener altas competencias de expresión escrita significa, para él, dominar el texto escrito en tres aspectos: precisión para describir algo, precisión para analizar y comparar, y precisión para expresar el propio pensamiento. Aclaraba entonces que podemos saber leer y escribir, pero ser de tradición oral. Usualmente, preferimos contar las cosas a escribirlas. También preferimos oírlas a leerlas. Si sabemos leer y escribir, pero preferimos contar las cosas a escribirlas, o preferimos oírlas a leerlas, somos de tradición oral, así sepamos leer y escribir. La tradición fuerte de América Latina, decía, es de oralidad. La mayoría de nuestras lenguas indígenas han sido orales, lenguas perfectas, pero sin escritura. El aimará²⁸, por ejemplo, es una lengua muy poderosa, pero no tiene

27 Decía de “siete códigos de la modernidad”; el primero: se necesitan altas competencias de escritura y lectura; segundo: altas competencias en cálculo matemático y resolución de problemas; tercero: altas competencias en expresión escrita; cuarto: capacidad para describir, analizar y criticar el entorno social; quinto: capacidad para analizar y criticar los medios de comunicación masiva; sexto: capacidad para diseñar, trabajar y decidir en grupo, y, séptimo: capacidad para ubicar, acceder y usar la información acumulada.

28 De una comunidad indígena de la región del lago Titicaca, entre Perú y Bolivia.

escritura. El grave problema de la tradición marcada hacia la oralidad -decía este investigador- consiste en que no sobrevive el pensamiento. Decía que sabemos más de los griegos que de los quimbayas²⁹, a pesar de que los quimbayas estén más cerca de nosotros, porque los griegos escribían y estos no.

Así que no basta que los niños y jóvenes aprendan a leer y escribir. Es necesario generar en ellos una tradición de escritura, convertir sus cuadernos, más que en instrumentos de registro, en objetos literarios en los que expresen lo que piensan, lo que ven, lo que sienten, para configurar una cultura de escritura.

2.7. Incidencia de la Televisión

Cuando aquellos muchachos de octavo grado recogieron en 1991 las razones de *Por qué los adolescentes no leen*, encontraron en la televisión uno de los factores determinantes de la desmotivación de la lectura en la educación secundaria. En esta nueva pesquisa, cuando el asunto ya es la escritura, encontramos de nuevo abundancia de información en este mismo sentido. Sólo que ahora se percibe, tanto por parte de los exalumnos entrevistados, como de los profesores y los padres, una nueva postura frente a este medio de información masiva, con un matiz menos fatalista y más de posibilidades. A renglón seguido, después de referir los aspectos nocivos, sugieren estrategias de salida.

Los entrevistados fueron enumerando las condiciones desfavorables que Sartori recorre en su *Homo videns* (2000): el predominio de la imagen acabada sobre la posibilidad de procesos de pensar, de elaborar conocimientos. Reconocían su adicción como el camino progresivo que va recortando la imaginación y la creatividad y, por consiguiente, que lleva al embrutecimiento y a la pereza mental. “Lo que hace que existe el mercado de esa máquina, el hombre dejó de utilizar su mente” (Luz Elena, madre de familia).

- La televisión como tal te está proyectando una imagen idealizada. En el momento en el que estoy viendo esa imagen, en mi interior no tengo qué hacer ningún esfuerzo (Exalumno Sebastián).

29 Tribu indígena colombiana habitante de la zona comprendida entre la Cordillera Central y el río Cauca.

- ...cuando un joven se sienta a ver una cosa que está hecha, son momentos en que solamente se vuelve un receptor. Ahí no hay una interrelación, no se está creando nada, solamente se está recibiendo, y recibiendo lo que a nivel publicitario se quiere ofrecer (Profesora Marleny).

- Uno prende el televisor y... ¡pun!, tiene todas las imágenes, todo le salió así como por arte de magia. Eso va creando la pereza mental (Exalumna Alexandra).

En las opiniones expresadas, no obstante, pesaban más las dirigidas a encarar el fenómeno de la televisión también como una oportunidad de aprendizaje, aun para el ejercicio de la escritura. Dijeron del carácter relativo del manejo de la imagen. “Depende de” fue una expresión utilizada por casi todos los entrevistados. Algunos se refirieron a ella como “un arma de doble filo”.

Lo que marca la franja de posibilidades, según ellos, es el criterio o la forma como se accede a la televisión, el tipo de mentalidad que tiene la persona que está frente a la pantalla. Lo que oferta la pantalla puede ser útil o nocivo, dependiendo de si el televidente es solamente receptor o es un sujeto capaz de procesar la información que aquel artefacto le oferta. “Depende de la óptica de donde se mire, que la televisión se convierta en barrera para la escritura y la lectura, porque cualquier tipo de programación puede ser útil, siempre y cuando se pueda explorar” (Profesor Jairo). En tal sentido no tuvieron con ella la consideración radical como “obstáculo”, sino también como un posible “aliado” en el aprendizaje.

Si se utiliza, sólo porque pase la hora de clase, y no ocurre nada más, lo que hace la televisión es precisamente volverlos mudos. Otra cosa ocurre si uno trabaja lo que se está mostrando, si los pone a producir, si los rescata de la pasividad en que la televisión usualmente los somete, aportando criterios, interpretaciones (Profesora Marta A).

La profesora Marta G anotaba cómo lo importante era tratar de desarrollar opinión social frente a la televisión y a los medios en general. Sugería una tarea para la escuela en el tono que viene trabajando Martín Barbero: ...“se ha pensado tradicionalmente que sólo hay que alfabetizar en torno a la palabra escrita, pero se trata de hacerlo también con relación a otros códigos, particularmente a la imagen” (Profesora Marta G). Igual que la profesora Marta A, planteaba como condición necesaria de ese proceso de alfabetización la permanente discusión en torno a lo que se ve en la pantalla, orientada a desarrollar la capacidad selectiva y analítica, a interpretar el sentido de lo que oferta ... “y no por ello dejar de disfrutarla”.

Tenemos que contribuir a desarrollar una educación integral que evite esta separación tan drástica entre el conocimiento formal y aquel que viene de la vida diaria y también de los medios de comunicación (Profesora Marta G).

Los maestros tenemos que enseñar a leer de forma crítica, no sólo los textos escolares, sino también la información que sale en los medios masivos de comunicación. A esta competencia la llamaba Bernardo Restrepo (2002) el “quinto código de la modernidad”. Quiere decir que la televisión, igual que el texto escolar, igual que la información que recogemos de los diarios, es un texto inevitable para el estudiante, que ahí está y que es preciso abrirlo con una postura crítica. De la misma manera que hay que tener criterios para el texto escolar, hay que tenerlos para leer el texto de la televisión. La televisión es un aparato inevitable en la mayoría de las casas y de los espacios educativos. El reto para la escuela es saltar el pavor y la creencia generalizada de que ahí no hay nada que hacer, no sólo para contrarrestar su efecto nocivo, sino para transformarla en un posible aliado del aprendizaje.

3. Impacto de aquella experiencia de escritura

En la evaluación posterior a la investigación *Por qué los adolescentes no leen*, que se hizo a finales del año 1992, los mismos alumnos de octavo grado encontraron, entre otras, las siguientes señales de impacto de su pesquisa: aumento considerable de lectores en la biblioteca del liceo, incremento del uso de la biblioteca en las horas de descanso de la jornada escolar, aumento considerable de las solicitudes de préstamo en las “cajas viajeras” de otras bibliotecas locales³⁰, evidente acogida del alumnado con los espacios colectivos señalados para la lectura semanal y un importante incremento del intercambio de libros entre los mismos colegas. Ahora, con la producción de escritura que devino de aquella amplia experiencia de lectura, los indicadores de impacto son mucho más amplios, ya no sólo para los alumnos.

³⁰ En especial, con la biblioteca central de la ciudad: la “Biblioteca Pública Piloto”.

3.1. Cambios en los sujetos involucrados y en la Institución

3.1.1. En los estudiantes

Los exalumnos entrevistados, lo mismo que los profesores, administrativos y padres, refirieron una serie de aprendizajes significativos para los jóvenes que estuvieron involucrados en aquella experiencia. Entre otros, nombraron que les había dado mayor seguridad en sí mismos, les dio madurez, los volvió más comunicativos y más participativos, aprendieron a expresar sus sentimientos, adquirieron una disciplina que les potenció el conocimiento, aflojaron la expresión oral, incidió, para bien, en sus hábitos de lectura, mejoraron la propia escritura, siguen escribiendo y publicando, aprendieron a valorar la escritura de sus propios colegas, influyó para otros aprendizajes y les dio bríos para tocar otras puertas.

Era frecuente encontrar entre las valoraciones que tenían sobre el impacto de aquella experiencia de escritura personal la definición de aquellos aprendizajes como “aprendizajes para la vida”.

- Cuando pasen muchos años, yo sé que se me va a olvidar todo lo que me enseñaron de química, de matemáticas, las palabras de inglés se me van a olvidar todas. Pero de esto nada se me va a olvidar (Exalumna Alexandra).

- No fue fácil escribir y mostrarlo con soltura a otros. Eso fue una lucha. Aquí aprendí a saber luchar por lo que quiero (Exalumna Alexandra).

- Aquella experiencia les dio mayor seguridad en sí mismos. La profesora Marta A hacía notar cómo, alumnos que percibía en un principio “del montón”, con “semblante de bajo perfil”, se les veía después de estar en aquella actividad con “un aura distinta”, más seguros, más sueltos, más espontáneos, más comunicativos, más alegres, más optimistas y más capaces de pedir explicaciones sobre lo que ocurría en las aulas o en el colegio... “esa experiencia los rescataba del montón, del anonimato, les ponía su sello personal”.

La directora Gloria añadía cómo, habiendo logrado escribir desde lo personal, percibían la vida de otra manera. Antes se sentían temerosos, incapaces de hablar, pero, escribir les había dado una visión de vida diferente, mucho más amplia, de más seguridad y con notable autoestima... “el reconocimiento y la

satisfacción personal les infló el ego y la autoestima”. Abiertamente, algunos de los exalumnos tenían expresiones que delataban un alto nivel de autoestima. A Diego M, por ejemplo, le escuchamos decir: “yo sé que mi poesía, sin ánimo de vanagloriarme, marcó y puso a pensar a muchas personas”. En otro momento, Gustavo se expresaba así: ... “creo que he podido llegar a ciertas personas, he conmovido corazones”.

- **Les dio mayor madurez.** Como escribían sobre su propia vida, decía la secretaria Silvia, tenían mayor capacidad para reflexionar y eso los hacía crecer como personas y los maduraba... “he notado en ellos un nivel de crecimiento como ser humano más alto, y además un nivel de compromiso con la situación que vive su barrio, con la situación que vive el país. Tienen una actitud crítica frente a la vida”. (Secretaria Silvia).

La profesora Graciela agregaba dos nuevos matices para ese concepto de maduración: “calidad de vida” y “sensibilidad frente a la diferencia”... “tienen más calidad de vida. Son mucho más felices, sienten ganas de vivir (...) Como se mantienen limpios de rencores -porque expresan lo que sienten-, no encogen sus sentimientos, entonces están más libres, más amplios frente a la vida (...) tienen sensibilidad frente a la diferencia”.

- **Los ha vuelto más comunicativos, más participativos.** Aparece generalizado que los que escribían, querían estar en todo. Les gustaba relacionarse con otros compañeros, no necesariamente a través de la escritura. La profesora Marleny le daba especial importancia a este aprendizaje. Decía que, mucho más que otros, este era un impacto significativo para sus vidas: su capacidad y disposición para entregar a otros lo que tenían.

- **Aprendieron a expresar sus sentimientos.** En este aspecto los exalumnos utilizaron la metáfora “saltar el círculo”. Se referían a las fronteras que culturalmente se les ha impuesto, las barreras que la sociedad les interpone para expresar sus afectos, el dolor y la rabia. La profesora Graciela precisaba cómo, “sobre todo a nivel masculino”, aprendieron algo que en América Latina la cultura les había quitado: la posibilidad de expresar de forma espontánea lo que sentían.

Cuando leíamos los poemas, muchas veces era inevitable llorar. Y lo hacíamos (...) ...siempre nos han dicho: usted no puede llorar porque usted es un hombre, y los hombres no lloran (Exalumno Diego M).

- **La escritura les potenció el conocimiento.** En el comentario que hacía el profesor Héctor, cuando se refería a las reuniones del claustro de profesores

para la evaluación académica de cada uno de los alumnos, hacía notar cómo la mayoría de los que hacían parte del taller de escritores eran buenos estudiantes, incluso, algunos, excelentes.

Sólo un testimonio de aquel impacto por el ejercicio de escritura, el que daba el exalumno Sebastián:

...Me ha servido para saber pensar. Porque escribir le permite a uno asumir una posición muy orientada, organizada, donde quiero precisar una causa, un medio y una consecuencia, con una lógica, con una estructura. (...) Uno ha pensado muchas cosas y no las ha trabajado. Cuando escribe se obliga a trabajarlas más. Uno las había pensado, pero a vuelo de pájaro, sin prestarles la mayor atención.

El misterioso acto de escribir con libertad, escribía Arturo Guerrero (1995), es uno de los métodos de conocimiento más sorprendente. La poesía, particularmente, toca puertas en el ser humano que permiten entrar a espacios de profundos significados, de emocionantes encuentros consigo mismo y con el entorno social.

- **Estos jóvenes escritores aflojaron la expresión oral.** Observamos durante el trabajo de campo que son ahora excelentes conversadores, tienen la lengua más suelta. Las entrevistas con los exalumnos que no habían escrito eran más parcas, de menos palabras, de menos recursos, de menos metáforas y requerían siempre menos tiempo. Los que escribían, en cambio, tenían muchas cosas que responder a cada pregunta. La diferencia al hacer las entrevistas a exalumnos que escribían y a los que no escribían, así tuvieran una actividad brillante de expresión, como podía ser a través del deporte, del teatro, de la música, etc., era bastante notoria. A un muchacho que escribía, cualquier pregunta le sugería cantidad de sentidos. Tenían una capacidad particular para evocar, para asociar. La sensibilidad estaba tan a flor de piel que para ellos todo daba motivo para hablar. A los que no escribían, les hacíamos una pregunta y daban, usualmente, una respuesta seca, de pocas frases. Les insistíamos a que dieran un poco más, pero reiteraban lo dicho. Con los que escribieron, propusimos, en sesiones distintas, el mismo interrogante, y respondían desde nuevos ángulos; no era para ellos una pregunta ya respondida.

Estos jóvenes escritores tienen más imaginación, más creatividad, más dominio de la lengua. Un buen ejemplo es aquella historia, referida dentro del “relato polifónico”, que en medio de la entrevista hizo Juliana sobre la pintura

que quiso regalar al novio el día de su cumpleaños. Aunque distraía el hilo de la entrevista, no pudimos resistir a escucharla completa.

- **Aquel ejercicio de escritura incidió, para bien, en sus hábitos de lectura.** Para algunos, como quedó expresado unas páginas atrás, su experiencia con la escritura significó incursionar luego en la lectura. Distinto a lo que siempre se ha estimado en educación, llegaron a la lectura a través de la escritura. Pero, para unos y otros, tanto para los que empezaron leyendo, como para los que se iniciaron con la escritura, se modificaron, para bien, los hábitos de lectura.

Ana decía cómo antes no tenía criterios para diferenciar las lecturas que realmente le gustaban, porque sólo leía lo que le habían señalado como tarea. Ahora, cada vez tiene más claro qué es lo que le gusta y lo busca... “Ya no leo una cosa en la que creo que no voy a sacar algo”. Sebastián decía del cambio que ya nota de los temas que antes leía y los que ahora son de su preferencia... “Se afinaron los intereses que yo traía”. Anota además cómo sus lecturas son ya una cadena de afectos... “los libros que voy leyendo llaman otros libros. Ya no paro”. Gustavo añade dos aportaciones: una tiene que ver con la afición que ahora lo entusiasma con textos que antes se consideraban “vedados” y, la otra, con la postura crítica con que aborda ahora las lecturas: “ya uno no traga entero lo que lee; hemos aprendido a ser críticos con lo que nos llega a las manos”.

De este efecto transformador de los hábitos de lectura había escrito Roger Chartier (2000) en su libro *Las revoluciones de la cultura escrita*, cuando alude la capacidad que va construyendo el lector de desplazar y subvertir lo que los libros intentan imponerle y la posibilidad de apropiación, de invención y producción de significados que aquella disciplina le forma.

- **Mejoraron la propia escritura.** Como otros de sus colegas, Diego M reconoce que ahora es más exigente con lo que escribe. Antes, escribía espontáneamente lo que se le ocurría y lo mostraba. No se detenía a valorar si lo producido estaba bien escrito. Escribía a la velocidad de su cerebro... “hora me he vuelto más lento para producir, escribo menos, pero más analítico, como que en pocos renglones yo pueda decir algo que realmente impacte” (Exalumno Diego M).

- Todos los exalumnos entrevistados que hicieron parte de aquella experiencia, sin excepción, **siguen escribiendo y publicando.** Ya valoran la escritura como parte de su vida y les hace falta. Todos manifestaron el placer que les sugiere esta actividad y cómo ya se les ha convertido en un hábito.

Destaca el caso de Sebastián, quien permanentemente está produciendo, con una constante curiosa en sus escrituras: en la mayoría de ellas, escribe con otro. Escribió un “librito” de poesía sobre vampiros, del que ahora está rescatando algunos poemas para transformarlos en canciones que grabará con uno de sus colegas. Escribió con Luz Elena -su madre- y Adriana³¹ un pequeño libro sobre la historia de su barrio. Se refiere a él como a una “exploración documental”. Se apoyaron en la experiencia del anecdotario, recogido con personajes clave de la comunidad. Luego escribió un relato de ficción, “en el tono de los cuentos orientales del cosmos”, que llamó “Noctemelo, el dios de la sabiduría”.

Allá era todo lo contrario: un mundo bélico, la guerra era la máxima expresión de la cultura, era el valor. Algo así como el mundo al revés (Exalumno Sebastián).

De sus primeros escritos, tiene un “ensayo sobre las mujeres”, hoy trasapelado. Escribió otro pequeño libro con motivo de un “Banquete Cultural” que había programado el Club Recreativo Comfenalco, vecino del colegio. Lo llamó “Los viajeros del futuro”. Y ahora está en la tarea de terminar de escribir un artículo sobre “socio-cibernética” que sería posiblemente publicado en una revista francesa. De él dice que fue una escritura “colectiva”.

El profesor Héctor contaba en su entrevista cómo permanentemente los exalumnos lo están llamando a su casa para contarle de lo que están escribiendo y pedirle recomendaciones y sugerencias de libros para leer.

Siguen publicando, por ahora a través del libro anual del colegio y del periódico *Barriolegio*. Pero ya tienen otros sueños. Unos y otros hablan de proyectos para conseguir publicaciones independientes de las que les ofrece el liceo, sueñan con su propio libro... “De pronto se ha visto como un sueño un poco lejano, pero qué rico que no fuera sólo un sueño” (Exalumno Diego M).

- Otro aspecto importante que destacaron, tanto los exalumnos como sus maestros, es que **aprendieron a valorar la escritura de los propios colegas**. Cuando le preguntan a Ana Cecilia en el reportaje “Lira y Laurel”, antes referido, sobre su autor preferido, no se le ocurre mencionar a García Márquez

31 Una de las madres de familia entrevistadas.

ni a Pablo Neruda. Da el nombre de uno de sus colegas en el taller de escritura.

- Aquella escritura personal les **influyó para otros aprendizajes**. Les sirvió como puerta de entrada a otras escenas de expresión.

Hay una coincidencia curiosa en un porcentaje alto de los exalumnos entrevistados que escribían, y es que tenían afición por la música. Y no sólo afición. Gina que tiene una voz hermosa, está empezando a grabar su primer CD con canciones propias; Juliana, ganadora del “Festival de la Canción” del colegio en 1999, tiene una voz preciosa, en el timbre y estilo de Laura Pausini; Sebastián ha incursionado en la composición de canciones, igual que Gustavo que hoy tiene un grupo con otros colegas.

Lo que parece indicar esta coincidencia es que el trabajo con la escritura personal y libre, en particular con la poesía, extiende también las alas para esta otra expresión. También puede ser al revés: que teniendo sensibilidad para la música, les fue más fácil acercarse a los predios de la escritura, sobre todo a la poesía que, en opinión de Nietzsche, es, en principio, música. En otro momento, el profesor Diego L se refería a esa afinidad en otros términos: ... “la música y la poesía como que cabalgan en el mismo potro”. También puede explicarse, por cuanto en este colegio no se abrió la puerta sólo a la expresión de la escritura, sino que, como lo han expresado la mayoría de los entrevistados, había un abanico amplio de posibilidades de expresión.

La escritura personal da esa primera seguridad que nos abre otras posibilidades, nos desinhibe, nos empuja. La escritura es una puerta por la que uno entra y encuentra muchas puertas más que se abren como en abanico (Exalumno Sebastián).

- Otra particularidad observada es que muchos de los que estuvieron en el taller de escritura terminaron aficionados por la filosofía. Ya habíamos anotado una posible explicación: dos de los profesores de aquella área adelantaron dentro sus clases “talleres de filosofía” que conducían siempre a un ejercicio de escritura. El resultado allí fue que aquellos jóvenes, no sólo terminaron aficionándose por la escritura, sino que se habituaron también a un ejercicio de reflexión filosófica. En esta línea, según lo manifestaron los exalumnos, se orientaba el trabajo de aula en aquella área... “La profesora que teníamos nos daba la filosofía, no desde el punto de vista... Sócrates,

Aristóteles y la historia, sino que nos ponía a pensar mucho. Entonces a uno después le daba por escribir lo que estaba pensando”. (Exalumna Ana).

- Algunos afirmaron que aquella experiencia **les sirvió para un mejor desempeño en el mundo laboral**, porque aprendieron a hablar en público y a utilizar palabras que llegaran a las personas con quienes debían tratar. Profesores, administrativos y padres de familia hicieron notar cómo este ejercicio con la escritura personal **les dio bríos para tocar otras puertas**. Hoy son muchachos que se comunican con facilidad y defienden con más soltura sus deseos y aspiraciones.

Si la escritura sirve para elevar la autoestima, es puerta de entrada a muchas posibilidades en otros ámbitos en la vida de adultos (Directora Gloria).

Para Horacio -padre de familia-, un muchacho que ha saltado el miedo a hablar frente a otros, a escribir y a mostrar lo que escribe, es posible que haya botado los miedos para muchas otras cosas en la vida... “Se reta a explorar el mundo y puede hacerse un ciudadano útil para la sociedad”. Doña Adriana agregaba que los jóvenes que tienen la oportunidad de hacer una escritura personal y libre son los que en su vida de adultos van con más argumentos y soltura a pedir una oportunidad de trabajo.

Doña Álice, con un gesto pesimista, recordaba como las oportunidades, no sólo de trabajo sino también de acceso a la universidad, más para los muchachos de su entorno, eran cada vez más recortadas. Aclaración ésta que hace más significativo el dato observado al respecto: de los exalumnos entrevistados, todos estaban activos, ya fuera con una vinculación laboral o en un programa universitario. El dato oficial, no para el entorno específico, sino para el país, da cuenta de un alto índice de desempleo -25%-. En cuanto a las posibilidades de acceso a la universidad, según datos aportados por la Alcaldía de Medellín -año 2003-, sólo el 18% de los bachilleres que se gradúan en esta ciudad ingresan en la educación superior.

...Como han estado metidos en el cuento de la escritura, se conocen más, tienen más claridad sobre su proyecto de vida porque lo han pensado; seguramente, pueden estar en la vida frente a cualquier situación y la pueden afrontar más fácil que un muchacho que no ha tenido esa dinámica de trabajo (Adriana, madre de familia).

3.1.2. En los Profesores

Lo primero es registrar, como lo han dicho los entrevistados, que un grupo importante del profesorado terminó finalmente, no sólo aceptando aquella experiencia de escritura, sino valorándola y haciéndose aun partícipes de ella. Porque hubo de su parte fuertes resistencias en un principio. Finalmente, algunos terminaron escribiendo, otros mejorando la escritura que tenían, otros se atrevieron a mostrar lo que escribían, y muchos afinaron su concepto sobre la escritura.

- **Los profesores se contagiaron del entusiasmo de los alumnos.** Decía el profesor Héctor, cómo el “día poético”, que antes era objeto de fuertes reproches por parte de algunos docentes, llegó a convertirse en la “carta de presentación” del colegio. Los profesores eran ya los primeros interesados en no perderse ninguno de aquellos eventos; los disfrutaban, los valoraban y los promovían.

Poco a poco vimos transformar a esos maestros. Primero se dieron los celos y luego la seducción. Muchos tenían el garrote en la mano. Y ese garrote se fue derritiendo (Profesor Héctor).

- **La escritura se convirtió en un puente de acercamiento profesor/alumno.** No hay que perder de vista que la escritura que allí más se animaba era la de corte “personal”. Las producciones tenían entonces un matiz biográfico, mostraban, en prosa o en poesía, registros de la historia real de aquellos jóvenes. Es la razón por la que la profesora Marta G hablaba de cómo se habían visto en la necesidad de pensarse, no simplemente como especialistas que dominaban una asignatura cualquiera, sino que además sabían que su enseñanza debían plantearla como un acto de comunicación con un grupo de estudiantes “concretos, históricos y culturalmente determinados”. “A través de la escritura que los muchachos producían, aprendí a conocerlos mejor”, decía la profesora Consuelo.

- Y un impacto que consideramos de particular importancia: **se disparó la escritura de los docentes.**

Para esta observación, partimos del supuesto, reiterado en las investigaciones sobre educación, de que, en la generalidad de los maestros, pocos escriben (Ferreiro, 1999). Lo normal es que su escritura, si la hay, se limite a dar cuenta del currículo, a la presentación de informes de los proyectos o programas que están desarrollando, a la elaboración de exámenes, etc., pero no vaya dirigida

a una reflexión de sus prácticas y, menos, a una escritura personal, que puede darse en casos excepcionales.

Varias evidencias dan motivo para afirmar que se ha disparado la escritura de los maestros en el LBH. Observando las publicaciones del periódico *Barriolegio*, veinticinco hasta el término de esta investigación, puede verse cómo, además de la escritura de los alumnos, que siempre ha estado allí, ha sido ascendente y de forma considerable el volumen de escritura de los maestros. Antes era algo excepcional y escribían los mismos. En los últimos tres años, ya no son dos o tres los maestros que escriben allí, sino muchos, produciendo, además de cuentos y poemas, ensayos sobre los tópicos que trabajan en cada uno de los programas que lideran, reflexiones sobre sus prácticas y artículos en los que hacen reconocimiento y biografía de sus alumnos.

Por otra parte, ha surgido de ellos, desde comienzos de 2002, una nueva escena de escritura. Se trata de una publicación mensual que han llamado la *Carta Pedagógica*, con catorce números a la fecha. Es un correo pedagógico, que han creado para compartir creencias y experiencias didácticas entre los mismos colegas.

Y lo otro, nos encontramos con sorpresas como la de la profesora Marleny, que empezó a escribir textos para que los muchachos representaran en el teatro; libretos en los aparecen también como coautores colectivos los mismos alumnos. También en los libros de publicación anual, han aparecido varios escritos de los maestros.

Da la impresión, mirando la historia de esta experiencia, que allí se dio algo particular, y es que los jóvenes escritores terminaron jalonando la escritura de los mismos maestros. En cierta forma, se dio un aprendizaje al revés de lo que se estila en la escolaridad. Como dice el dicho popular: “resultaron los pájaros tirándole a las escopetas”; los alumnos jalonaron, incentivaron el deseo y la necesidad de escribir de los docentes. En efecto, la totalidad de los maestros entrevistados vieron una relación del aumento de sus escrituras con el entusiasmo que estaban viviendo los alumnos; hicieron un reconocimiento, además, a ese efecto de antojo.

Nosotros a veces creemos que tenemos mucho para dar a los jóvenes, pero aquí algunos maestros pensamos que los jóvenes también tienen mucho para darnos a nosotros. Lo de la escritura de los maestros, en mucho, ha sido contagio (Profesora Marleny).

Le preguntamos a la profesora por qué ha sido posible ese “contagio”. Ella alude la relación de “colegaje” que se ha logrado construir entre profesores y alumnos... “Cuando hay distancia no hay contagio, pero si hay relación de colegaje, hay posibilidad también de aprender, de lado y lado”.

La profesora Marta A iba más allá de referir ese efecto de contagio. Decía cómo esa escritura de los muchachos se les había convertido en todo un reto para ellos... “porque estamos encontrando que hay muchachos que escriben mejor que nosotros”. El profesor Héctor lo expresaba en otros términos: ... “es que esos pelaos fueron maestros de sus maestros”. Y el profesor Libardo, por su parte, admitía que, si enseñaba a los muchachos a que pulieran su escritura, se vio obligado a ser más riguroso con la propia ... “Es que los alumnos nos habían dado ejemplo por largo rato”.

*Si voy a enseñar natación, yo tengo que ser el primero que se moja, y si estoy enseñando a escribir, resultaría ilógico que yo no escribiera.
(Profesor Jairo).*

La profesora Marleny hizo un reconocimiento también a las condiciones que allí se habían dado para los docentes, a la permanente invitación que se les extendió y a la creación de escenas en las que pudieran compartir sus escrituras, sobre todo, el *Barriolegio* y el *Correo Pedagógico*.

Esas mismas oportunidades que se brindaron a los estudiantes, se nos dieron también a nosotros. De pronto los maestros también estábamos temerosos de escribir. Nosotros también tenemos nuestras inseguridades, nuestros conflictos. Se nos dio la oportunidad y lo hicimos (Profesora Marleny).

En esta experiencia alternativa salta entonces una novedad en cuanto a las creencias que se dan por obvias con respecto a la dirección de los aprendizajes en la escolaridad: contrario a lo que usualmente se cree, fueron los alumnos los que suscitaron nuevos aprendizajes o nuevos aspectos de formación en sus maestros y administrativos. Lo de resaltar es que hubo por parte de éstos receptividad y disponibilidad para dejarse antojar y voluntad para mostrarlo. Hoy es un hecho el aumento considerable de la producción de los maestros y su disponibilidad para publicar lo que escriben. Hay una enseñanza tácitamente aceptada: que el maestro, cuando va a la escuela, no va necesariamente a enseñar, sino que puede ir también a aprender.

Pero hay un impacto de suma importancia para los docentes, que trasciende los afectos afianzados con la producción de escritura, y al que le damos capital

importancia: a las prácticas narradas que se fueron construyendo al hilo de aquella experiencia, hay que sumar el interés que se fue formando entre ellos por consolidar una disciplina de análisis de sus propias prácticas, hasta lograr consolidar una estrategia concreta que le daba cuerpo a este nuevo clima de aprendizaje: los “días de formación”. Desde el año 1998, este evento, al que se le dedica mensualmente toda una jornada escolar, se ha constituido en su escuela de formación como maestros investigadores desde la propia experiencia docente.

3.1.3. En los Padres

Algunos padres de familia fueron afectados igualmente, para bien, de esta experiencia. En las entrevistas recibimos testimonios que dan cuenta de que ellos también **fueron emulados por la escritura de sus hijos**. Algunos resultaron escribiendo e, incluso, se atrevieron a mostrar lo que producían en los actos que organizaba el taller de escritores. Cambió además la percepción que tenían de sus hijos.

Esas ganas, ese deseo, ese entusiasmo, esa dicha que arrancaba lágrimas en el escenario, fue contagiando. Y también nosotros resultamos antojados de escribir (Adriana, madre de familia).

La misma Adriana reconocía que antes la poesía no le decía nada, no le gustaba. Ahora no se perdía ninguno de esos actos poéticos.

Sebastián contaba que, cuando estaba haciendo sus primeras escrituras, una vez que creía haber terminado un texto, sentaba a su mamá -Luz Elena- para preguntarle si comprendía lo que estaba escribiendo. Su madre le hacía aportaciones en aspectos que debía mejorar o corregir. Hoy han cambiado las cosas, según dice Sebastián... “ahora es al revés; ya es ella la que me dice: vení mijo, mirá esto que escribí. Y hacemos un ejercicio muy constructivo entre los dos”. Práctica ésta que ya había sido recomendada por los alumnos de Barbiana en su *Carta a una maestra*.

Luz Elena es ahora la recurrida para hacer los escritos en su iglesia evangélica. Adriana quiso escribir desde su bachillerato. No lo logró y ahora lo lamenta. Sin embargo, hoy ha resultado jalonada también por la experiencia de estos muchachos. Hoy formula y escribe proyectos comunitarios. Con uno que presentó a la ONG “Presencia Colombo-Suiza” a finales de 1999, fue invitada a un encuentro de líderes comunitarios en Londres.

De Álice, en silla de ruedas desde cuatro años atrás, no se podría decir de forma clara que su escritura fuera jalonada por la experiencia de los alumnos, porque toda su vida ha estado activa como líder reconocida de su barrio, en la Acción Comunal, en la Asociación de Padres del colegio y en diversas actividades de la Parroquia. Su experiencia de trabajo con la comunidad le ha dado soltura, tanto para improvisar en público, como para escribir discursos en los distintos eventos comunitarios. Pero reconoce que ha sentido la necesidad de ser “más pulida” con sus escritos a raíz de esta experiencia. Hoy es una de las personas que más se preocupa por la animación de esta práctica.

Otro aspecto de resaltar es que los padres **se atrevieron a mostrar lo que escribían**. Poco a poco, se fue haciendo más notoria su participación en los actos programados por sus hijos. El profesor Héctor dice que, en particular, el “día poético” tenía un poder enorme de atracción, era un “gancho” de invitación para mostrar escritos, no sólo de los alumnos.

En efecto, como puede observarse en los documentos de vídeo que reposan en la rectoría del colegio, en varios encuentros poéticos, sin estar en el programa, los padres subieron al escenario a leer sus propios poemas. En uno de esos registros, de mayo del 2000, la mamá de Gina subió al escenario y dijo: “yo también tengo algunas cosas escritas”. Y declamó dos poemas suyos. Otro día, todo el evento poético estuvo a cargo de Claudia Alzate -la madre de Alejandra-. Para algunos alumnos fue una sorpresa darse cuenta que sus padres también habían hecho poemas y que se habían contagiado del coraje de mostrarlos.

Sebastián refirió otra señal de impacto en los padres. Se refería a que habían cambiado el concepto que de ellos tenían... “aparte de esos buenos reconocimientos por tu buen rendimiento en la academia, por tus notas, por tu disciplina, por tu conducta, descubrieron que nosotros como estudiantes teníamos otras habilidades, teníamos aptitudes que quizás antes no se habían pillao³²”.

3.1.4. En los Administrativos

A la misma secretaria académica de la institución le escuchamos decir que ella también sintió ese deseo y necesidad de ser más rigurosa con su escritura. Empezó, además, a mostrar sus escritos a través del periódico escolar.

³² No se habían pillao: no se habían dado cuenta.

Esta experiencia me volvió a tocar como la fibra de la escritura, de la poesía, de la narrativa, del ensayo. Me di cuenta que mi escritura era muy cotidiana, que le faltaba más belleza, más ornamentación, más arte. (Secretaria Silvia).

3.1.5. En la Institución

La vida institucional también tuvo cambios a raíz de esta experiencia, que fueron señalados por los sujetos entrevistados. Refirieron **transformaciones positivas en el clima de convivencia**, cambios en la forma de enseñanza y una nueva forma de relación entre profesores y alumnos.

... Esa experiencia generó diálogos, posibilidades de encuentro, entre los estudiantes, el profesorado y miembros de la comunidad local y familiar. Se abrieron espacios permanentes a la concertación, al diálogo, a la convivencia y a la horizontalidad en todos los procesos (Profesora Marta G).

La profesora Marta G resalto también una nueva sensibilidad que se gestó en el personal docente y administrativo del colegio para permanecer más atentos a las distintas demandas que los alumnos iban insinuando en su proceso de formación.

En cuanto a los **cambios en la forma de la enseñanza**, profesores y administrativos hablaron de pasos importantes que dio el colegio para “saltar de la rutina de la escuela” a prácticas alternativas que rompían con los esquemas tradicionales. Refirieron el proyecto de lectura, los talleres, la publicación del libro y del periódico *Barriolegio* como estrategias que fueron conformando una propuesta horizontal y abierta a la innovación

Ya se ha dicho en el apartado sobre “estrategias para la motivación de la escritura”, cómo los talleres nacieron de la necesidad de crear un espacio de especial atención para los alumnos que mostraban mayor interés por esta forma de expresión, pero cómo, finalmente, el mismo trabajo de los talleres empezó a transformar las prácticas dentro del aula misma, ya no sólo en las clases del área específica de Lengua, orientadas también a la motivación de la escritura. El deseo de mejorar los procesos de formación en la expresión escrita trascendió a otras asignaturas. Ya no era asunto sólo del área de Castellano y Literatura. Se hizo notar antes cómo la mínima señal de participación en este propósito del proyecto educativo en estas áreas diferentes a la de Lengua fue el esfuerzo general de transformar las formas del temido examen. En las evaluaciones de muchas asignaturas ya no se apuntaba al fácil

recurso del “sí” y el “no”, sino que les pedían a los alumnos la construcción de un pequeño ensayo. Los profesores empezaban a considerar más el análisis, la comprensión y la argumentación que las respuestas cortas, y aceptaban que los datos memorísticos, el “sí” y el “no”, no traían ningún beneficio para los estudiantes y que valía la pena recurrir al análisis a través de la escritura.

El cambio más notable en el ámbito institucional, según la profesora Marta G, fue la total reorientación del Proyecto Educativo hacía la animación de la escritura y la lectura. Ésta es hoy la preocupación transversal que articula todos los proyectos formativos de la institución y establece una estrecha relación con las temáticas de cada una de las asignaturas.

El otro aspecto importante referido, sobre todo por los exalumnos, fue el **cambio significativo que se dio en las relaciones profesor/alumno**. Ese tono de comunicación entre docentes y estudiantes había sido aludido antes como uno de los aspectos que le dieron piso a la motivación de estos jóvenes para la escritura; ahora lo nombran también como una señal de impacto. Es posible que aquel clima favorable inicial se haya fomentado con esta experiencia que finalmente terminó siendo una preocupación colectiva.

La exalumna Alexandra se refería así a aquel nuevo modo de relación: ... “yo no los miraba como mis profesores, sino como mis amigos, entonces les podía decir lo que sentía, sin tapujos”. Gina agregaba que se había eliminado la barrera que usualmente distancia al profesor y al alumno, para transformarlos en “colegas de vida”. Es la misma barrera que Freire (1992) pulveriza en su análisis de la “educación bancaria” cuando urge suprimir la relación dicotómica profesor/alumno y dar la bienvenida a las figuras del “educador-educando” y el “educando-educador”.

Nos gusta utilizar un concepto del que creemos, puede acercarse a ese salto de la “vigilancia” y el “control” al “colegaje” que aluden estos jóvenes escritores. Lo hemos llamado “acompañamiento significativo”. Da cuenta de la posibilidad que se oferta al docente cuando, haciendo uso de esta cercanía -un privilegio- puede aportar también con el bagaje que ha construido con su propia historia. Los años no pueden aparecer en vano para el maestro. En este sentido, la relación de “colegaje” con sus alumnos no puede entenderse como una escena “de igual a igual”. Damos por supuesto que el maestro puede tener algo más que aportar, esto es, que su acompañamiento puede llegar a ser “significativo”. Concepto este que sentimos cercano al de “autoridad carismática” que observaba Makarenko (1977). A propósito, recuerdo una nota que me pasó una colega en un curso de postgrado y de la que no supo

decirme su autoría: “maestro, lo que eres grita tanto, que no escucho lo que me dices”.

3.1.6. Sedujo a otros sujetos y a otras instituciones

Esta experiencia no se extendió sólo a los maestros, padres y administrativos del Liceo; también a otras personas que no tenían que ver directamente con la vida institucional, para quienes esa forma de compartir las escrituras en el colegio fue algo que los sedujo. Tal es el caso, entre otros, de Luis Fernando, hijo de la profesora Flor Eneida, quien publicó en el periódico *Barriolegio* o de Carolina, hija de la Profesora Marta Z., que tuvo a su cargo la sesión completa de un “día Poético”. Jalonados por la escritura de los jóvenes escritores del colegio, se atrevieron a escribir y hacer públicos sus escritos.

A raíz de la publicación de *Versos de la Piel*, un joven escritor antioqueño, Ignacio Piedrahita, se vincula al trabajo en el taller de escritores. Había llegado al Benjamín Herrera con la intención de estar allí sólo durante un mes, “aprendiendo de aquella experiencia”, según sus propias palabras en la solicitud que hacía al director. El joven escritor estuvo acompañando el taller de escritores, de forma gratuita, durante todo el curso escolar de 1998. En la publicación de aquel año, *Letras sensibles*, aparece referido como director del taller de ensayo.

Por otra parte, dado el interés que despertó en otros espacios esta experiencia, el colegio no sólo dio permanente asesoría a otras instituciones educativas, sino que se vinculó directamente en actividades conjuntas para promocionar la escritura. A partir de 1999, según se ve en los registros de vídeo, los “días poéticos” son ya espacios en los que los alumnos de este colegio intercambian la lectura de sus escrituras con colegas de otros establecimientos de la ciudad y, algunas veces, de municipios cercanos.

Lo del Benjamín marcó escuela, trazó camino para muchas instituciones. Muchos otros proyectos nacieron a la luz de esta experiencia (Profesor Héctor).

3.2. Conceptos formados en torno a la escritura

Muchos otros aspectos se podrían haber abordado en el propósito de recoger los conceptos que finalmente se formaron sobre la escritura los sujetos

entrevistados. Limitamos el panorama a sólo dos asuntos: el concepto que se habían formado del buen escritor y su opinión con respecto al carácter privado o público de la escritura.

3.2.1. El buen escritor

Quisimos recoger sus puntos de vista sobre el “buen escritor”, más allá de la intención de formar un concepto abstracto sobre quien produce escrituras, para conocer la perspectiva en la que ahora construyen su propia escritura, en particular, los exalumnos. Tanto estos -sujetos centrales de esta investigación-, como los administrativos, sus padres y profesores, centraron sus apreciaciones en cuatro puntos. Los tres primeros tienen que ver con la producción misma: el buen escritor conoce el tema que aborda, se hace entender, seduce y mete al lector en su obra. Pero agregaron un cuarto aspecto que apunta directamente a la calidad humana de quien escribe. Han dicho: antes que un artífice de la palabra, el buen escritor es un hombre que escribe.

Si una de sus condiciones es **que conozca el tema que aborda**, tiene que ser un excelente lector... “porque necesita estar enterado, saber de qué escribe” (Profesor Jairo). Tiene buena imaginación, ideas amplias, es capaz de tener una visión global de lo que escribe (Exalumno Diego M). Es alguien capacitado para decir algo nuevo... “porque yo puedo producir escritos coherentes y bien hechos, pero sin nada de fondo, sin nada nuevo, sin nada que aporte a los lectores” (Profesora Marta A).

El buen escritor **se hace entender**. Además de escribir, como parte de su realización personal, es aquel que sabe transmitir sus emociones y conceptos y consigue llegar a los lectores. No utiliza palabras rebuscadas; es capaz de ser profundo pero, al mismo tiempo, claro. No necesita muchas frases para decir lo que tiene que decir.

Estas apreciaciones nos recuerdan la máxima que tenían los alumnos de la escuela de Barbiana (1975:96) para la “prueba definitiva del texto”: “seremos mejores escritores si nos hacemos entender por la gente sencilla y si son ellos quienes nos aprueban”. Por eso, como en el caso de la publicación de la *Carta a una maestra*, invitaban a escucharlo o leerlo ante el grupo a “personas poco letradas”. Aceptaban las quejas de oscuro y complicado, pero no las de peligro o imprudencia que sugirieran censura.

El buen escritor **seduce y mete al lector en su obra**. El profesor Libardo decía que, además de manejar el idioma como debe ser, el buen escritor tenía

que tener habilidad para atrapar al lector, para atraerlo, hasta “meterlo en su texto” como un personaje más. Así, consigue transformar la obra, de objeto pasivo en un formato dinámico, en el sentido de que el lector hace parte del escrito, “nada en el texto del autor, está viviendo cada línea”. Refiriéndose a esta característica, el profesor Diego L empleaba el concepto “obra abierta”, es decir, aquella en la que el lector participa... “incluso, en la que continúa y puede sugerir otros pasajes”. Sobre esto, decía Sebastián: ... “uno, a partir de un buen libro, escribe muchos otros en la imaginación”. Diego M apuntaba que esto sólo lo podía lograr el escritor cuando tenía capacidad para asumir como suya la realidad de otros... “yo no vivo lo que viven esas personas, pero eso a mí me marca, eso a mí me duele”.

Vale la pena cerrar esta pincelada que dan los entrevistados para el “buen escritor”, con un texto de Vargas Llosa en *El arte de mentir* en el que se refiere a la novela en particular:

“Cuando leemos novelas no somos los que somos sino también los seres hechizos entre los cuales el novelista nos traslada. El traslado es una metamorfosis: el reducto asfixiante que es nuestra vida real se abre y salimos a ser otros, a vivir experiencias que la ficción vuelve nuestras. Sueño lúcido, fantasía encarnada, la ficción nos completa, a nosotros seres mutilados a quienes ha sido impuesta la atroz dicotomía de tener una sola vida y la facultad de desear mil”³³.

Finalmente, decían los entrevistados: **antes que un artífice de la palabra, el buen escritor es un hombre que escribe**. Aludían en esta figura a la calidad humana que se va formando en el ejercicio de la escritura. Hay en esta característica, entonces, ese matiz que hemos querido señalar en esta tesis para la escritura personal: su capacidad para suscitar en los sujetos que la producen un efecto de formación humana, de “educación”.

Describiendo esta característica, algunos entrevistados utilizaron expresiones como estas: “tiene mucha sensibilidad”, “maneja las emociones”, “tiene contacto con su entorno”, “se permite la frustración”, “cuando tiene éxitos, no cree que ha hecho lo máximo, sino que ha hecho algo bueno en el camino”, “le gusta compartir lo que produce”, “trata de las cosas más importantes para el ser humano, su existencia como humano”, “siente lo que escribe y escribe lo que siente”.

33 Citado por Nancy Ortiz, 2001, p.13.

La profesora Marta G resumió de forma excelente ese efecto de formación:

...No es necesariamente aquel que escribe grandes obras, sino el que ha desarrollado una madurez mínima consigo mismo, con los demás y con el universo, capaz de relacionarse con esas tres instancias de manera autónoma, funcional y libre, con una aceptación realista de sí, del mundo y de los demás.

En la *Carta a una maestra* (Alumnos de la Escuela de Barbiana, 1975:24) encontramos un buen resumen que se aproxima bastante a lo que estos sujetos entrevistados han construido como concepto del “buen escritor”: “tener algo importante que decir y que sea útil para todos o para muchos. Saber a quién se escribe. Recoger todo lo que sirva y encontrarle un orden lógico. Eliminar toda palabra inútil. Eliminar toda palabra que no usemos al hablar”.

3.2.2. ¿Escritura pública o privada?

Utilizando como puerta de entrada el pretexto del “diario personal”, quisimos recoger, sólo con los alumnos que escribieron en aquella experiencia, sus creencias con respecto al carácter público o privado de sus producciones.

Pesa en la mayoría de los entrevistados el concepto de que, **con la escritura, lo íntimo se convierte en público.**

- En el momento en que uno escribe, lo que para uno es íntimo deja de ser íntimo y se convierte en algo que es de dominio público (...) Cuando escribo algo que permanece escrito es para que otros puedan leerlo (Exalumno Diego M).

- Yo soy un libro abierto, por eso no necesito un diario para escribir mis cosas íntimas, porque yo no le escondo nada a nadie (...) Si hay un cofre donde uno guarda sus cosas es en el corazón, en el de uno o en el de otro. (Exalumna Gina).

- ...cuando uno escribe algo, ya deja de ser algo de uno y pasa a ser de otras personas. Porque todo lo que está escrito, todo, todo, se conoce alguna vez. (Exalumna Alexandra).

La escritura es, fundamentalmente, un puente de comunicación. Cuando ya está en el papel, decía Gina, es porque, implícitamente, hay un mensaje para otro... “uno no sabe siempre quién puede ser ese otro”. Agregaba cómo la decisión de escribir es un salto que el ser humano da a destapar y entregar lo que tiene de sí a otros. Por eso el permanente deseo de estos jóvenes de publicar lo producido. El sueño mayor era hacerlo a través del libro anual.

Pero si allí no fuera posible, se sentían orgullosos de verlo en las páginas del *Barriolegio* o en las “carteleras murales”.

Algunos, como en los casos de Ana y Juliana, no obstante admitir ese carácter público de la escritura, **no renuncian a su opción por la intimidad**. Es curiosa, sin embargo, la insinuación que deja Juliana en la última línea de sus palabras, en las que reclama el derecho a la intimidad. En el fondo, su deseo es que la escritura siempre sea para otro:

Todos tenemos un espacio que es nuestro y es una privacidad, es una intimidad de uno, y perdóná la redundancia, pero es de uno; y eso no está como para mostrarlo. Aunque algunas veces sí pasa que esas cosas que son nada más para mí, pueden ser para otro (...) De hecho, me gustaría que fuera así.

Alexandra dijo cómo la poesía se le presentaba muchas veces como un “resquicio” para su intimidad. Esa forma le permitía expresar en metáforas lo que quería dejar por escrito... “yo las escribo en poesía y nadie va a saber que eso fue lo que yo viví”. Terminada la entrevista, nos deja su cuaderno personal que siempre lleva en el bolso y donde tiene sus más recientes escritos. En la primera página leemos: “si no puedes entender mis palabras, menos podrás entender mi silencio”.

Sebastián valoró la opción de llevar un diario, pero no de carácter íntimo. Su valor, decía, está en que puede ser un ejercicio de memoria de la historia personal.

Somos sujetos y hacemos parte de una historia. Yo no puedo desligarme de lo que en algún momento viví. Lo que soy ahora es una construcción histórica. Consciente o inconscientemente voy a estar plasmado en esa escritura. (Exalumno Sebastián).

El mismo Sebastián aportó una valoración de la escritura que nos parece bastante significativa: **sigue siendo íntima, aunque se comparta con otro**. Así lo explicó: ...“sigue siendo íntima cuando la compartís con el otro, porque si la compartís con el otro es porque estas haciendo que esa persona que está contigo sea parte de tu intimidad, de tu vínculo, de tu vida”.

En la misma línea, Janneth contaba cómo en el área de Ética y Valores, la profesora les pidió como trabajo final de curso que escribieran un texto sobre su propia vida. Le preguntábamos si, siendo un escrito para entregar a la profesora, no lo hacía con toda la soltura, sacando toda la intimidad. Janneth se quedó pensando un poco y luego hizo una aclaración, o, mejor, un

reconocimiento: “era una profesora tan cercana que no importaba entregarle la intimidad. Era una excelente maestra. Tenía una pedagogía que inspiraba la ternura y el cariño hacia ella y hacia la materia. Entonces no me costaba nada mostrarle lo que podía ser íntimo”.

Los conceptos, como puede verse, apuntan más al sentido público y de colectividad, que a una actividad puramente personal e íntima. Quedan señales de un mayor sentido de grupo, de público, de comunidad, de una razón de la escritura proyectada hacia el otro. En ocasiones, ese “otro” puede ser el “otro yo” del que hablaba Graves (1991:154) o el mismo Jorge Luis Borges en su *Borges y yo*. Juliana refería con frecuencia en su entrevista a ese “otro yo”. “No se escribe desde la nada ni para nadie”, escribía Gimeno Sacristán (1998:12).

Por la información recogida con los exalumnos entrevistados, no se da en ellos esa relación dicotómica que han creído encontrar algunos investigadores en el carácter destinatario de las escrituras.

Autores, como Graves, Mandingorra Llavata, Björk y Blomstrand, entre otros, han puesto la mirada en ese carácter íntimo o participativo de las escrituras. Escrituras desde el “centrado” o “descentrado” son dos categorías que registra Donald Graves (1991). Con el “centrado” refiere a aquellas redacciones que atienden la necesidad de indagar y expresar lo propio, el reconocimiento de sí mismo, todo lo cercano a la mismidad. Aluden al “ser en sí mismo” de que habla Ricoeur (1990). Las escrituras desde el “descentrado”, en cambio, dan cuenta del reconocimiento de los otros y con los otros, el reconocimiento de ser parte de una comunidad o de sentirse ciudadanos de un contexto más amplio, aquello que el mismo Ricoeur llama “ser en el mundo”.

Para María Luz Mandingorra (1999), algunas escrituras son creadas expresamente para comunicarlas a otros; son las escrituras “públicas”. Otras son hechas para la reserva personal, para la privacidad, las escrituras “privadas”. Con significaciones afines Björk y Blomstrand (2000) hablan de “escrituras basadas en el escritor” como aquellas que refieren directamente al yo, escrituras personales para aprender y reflexionar, y “escrituras basadas en el lector”, como aquellas orientadas hacia la audiencia, producidas específicamente para comunicarse con otros.

Parece que en estos jóvenes se diera la tendencia a un sentido sinérgico de “ser en sí mismo” y “ser en el mundo”. No desligan en sus escrituras la historia personal de la historia que construyen en el colectivo. No hay para ellos una

correspondencia directa entre escrituras desde el “centrado/descentrado” y escrituras “privadas/públicas”. Pueden darse escrituras del “ser en sí mismo” -que atiendan al carácter “centrado”- y ser “públicas” a la vez. Esto ocurre cuando, como lo han expresado varios de ellos, toman su propia intimidad para comunicarla a otros, para hacerla pública.

Hay en ellos también un evidente interés por sumarle al carácter público de sus escrituras un matiz de colectividad. Una señal del sentido público que caracteriza las escrituras de los jóvenes de esta experiencia, la encontramos ya en el testimonio de la disposición para el trabajo colectivo que evidencia ese primer texto que dejaron aquellos alumnos de octavo grado de 1991, como recapitulación de las estrategias y hallazgos en su investigación *Por qué los adolescentes no leen*. Desde el mismo comienzo de esta experiencia de escritura hay, pues, un evidente interés de trabajo público/colectivo. Luego, en los años posteriores, vemos que es común encontrar en las páginas del periódico *Barriolegio*, aunque no en los libros de publicación anual, escritos producidos de forma colectiva. En las entrevistas varios exalumnos refieren de trabajos que hicieron o están haciendo con otros. Sebastián hablaba de estar terminando con algunos colegas un artículo, ya referido, que quieren enviar a una publicación en París; Gustavo contaba de una compañía para hacer algunos de sus poemas y ponerles música. La confección de los escritos, como se dejó dicho en las estrategias para la motivación a la escritura, con frecuencia era un trabajo colaborativo, lo mismo las correcciones y la evaluación de lo publicado. Y cuando los exalumnos entrevistados expresan el deseo de publicar, siempre se refieren a un “nosotros”.

A propósito de este matiz en la escritura, el carácter colectivo, tenemos **un reparo a la “Escuela de Barbiana”**, con la que sentimos enorme empatía. El “nosotros”, como sello característico de la idea que se tiene de la escritura en aquella escuela, se entiende desde uno de los tres principios que orientaban su pedagogía: “el saber sirve para participar” (Corso, 2000:120). La escritura “colectiva” en aquella experiencia, con todos los valores que podamos nombrar de ella, diluye la firma, la responsabilidad subjetiva, el dar la cara frente a una elaboración con sello de identidad personal. Creemos que en la escuela es preciso trabajar las dos estrategias: educar en lo colectivo, pero también y, fundamentalmente, en el sello propio. Aquella es una excelente técnica, en cuanto diluye el individualismo, el protagonismo y el carácter competitivo que usualmente se le da en la escuela al dominio de cualquier saber, no sólo del lenguaje escrito. La escritura colectiva es una excelente

técnica, pero no es la técnica. Es el carácter radical el que objetamos en esta experiencia.

Es crudo el concepto que allí se tiene de la opinión personal y la reverencia que tácitamente se hace a la escuela y al maestro: “Un chico que tenga una opinión personal sobre cosas mayores que él mismo es un imbécil. No debe tener esa satisfacción. A la escuela se va a escuchar al maestro” (Alumnos de la Escuela de Barbiana, 1975:124).

Puede haber aquí precisamente alguna razón de por qué aquella experiencia se clausuró con la muerte de su maestro. A Don Lorenzo Milani le faltó imprimir el impulso que Zaratustra dio a su discípulo: “Ahora te pido que me abandones”³⁴. No hubo argumentos contundentes para continuar viva aquella propuesta educativa. “Nadie quiso vivir con tal nivel de coherencia, porque tal vez era inalcanzable o tal vez utópico”, comentaba uno de sus alumnos (En el Documental televisivo referido).

Pero volvamos a la objeción. En el credo de la escritura colectiva en Barbiana, la negociación de los textos y sus significados es asunto esencial. Dejan claro, sin embargo que, finalmente, pueden quedar en los acuerdos de redacción algunos asuntos y contenidos irreconciliables, y que el grupo respetará esas minorías, dejando constancia de ello. Nos hubiera gustado, en ese espíritu de libertad, conocer escrituras con la firma personal de algunos de los alumnos de aquella escuela. Seguro que las tenían, porque antes de fundir sus ideas hacían una elaboración propia. Previo a esa redacción colectiva, según dice Corzo (1993), había un momento para la imaginación, la creatividad y la reflexión personal. Tenían su propia expresión, pero acataban finalmente la consigna radical: el “nosotros”.

Son innegables los beneficios de la escritura colectiva. Precisamente, porque es construida por un equipo, son más los nudos de sentido que desata. Ese ejercicio deja, para bien, el sabor fragmentario de la escritura de Nietzsche. Cada párrafo de la *Carta a una maestra* es un aforismo lleno de significados. Queda en cada fragmento suficiente materia para rumiar por largo rato. Ésta puede ser una de las invaluable bondades de esa técnica de escritura, en cuanto obliga a precisar y a practicar una economía de palabras para expresar ideas amplias. Pero objetamos que la escritura deba tener siempre ese carácter

34 Del texto *Así hablaba Zaratustra*, de Nietzsche.

radical de colectividad. Es necesario que cada cual tenga también su espacio amplio para volar y sumergirse sin restricciones ni condicionamientos en sus propias valoraciones.

3.3. Temas y formas que trabajan en sus escritos

Aunque esta tesis no está inscrita en el interés filológico, es preciso hacer un recorrido por los escritos producidos por estos jóvenes, para rastrear los intereses, tanto temáticos como de forma literaria que finalmente los sedujeron y quedaron como componentes de su bagaje formativo.

3.3.1. ¿Qué temas abordan en sus escrituras?

Noveladas o reales, porque no hay fronteras nítidas, muchas de las escrituras de estos jóvenes dan cuenta de verdaderas historias de vida, sumergidas en cuento, prosa libre o poesía. Los autores se valen de ellas para registrar y analizar sus propios pensamientos, sus creencias, sus experiencias de amistad, lealtad, celos, dolor, rabia, soledad, tristeza, abandono, injusticia, fracaso y muerte, las dificultades que les toca encarar en su vida cotidiana, en su entorno, las consecuencias vividas a raíz del conflicto social cada vez más agudizado.

Más que inventar, la mayor fuente de motivación para su escritura está, pues, en su entorno, en su propio acontecer. Escriben lo que pasa en el barrio, la tensión y la guerra que allí se vive, los problemas que tienen en casa, sus sueños, sus amores, sus frustraciones, lo que sucede en su cotidiano. Algunos motivos tienen que ver con situaciones puntuales de familia, con alusiones directas a sus padres, particularmente a la madre, o con los afectos más cercanos de su entorno escolar, sus colegas, sus profesores, los espacios que les son significativos.

- Sensibilidad social, “ser en el mundo”

De Diego Marín, “Sangre”, publicado en *Versos de la Piel*, p. 57:

*Manos anarquistas
moldean un país
harto de violencia.
Un país pintado con sangre,
¡nuestra sangre!*

*Sangre pujante, amiga,
soñadora, fuerte, solidaria;
sangre viva, insistente.
Sangre que a veces
se viste de luto,
miedo, dolor, tristeza y duda.
Pero ante todo ...
Sangre Colombiana.*

Cuando leemos algunas de las producciones de estos muchachos, nos damos cuenta que su escritura no sólo es instrumento para desenvolver su propio mundo, su soledad o su nostalgia, ni su euforia tampoco, sino que hay en ella elementos que delatan una percepción más allá de sí mismos y sus palabras están permeadas de su contexto social.

A propósito, decía el exalumno Diego M en su entrevista:

Escribo la poesía social, porque de nada me sirve sentar esa voz de protesta dentro de mí mismo, en mi interior; porque la protesta tiene que ser pública (...) Las cosas que aquí pasan a mí me conmueven y me piden la escritura. Para mí es necesario sentar por escrito el rechazo total a lo que está sucediendo. (...) Lo uno, es la necesidad de dejar esto en la poesía, de escribirlo, pero lo otro, es sentir la necesidad de gritarlo, de ser vocero de los que no se atreven a hablar y que a lo mejor han elaborado también estas ideas, pero no las han logrado expresar como yo lo hago a través de la poesía (Exalumno Diego M).

Uno de los fines loables de la escuela es ayudar a formar ciudadanos comprometidos. Pero ese paso sólo puede darse cuando antes se ha cultivado un sentido de sensibilidad social. La sensibilidad social, el dejarse tocar por lo que pasa en el entorno, lo que sucede a otros, lo que incomoda en otros zapatos, deviene con mayor posibilidad en la conformación de ciudadanos comprometidos. Lo primero, entonces, es consentir, ser capaz de sentir con otros. El “compromiso” del joven estudiante de la educación secundaria es mucho cuando llega hasta hacerse sensible con la realidad que lo rodea.

Pero su escritura no sólo es un instrumento de registro o de protesta. Es, además una contribución a la necesidad apremiante en la historia que hoy viven los colombianos: la paz. Aunque esta aspiración está en gran parte de los escritos de estos jóvenes desde años atrás, a partir de la segunda mitad del 2002 se ha hecho un propósito explícito en la formulación de las directrices de

esta experiencia: a la vez que formar jóvenes escritores, formar a través de las prácticas que le dan forma, “líderes de paz”.

Si me enseñan que la palabra tiene más poder que la piedra o que el arma, yo voy a poder levantarme para protestar de una manera, no pasiva sino pacífica (...) A mí me parece que ‘Sangre’ es una poesía mucho más efectiva que una pedrada o que un disparo, porque el disparo y la pedrada te dan en el cuerpo y listo. Y lo que uno puede estar leyendo o puede estar recordando continuamente, eso se le va quedando grabado a uno. Como dicen por ahí, las palabras se las lleva el viento, pero lo que está escrito permanece (Exalumno Diego M).

Del mismo Diego Marín Osorio, sin nombre, publicado en *Sentir del alma*, p. 11:

*Descanso para el alma y voz del corazón,
más penetrante que el más fuerte grito,
más hiriente que la espada más aguda
y, a la vez,
tan apaciguante como la más dulce voz.
Eso es poesía.*

Quiere decir que estos muchachos no sólo han logrado develar su “sí mismo”, sino que cifran además en sus escritos la responsabilidad de gritar, a veces con rabia, el devenir histórico de su gente, de sentir y expresar el sueño colectivo de una nación que aún está por construir. Su ejercicio de querer escribir con propiedad, con compromiso personal y social, los lleva a cuestionarse sobre el ambiente, sobre las relaciones y las prácticas cotidianas de interacción que se dan en la escuela y fuera de la escuela y les crea una dinámica con un sentido existencial.

En este marco, no basta para la escuela que sus alumnos tengan un buen conocimiento sobre la escritura -también sobre la lectura- como objetos de conocimiento. No es suficiente que tengan claros los procesos de adquisición y evolución de estos desarrollos, sino que se hace también necesario pensar en el clima de vivencia experimentado en la escuela y en el aula para que éste, realmente, brinde a los jóvenes una percepción significativa de la escritura, que conlleve a un enriquecimiento de su manera de ver el mundo y de actuar en él, transformándolo cualitativamente.

- La muerte temprana

La muerte temprana es un tema obligado en sus escritos. Es una realidad cruda que se ha vuelto cotidiana en sus experiencias de vida. Aunque en otro apartado de la tesis hicimos especial referencia al entorno, vale recordar, para entender sus percepciones al respecto que, entre 1991 y 1993, eran asesinados un promedio de ocho alumnos del colegio por año. Aunque en los años posteriores, hasta la fecha, esas cifras han disminuido en forma notable, todavía el registro de muertes en estos muchachos sigue siendo preocupante.

Esa realidad cruda que describen no es la historia que han visto registrar en los periódicos o en la televisión. Es la que viven en carne propia, en las calles de su barrio, la que sufren cuando uno de los suyos ha caído entre balas perdidas o viven el acecho y la premonición de que también les puede pasar. Desafortunadamente en este tramo de historia, muchos de estos jóvenes no mueren de muerte súbita, ni siquiera de inanición. Mueren, como escribe el exalumno Cesar Orrego, bajo el manto de las balas que ha tejido la guerra absurda, esa guerra que fabrica “el eco de fantasmal trayecto”, que anuncia que otro “parcero” ha muerto.

El tema de la muerte va necesariamente ligado a la situación de conflicto y confrontación violenta que viven en su entorno inmediato. Cuentan cómo se vive la violencia en su barrio, en su ciudad, en sus casas. Lo trabajan desde el “centrado”, el dolor propio, la propia idea de la muerte, y desde el “descentrado”, cuando saltan de su propia percepción del dolor íntimo y personal para sentirse parte de otros, para vivir y expresar la solidaridad con otros.

No nacimos pa’semilla no es entonces una frase inventada por Adolfo Salazar (1991). Es un decir recogido del lenguaje cotidiano de los muchachos, que saben que viven el hoy como si fuera su último día. Frente a este panorama, la escritura se les presenta como un umbral que rompe esa visión fatalista de la vida. La escritura enciende una luz para desplegar un abanico de opciones.

De José David Rendón Correa, en “Tragedia”, publicado en *Sentir del Alma*, p. 71:

*Era miércoles, 6:45, a.m.
El día se notaba caluroso, alegre
porque era otro día
que compartíamos todos.
De un momento a otro*

*todo fue oscuridad,
aquella noticia llegó a mis oídos.
No creía,
pensé que era una broma.
Era verdad.
Otra vez la violencia
tocó nuestro corazón.
Nos preguntamos
¿por qué?, ¿por qué?...
No lo sabemos.
Sólo intuimos que hoy fue él,
mañana quién sabe,
a lo mejor
puedes ser tú o ella o yo...*

De Liliana Hernández Osorio, “Muero para vivir”, publicado en *Sentir del alma*, p. 21:

*Hoy miré el cielo.
¿Qué vi?
Vi la oscuridad de la noche.
¿En dónde?
Reflejada en la luna.
¿Por qué?
Porque la luna estaba melancólica.
¿Por qué?
Porque la vida ya no era vida.
¿Qué quieres decir?
El destino fue injusto.
¿En qué sentido?
Le han robado sus sueños.
¿Cómo?
Con la muerte.*

De Alejandro García, “Agonía”, publicado en *Palabra Inconclusa*, p. 22:

*Esperando que la eternidad me consuma
sigo viendo mecer la copa de los árboles,
mientras que hábiles espadas
despellejan el cantar de mi alma.*

- El dolor y la rabia no matan la esperanza

Si hay espacio en la poesía para el dolor, para el acecho diario de la muerte, también lo hay para el optimismo, aún sabiendo que hay “días oscuros”. Así escribe Laura Castrillón Salazar en su poema “Canción”, publicado en *Versos de la Piel*, p. 76:

*Cuéntame canción un verso de rosas
cuéntame canción una oda al amor.
Háblame canción de aquellas hojas de otoño
de aquel crepúsculo florecido en jazmín
de aquella plateada luna.
Canta lo que quieras con voz de sirena
pero no me hables de días oscuros
ni de esperanzas muertas.*

La misma Laura, con sutileza y profunda elementalidad, riega un poema que es como rocío. Su poema “Ángel”, publicado también en *Versos de la Piel*, p. 77:

*La rosa fría
una mañana
su cálida sonrisa
al mundo mostró.
Con su llanto inocente
despertó mi alma.*

- Registro de lo sutil y cotidiano de la vida entre los pares

Maryori Londoño Martínez escribe unos versos que captan ese cotidiano de las clases. Es muy posible que este poema elemental -en el mejor de los sentidos- pueda ser uno de esos papelitos enrollados que los chicos se pasan de mesa en mesa durante una clase cualquiera. “Mi clase”, publicado en *Versos de la Piel*, p. 85:

*Español...
lo perdí por andar haciéndote poemas.
Se me olvidaba tildar las palabras.
En matemáticas...
no me fue bien.
Nunca le encontré la raíz cuadrada a nuestro amor.
Por eso estoy todavía revisando exámenes
para saber en cuál de todos te perdí.*

- El amor adolescente, el motivo más recurrido

Posiblemente, el tema más recurrido por estos jóvenes escritores sea ese amor furtivo de la escolaridad. Hay, sobre todo en sus poemas, amplio espacio para la ternura y el afecto que nos enseñaron a amordazar. Vemos allí una forma hermosa de registrar esos instantes mágicos de la escolaridad en los que nos parece alcanzar el cielo o perder todo el cielo, y vivimos el amor con la fe y el entusiasmo que perdemos de mayores.

Entre los jóvenes de hoy la ternura se ha ido transformando en algo exótico, en cierta forma, prohibido o censurado entre ellos mismos. En los círculos de colegio y en los grupos de barrio, aparece muchas veces como flojo, cursi y ordinario, que alguien deje escapar expresiones o demostraciones de cariño. Hay una consigna tácita de ser duro, inmutable. Se han fortalecido las corazas para mostrar, de lado y lado, que hay dureza, que no hay sensiblería. Parece que la consigna fuera conservar las distancias. “El afecto se ha vuelto sospechoso en nuestra cultura” escribía Luis Carlos Restrepo (1998). En los escritos de estos jóvenes, no obstante el drama de la muerte, circulan con fluidez manifestaciones para el afecto y la ternura. Sus textos son cómplices en esta valoración cada vez más diluida en la vida moderna.

De Jenny Andrea Jiménez, “Te esperaré”, publicado en *Sentir del Alma*, p. 19:

*Un par de velas
un candelabro
dos latas de Coca-Cola.
Te esperé.
¿Dónde estás?.
Me bebí las Coca-Colas
se acabaron las velas
se oxidó el candelabro.
Conseguiré más velas
un candelabro inoxidable
... y un mar de Coca-Cola.*

De Laura Castrillón, en “Viento de luna”, publicado en *Letras sensibles*, p. 31:

*Resuena en la noche un viento tajante
de aromas profundos
de mi espacio
del solitario espacio...
El viento me trae sueños
tus sueños*

*esa nube sublime y blanca
en la que juntos creímos volar.*

De Gina Patricia Areiza, en “Espejismo”, publicado en *Versos de la Piel*, p. 16:

*... Aunque me creas libre
no acepto estas cadenas.
Quisiera liberar
las manos juguetonas
que desean tocarte...*

Después de la entrevista, la exalumna Alexandra María Vélez, nos deja su cuaderno personal de escritura. Allí encontramos un diminuto poema, “Lágrimas”:

*Mis lágrimas
son el lenguaje mudo de mi amor.
Si con ellas entendieras que te amo,
qué fácil me resultaría construirte un mar.*

- La mismidad como objeto de escritura

Cuando estos jóvenes quieren reconocerse, no es el código convencional el que mejor expresa sus percepciones. Recurren al lenguaje de las metáforas. Alguna vez, en uno de los talleres de escritura, uno de sus maestros les pidió un ejercicio de espejo. Algunas cosas escritas en aquella ocasión, año 1999, se publicaron en *Versos de la Piel*. Esto fue lo que escribieron algunos:

Danny Palacio Agudelo:

*... Soy como gota de agua:
insignificante para muchos,
pero vital para todos.*

Diego Marín Osorio:

*... Me disfrazo de poeta
para sentir como mía
la realidad de otros
para soñar con un mañana
donde se pueda pensar, hablar, creer.*

Laura Castrillón Salazar:

*... Soy la fuerte presencia del amor:
una mariposa con piel de mujer.*

- Un coqueteo al pensamiento filosófico

Nos preguntamos: ¿habrá algo menos que la misma nada? Fabián Herrera Holguín llega a esa sutileza en “Tú”, publicado en *Poros de Amor*, p. 42:

*... Quizás nunca tuve nada,
pero lo perdí...*

De Diego López, en “Silencio”, publicado en *Sentir del Alma*, p. 74:

*Silencio...
duro como piedra
golpea con recuerdos
el ser interior...*

De Daniel Alberto Perea, “¿Sabes lo que eres?”, publicado en *Palabra Inconclusa*, p. 40:

*Si te pasas ocultando lo que eres, la vida no sabrá darte nunca lo que
quieres. Por eso construye un mundo en donde la equidad reine sobre
tus pensamientos y tu espíritu, para que la vida te premie con lo que
sueñas.*

De Gustavo Franco, en el epígrafe de su escrito “Unas letras, el demonio y yo”, publicado en *Palabra Inconclusa*, p. 57:

*No siento miedo de tener como amiga a la hermana muerte, porque es
la única de llevarnos a un lugar seguro... Sin ironías.*

De Daniel Perea, “¡Tiempo!”, publicado en *Palabra Inconclusa*, p. 37:

*¿Realmente qué es el tiempo? ¿Acaso una metáfora que juega con
cada uno de nosotros?*

De Mario Herrera, en el epígrafe de su escrito “Dentro de un poeta”, publicado en *Palabra Inconclusa*, p. 98:

Teje la vida, mientras la vida teje contigo.

- La soledad

La soledad es otro tema bastante frecuente en la escritura de estos jóvenes.

... Me encanta escribir sobre la soledad. Porque en la soledad tienes más oportunidad de conocerte a tí mismo. Cuando uno está solo se encuentra con uno mismo. Uno cuando está rodeado de gente es como una fachada, uno pone una cara para satisfacer a este o para no caerle mal; es decir, uno tiene máscaras. Por más sincero que uno quiera ser, tiene máscaras. Y cuando uno se encuentra solo, se encuentra con lo que uno es. La gente le tiene miedo a la soledad y a mí me encanta. Me encanta conocerme, aunque todavía no lo logro. Yo creo que la que queda en el papel, esa soy yo, esa es la que no necesita ponerse ninguna careta para unos o para otros (...) También escribo cuando estoy alegre. Pero yo siento que no me salen iguales. Son mejores los hijos de la nostalgia (Exalumna Ana).

De Nadia Lorena Londoño Álvarez, “Soledad”, publicado en *Versos de la Piel*, p. 139:

*Compañera muda
de tristezas y alegrías,
entrego mi esperanza por tu compañía...*

Sobre su poema “Encuentro”, publicado en *Poros de Amor*, p. 56, decía Diego Marín Osorio en su entrevista:

En la medida que uno materializa eso que está sintiendo, es que puede sacarlo y puede dejarlo como fuera. Porque muchas veces esa soledad y muchos otros sentimientos están atrapados dentro de uno.

Este es el texto de su poema:

*Disculpe, dije.
Su cara me parece conocida.
- ¿Está seguro?, contestó.
A usted, no lo conozco.
¡Ahh!...
Ya sé dónde la he visto.
Usted ha hecho parte de mis sueños más áridos.
- ¡Se equivoca!
Es usted más lejano a mí, de lo que cree.
Perdóneme.
Debí confundirla...
...Por último:*

*¿Cuál es su nombre?
- Soledad,
respondió mientras se desvanecía*

Sandra Milena Zapata Molina, cuando apenas tenía 13 años, ya urgía palabras para expresar su soledad. En su poema “Interrogantes y anhelos”, publicado en *Versos de la Piel*, p. 53:

*...La vida nos regala su toque de fantasía,
pero mi alegría la cubre la neblina.
Mi alma se confunde.
No encuentro la luz del amor o la amistad,
que derrita el témpano de hielo que siento...*

- La madre

La “cucha”, como ellos la llaman, la “parcera”, es también motivo frecuente de sus escritos. El padre, en cambio, con frecuencia ausente en sus casas, también es un ausente en sus textos.

De Nicolás Andrés Arango Sánchez, sin título, publicado en *Sentir del Alma*, p. 92:

*... ¡Mi amiga, parcera!
que con todo el corazón
me daba todo sin miseria
y a cambio de nada.
Me hacía el bobo, elevado
no sabía lo que despreciaba
una lotería de amor
que hace tiempos ansiaba brindarme.
Y ahora despierto y pienso
todo lo que vale mi madre.
Perdóname.*

“Parcero”, “parcera”, no están en ningún diccionario de la lengua castellana. “Cucha” tampoco. Hacen parte de ese puñado de palabras nacidas en la cultura de los jóvenes, de esas invenciones para nombrar lo que las palabras aprendidas parecen no poder expresar. “Parcero” es amigo y, más que amigo, cómplice, apoyo incondicional, el lugar seguro, el afecto sin límites ... “¡Deme esa mano *parcero!*”. La “parcería”, el “parche” es el grupo de amigos,

la complicidad compartida. Palabras nuevas que delatan ese querer nombrar de otra forma, con sello propio, registrar la propia forma de sentir y de ver.

De Alexandra María Vélez Villa, en “Conozco un ángel”, publicado en *Sentir del Alma*, p. 41:

*Conozco un ángel
que bajó del cielo
para ser mi eterna compañía
quien me protege
en mis triunfos y fracasos...
... Un ángel que se convirtió
en mi amiga, compañera
y madre a la vez..*

- Padres, todavía niños

No sólo la precoz maternidad o paternidad lanza temprano a un número considerable de estos jóvenes a la responsabilidad de adultos. Muchos, muchas, aún niños, son padres de sus hermanos más pequeños, y tienen el encargo de sus casas; frunciendo el ceño, ponen buena cara a la adversidad y fingen ser adultos. Registran en sus producciones cómo, muchas veces, apenas asomando a la adolescencia, todavía niños, les toca desempeñar el rol de padres o madres en la tutela de sus hermanos más pequeños, y cómo les toca abrirse camino sin la ayuda de los mayores, asistir a las clases y empatar luego con una jornada de trabajo para asegurar el sustento de sus casas.

A mí me tocó crecer, pero ya, ya, ya, pa'hoy. (Exalumna Ana).

Paola Gutiérrez, reclamando la infancia, escribe en su poema “Somos”, publicado en *Los muchachos escriben*³⁵:

*Así, constantemente...
los pequeños jugamos a ser grandes
olvidando a cada instante que somos niños...*

35 Ya hemos observado que esta publicación no fue paginada.

- Reconocimiento al maestro

En el curso de su entrevista, el profesor Héctor nos había dejado unos folios escritos a mano que le entregaron sus alumnos el día de su despedida, cuando fue trasladado a otro colegio. Todas, en general escrituras muy cortas, están llenas de afecto y reconocimiento al maestro que los ha acompañado en un tramo definitivo para sus vidas. Una de ellas, la más extensa, está firmada por Jorge Eliécer Gaviria. La ha titulado: “Carta a un amigo de la eterna memoria... A usted...”

La lluvia canta y danza por las calles y techos de esta olvidada ciudad, y estas letras se enredan en mi mente, queriendo expresar lo impronunciable. En el íntimo silencio de mi habitación escucho sus pasos que llegan hacia mí; son lentos como la tierra, pero firmes como las estrellas en la noche... Cierro mis ojos intentando imaginar lo vulnerable que serían mis poemas sin... Despierto vacío, triste y mirando hacia el blanco paredón del techo de mi casa y entendiendo que cada hombre tiene su destino.

Ha llegado la noche casi imprevista, como los adioses y el amargo sabor de una palabra no pronunciada. Así, creo serán los cambios desde que... de todos nosotros. Miro mi mano: grandes y pequeñas líneas cruzadas, caminos imborrables eternos en la memoria; y muchos de esos trazos de mi mano escritos por usted en el diario transcurrir de mis ansias de ser poeta, al lado de un poeta que me enseñó a escribir y sentir cada letra como una marca indeleble en mi alma. Me confundo. No sé por qué la gente se va o si la gente muere cuando uno la olvida y cada pregunta un puente infinito. Y yo a usted, amigo de la eterna memoria, quisiera preguntarle tantas cosas, pues, siempre hay que tener dudas; o si no, no seríamos poetas.

Es común escribir este tipo de carta cuando alguien... y dejar a último momento todo cuanto no se dijo en los instantes que compartimos al lado de tanto sentimiento desbordado en las líneas de cuadernos, de poetas y libros que nos hacían vibrar el alma y los huesos, pero uno nunca espera que alguien se... Tengo miedo de recordar, tengo miedo de sentirme vacío, tengo miedo de imaginar, tengo miedo de perder mi sueño, tengo miedo de perder el niño que llevo dentro, tengo miedo de no poder expresar el poder de un abrazo, tengo miedo de pronunciar, de decir, de expresar que usted...

3.3.2. Explorando formas literarias

3.3.2.1. En la poesía han encontrado la mayor fascinación

El exalumno Gustavo Franco introduce con esta reflexión sobre la poesía su reportaje “Lira y Laurel”, publicado en el periódico *Barriolegio*, número 23, año 2002:

La poesía es nuestro lenguaje, le pertenecemos. Gracias a ella nos adentramos hasta la fusión entre las palabras y el mundo real. Todo lo que se oculta en cada pensamiento humano es explorado y revelado a través de ella.

Si se recuerda del “relato inicial”, cuando se acordó en el LBH que anualmente se haría una publicación de los escritos de los alumnos, se hablaba de “alternar” cuento, ensayo y poesía. Recorriendo sus escritos, se percibe, sin embargo, cómo, progresivamente, cada vez se hace más evidente la fascinación que viven estos jóvenes escritores con la poesía. Es su lenguaje preferido. Con menos dedicación trabajan el cuento. Y más escasas son las páginas para el ensayo. Hay, de seguro, una razón para recurrir con más vehemencia a aquel lenguaje musical.

Practicando las entrevistas, nos llamó la atención que, cuando de forma general preguntábamos a los exalumnos entrevistados sobre aquella experiencia de escritura, de manera espontánea se referían a ella como a un ejercicio con la poesía. Al hablar del “taller de escritura”, ellos, como sinónimo, se referían al “taller de poesía”, asimilaban el escritor al poeta, desconociendo, de alguna manera, otras alternativas de escritura. En los mismos documentos que se encuentran en el “historial”, en la primera parte de esta experiencia se da cuenta del “taller de escritores”, pero, poco a poco, se va precisando en el “taller de poesía”.

Hay una pregunta, entonces, por cotejar: ¿hubo un trabajo del profesorado de particular énfasis con la poesía, o fueron los alumnos mismos los que marcaron predilección por esta forma de escritura?

Por lo pronto, presumimos que estos jóvenes han encontrado en la poesía una escena más atractiva para su expresión, que se sienten más cómodos allí. Han incursionado en el cuento y dieron algunos pasos en el ensayo, pero la fascinación la han encontrado en la poesía. Veamos qué dicen los entrevistados.

- La voz de los profesores

Algunos dirigieron sus opiniones a la orientación del taller de escritura o la dificultad para trabajar otras formas.

Quien dirigía el taller se cargó más hacia la poesía. Hubo un desplazamiento de los otros géneros, tanto del narrativo como del ensayo (Profesor Libardo).

Pero, el mismo profesor, haciendo la salvedad sobre la mayor dedicación con los alumnos mayores, deja luego una posibilidad:

...También es posible que, para los estudiantes de grados superiores en los que finalmente se centró el taller, fuera más atractiva la metáfora, la poesía. Si se toma la poesía como una expresión del alma o de la intimidad del poeta, ellos quieren expresarse en una forma diferente. Por ese lado justifico la tendencia poética del taller con los grados superiores. Ellos prefieren una forma menos lógica, más irracional, menos asible, de alguna manera, evasiva.

(...) Los muchachos menores, por iniciativa propia, tienden más a construir el cuento y no tanto la poesía. Cuando se les dice: vamos a escribir, ellos tienden más a hacer un cuento que a hacer poesía. De pronto para ellos es más fácil, quizás por ese sentido imaginativo que manejan (Profesor Libardo).

En efecto, en las escrituras abordadas se observa una mayor tendencia de los menores a trabajar con el cuento y no con la poesía, sobre todo en la primera etapa de la experiencia. Sobre el segundo tramo, los entrevistados dejan una tarea para su evaluación: la dedicación preferencial en los últimos años con los grados superiores de la educación secundaria.

Sin embargo, el grueso de las opiniones de los profesores se acerca a la apreciación que luego registraremos de los exalumnos.

- Cada uno de los integrantes del taller, cada uno de los que viven esa experiencia de fascinación con la escritura, lo hace de una manera muy particular. Ellos llegan al taller, cada uno con una sed distinta. Y esa sed distinta tendrán que calmarla en abrevaderos distintos, a pesar de que haya jornadas en las que bebemos en común. Cada uno tiene su propio interés ahí. Parece que la poesía fuera el abrevadero que más les viene ahora.

(...) Por naturaleza, la adolescencia es poética. No hay poesía sin asombro. Y el asombro es propio de la juventud. Los peaos se

asombran, y el asombro es fundamental para el descubrimiento artístico (Profesor Diego L).

- Porque ese es el mundo de ellos, porque el mundo de ellos es soñador, y porque todos andaban enamorados.

(...) La poesía genera en ellos aspiraciones, sueños y, lo más importante: les conserva el niño que todos llevamos dentro (Profesor Héctor).

Otros, como se dejó dicho en la referencia al abanico de estrategias utilizadas para la motivación a la escritura, han encontrado en la poesía algo así como un “anzuelo” para abrir camino a otras formas.

Yo veo que, en general, los muchachos sienten pasión por la poesía. Entonces, uno aprovecha eso. La poesía es la oportunidad que ellos tienen de manifestar sus sentimientos, de escribir lo que significa para ellos el amor y el desamor, de escribir a la persona que aman, a la que quieren. Esa puede ser luego la puerta de entrada para explorar otras formas literarias.

(...) Otra razón es que, para ellos, la poesía puede ser corta o extensa y que les han permitido hacerla en forma libre. Ellos, generalmente, hacen versos muy pequeños. La mayoría de ellos son muy lacónicos para escribir. Y la poesía les permite escribir en tres o cuatro renglones, todo lo que ellos quieren manifestar (Profesora Consuelo).

Se refiere al poder aforístico de la poesía. Es posible que los jóvenes escritores se apunten también a la disculpa de ese carácter de la forma poética, que deja insinuado en pocas palabras mucho de lo que quieren decir o les permite dejar evocados otros sentidos. Que esa es la riqueza de la poesía, de todas maneras. Riqueza que, sin embargo, puede amarrar expresiones mucho más explícitas y más amplias, como la que exigen el cuento o el ensayo.

- La voz de los exalumnos

El punto de vista de los profesores sobre la poesía como escena de preferencia en esta práctica de escritura tiene entonces sus matices. No así el de los jóvenes escritores que es más radical en esta opción por la forma de la metáfora. Pesa la opinión de que han encontrado mayor fascinación en la forma poética y que esta escena responde más a la posibilidad de expresar lo que ellos quieren.

La salvedad antes registrada sobre la preferente dedicación en el taller con los alumnos mayores no cursa aquí, por cuanto varios de los conceptos citados

fueron escritos por estos jóvenes cuando todavía estaban en la escolaridad, incluso, algunos de ellos, en los primeros grados.

- Yo creo que enfatizamos mucho en la poesía, no porque fuera la orientación del taller, sino porque era realmente lo que nos gustaba (Exalumno Gustavo).

- En la poesía encontramos una puerta abierta a un mundo diferente, un escape a la monotonía y a la acelerada vida que llevamos (Exalumno Andrés en el programa de TV referido).

- Al escribir poesía buscamos desnudar nuestros corazones, queriendo compartir todo lo que sentimos (...) La poesía es mi vida, a mí me encanta la poesía (Exalumna Alexandra).

En el sexto libro, *Sentir del Alma*, hay unos textos que amplían la argumentación de los jóvenes escritores para esta opción por la forma poética. Quienes los escribieron, hoy egresados del colegio, en aquel momento estaban dentro de la escolaridad:

Jenny Vanessa Martínez, p. 25:

La poesía me ha enseñado a coger lápiz, papel y escribir lo que no había podido expresar. Hablar cuando hay silencio, bailar cuando no hay música, volar más allá, tener la máxima imaginación para ‘hablar con el corazón’.

Jhon Jairo García Atehortúa, p. 95:

... La poesía es una ventana hacia un mundo de ilusión y de fantasía tan real como tú lo quieras.

Jenny Andrea Jimenez, p. 19:

La poesía me ha llevado a imaginar, a ver con los mismos ojos, pero con otra mirada, a profundizar en lo cotidiano y a traspasar las fronteras de la rutina. A montarme en la nube de las figuras literarias, para con ellas conquistar risas, lágrimas, miradas y sueños.

“¿Y para qué la poesía?”, se pregunta Gina Patricia Areiza en el mismo libro, p. 15:

Es una pregunta muy difícil de responder, pues ni con el maravilloso arte de la retórica, podría convencerles a ustedes de lo que esto significa. Pues sólo las experiencias que han trascendido mi vida, podrían expresar lo que me ha ofrecido la poesía en este largo proceso de maduración y aprendizaje.

No se trata para ellos, simplemente, de un tipo textual, sino de una forma de encarar la vida, de esa capacidad de asombro sin la cual ninguna pregunta puede enriquecer nuestra experiencia; la poesía se les presenta como un juego que los fascina, porque, con ella, logran que las palabras se llamen y se cortejen en un clima y un orden nuevo.

Los docentes, por su parte, manifestaron en varias ocasiones su interés por rescatar y mantener esa disposición de asombro que vamos perdiendo mientras avanzamos a través de la escolaridad. Algunas expresiones suyas nos hacen recordar el concepto de “infancia prolongada” que Dewey refiere en *Democracia y Educación* (1998). En la entrevista del profesor Héctor aparecían con frecuencia expresiones con respecto a esta disposición. En algún momento le escuchamos decir: “si hay asombro, hay imaginación y si hay imaginación hay expresión. El asombro los mete en el mundo de la ingenuidad y les desinhibe la palabra”. En otro momento, empezaba defendiendo la construcción libre de la poesía en estos términos: ...“cuando se tiene un niño por dentro, no importa que tenga 39 años de edad...”. Y cuando hacía la defensa de la predilección de estos jóvenes por la forma poética, unas páginas atrás: “La poesía genera en ellos aspiraciones, sueños y, lo más importante: les conserva el niño que todos llevamos dentro”.

3.3.2.2. Prosa poética

La poesía es, de todas maneras, la forma de fondo en sus escritos, está presente en cualquiera de las escenas que eligen para escribir. En la prosa poética logran que el pensamiento y la música se campeen sin ataduras. Es por eso el camino por el que pueden llegar luego a una construcción poética madura.

Para el grado de nosotros nos propusieron hacer un ensayo de cómo nos imaginábamos cinco años después. Yo hice algo así como entre un ensayo y una poesía. Para mí es lo mejor que he escrito en mi vida. Y no es como poesía, sino que la chispita que uno tiene del taller, de la poesía, como que se va metiendo ahí. Yo tengo muy claro que la poesía es la forma como más me agrada decir lo que tengo que decir. En cualquier cosa que escriba, ahí hay algo de poesía (Exalumna Ana).

El profesor Héctor hacía una observación avenida con la aclaración dada por la exalumna Ana.

La directriz de ‘Barriolegio’, por ejemplo, era metafórica... Vamos a contar esto, pero contémoslo metafóricamente. Y no es un ensayo, o es un ensayo metafórico. Y ellos lo recreaban. Vamos a hablar de la tienda del barrio, pero metafóricamente (Profesor Héctor).

Veamos unos ejemplos de esa prosa poética:

De Jorge Moreno, en “Morir”, publicado en *Palabra Inconclusa*, p. 65:

La luna se apiadó de mí, me sonrió tras un gesto de oscuridad como si fuese la última voluntad de un condenado. Y fue haciéndose pequeña, a la vez que las ventanas se cerraban y la música de oboes se apagaba al compás de mi descanso que transcurrió lento, vacío y triste. Derramé una lágrima y morí.

De Mario Herrera, en “Dios no es como lo pintan”, publicado en *Palabra Inconclusa*, p. 100:

Desearía no adorarte en un templo de cristal y columnas de oro, sino en la choza de carne donde corren ríos puros de sangre, donde las paredes son huesos finos color sueño y el techo es cenizo como la lluvia de madrugada.

Desearía construir una cruz de rosas donde los clavos fueran arco iris y no pecados. Podría no creer en tu rostro pintado por pinceles falsos y pinturas gastadas en la esclavitud del silencio. Aun cuando caminas en la tierra pareciera que el resto te busca al otro lado del sol.

Y del mismo Mario Herrera, en “Los sueños de Sara”, publicado en *Palabra Inconclusa*, p. 101:

... El día que crezca Sara los bosques se llenarán de incertidumbre, su ninfa especial dejará de jugar con los árboles y de conversar con los ríos cristalinos; hasta entonces la diosa de los bosques cuidará de su cabello que danza con la brisa (...)

Qué dirá tu madre cuando no sientas deseos de estar en casa, cuando la lluvia te incite a bailar sobre su espesura, cuando el día te rapte para jugar con él como cuando eras niña.

Hasta entonces Sara, puedes dormir en paz, seguirás bailando al compás del tiempo. Mientras tus ojos sigan siendo estrellas, estará el mar en calma y el cielo correrá desnudo a abrazar tu cuerpo (...)

Buenas noches ninfa especial... el día que seas mujer seguirás siendo la niña del bosque y la hija del eterno sentir poético.

Es bien significativo que al hablar de la poesía o querer entenderse como poetas, les vienen a estos muchachos imágenes como “el mar”, “la inmensidad”, “volar”, “bailar”, “soñar”, “imaginar”, “traspasar”, “montarse en la nube”, “locura”, “sacar de dentro”, todas metáforas de posibilidad, de fondo profundo, de horizonte sin límites, de libertad. La poesía es todo ese horizonte inmenso que les permite sumergirse, llegar al fondo, desatar las alas, prescindir de la cordura. La poesía se les presenta como un código de libertad: abre caminos, desata, adviene sentidos, nuevas interpretaciones, bautiza de nuevo. Con la poesía se sienten poseedores de un artilugio capaz de expresar lo propio y lo ajeno, lo que otros no logran expresar y se toma como compromiso gritarlo. Con ella, se revisten de responsabilidad social, solidaria, para gritar la desigualdad, la guerra, el dolor, la injusticia, la indiferencia, la frialdad.

La “locura” es una metáfora que les imana. Es esa “embriaguez dionisiaca” de que hablaba Nietzsche en el *Origen de la tragedia*, ese “previo” de toda apariencia, palabra, figura, imagen, ese nudo de sentidos, esa disonancia, como cuna, que deja nacer toda música, toda forma; es ese previo de sentido de toda apariencia, del mundo y del hombre.

Estos jóvenes poetas acarician las palabras, las ven con todos los matices posibles de luz y de color, tiran “la china en el estanque”, como describe Rodari (1991), para que desate todo un tejido de sentidos, para que su honda llegue lejos, vaya hasta el fondo. Es muy posible que, más allá de lo que sus poesías expresan, lo que más signifique para ellos sea los sentidos múltiples que dejan insinuados.

3.3.2.3. Otras formas trabajadas

- El cuento

El cuento fue la puerta de entrada a esta fiebre de escritura. En una primera recogida de la producción de los alumnos, a finales de 1996, llegaron a la rectoría del colegio más de trescientos, en su mayoría, de alumnos de los primeros años de la educación secundaria. Aunque, como se ha registrado, se presume una menor dedicación en los últimos años a esta forma de escritura, siguen siendo importantes las producciones de los muchachos en este sentido. De hecho, dos alumnos han sido galardonados en eventos, uno de carácter nacional y otro local, que promovían la escritura del cuento. En 1995, con “Un viaje a través de la imaginación”, escrito por Willi Andrei Velásquez, alumno

de noveno grado, presentado en el primer libro *Cosecha de palabras*, y en 2002 con “Un sueño futurista”, de Kelly Johanna Restrepo, publicado en el periódico *El Colombiano*.

“En el mar la lectura es más sabrosa”, de Sandra Milena Muñoz Alzate, alumna de primer grado de secundaria, fue el cuento ganador del primer evento a nivel barrial en 1998. Fue publicado en *Letras sensibles*, pp. 80-84:

Era un día muy alegre, en el cual las aguas del mar se veían de muchos colores. Todas las criaturas que allí habitaban bailaban y cantaban alegres, mientras las plantas curiosas contemplaban aquel alboroto. De repente, la abuela Alga (llamada por todos Algabuella), se levantaba de su lecho y preguntaba indignada:

-¿Qué pasa?, ¿por qué tanto ruido?

Algona y Alguita, que estaban tan sorprendidas como ella, responden:

-No sabemos qué es lo que pasa, Algabuella, nosotros también nos despertamos asustadas, parece que todos los animales se volvieron locos.

Un pez espada que se encontraba cerca de ellas, al escucharlas, comienza a reír a carcajadas...

-Ja, ja, ja. Pobrecitas, se pasan toda la vida durmiendo y no se dan cuenta de lo que sucede en el lugar donde habitan. Para que sepan, este es un día muy especial. ¿Sabes por qué?... Porque el sol está iluminando las aguas y sus rayos llegan hasta el fondo del mar.

-Yo no veo que eso sea tan importante para formar tanto bullicio -replica el pez-. ¿Acaso ustedes no se han dado cuenta que cuando el sol ilumina el fondo del mar, los animales nos reunimos a leer los libros que están guardados allí para distraernos con las historias maravillosas que hay en ellos? Cómo me gustaría que algún día ustedes se animaran y nos acompañaran para que pasaran un rato muy agradable y conocieran los libros.

Terminando estas palabras, el pez desaparece y las algas se quedan sorprendidas comentando las palabras dichas por el pez.

Pasaron los días y en el mar todo era felicidad. Los animales jugaban, trabajaban, comían, y, después de realizar su siesta, cada uno se dedicaba a la lectura de su libro favorito.

Hasta que una tarde ocurrió algo muy triste: Mientras estaban descansando llegó un animal muy grande que quiso sabotear la paz

del lugar. Se trataba de una ballena inmensa, que empezó a tragarse todos los libros que había en el fondo del mar.

Los animales, al darse cuenta de esto, se enfadaron mucho. Rápidamente se reunieron y empezaron a perseguir la ballena. Después de algunos minutos, lograron alcanzarla y le preguntaron por qué había hecho eso. Ella, al sentirse atrapada, les dijo:

-Me siento muy apenada, yo no sabía que esos libros eran tan importantes, pensé que se trataba de una comida muy apetitosa.

Entonces uno de los peces le explicó a la ballena lo importante que eran esos libros y le dijo que si ella quería, ellos le podían enseñar a leer, para que aprendiera muchas cosas maravillosas acerca de la naturaleza.

La ballena se puso muy contenta al ver que los animales del mar le habían perdonado; pidió disculpas y devolvió todos los libros. Al día siguiente todos los animales se dedicaron a construir una Maroteca (una biblioteca marina) para que los libros no se les extraviaran y pudieran estar organizados.

Unos días más tarde la ballena regresó para que le enseñaran a leer. Así todos unidos aprendieron muchas cosas lindas sobre la vida en este planeta y la importancia de la lectura.

Desde entonces, en el fondo del mar aparece una frase escrita con letras muy grandes, que dice: EN EL MAR, LA LECTURA ES MÁS SABROSA.

- Iniciándose en el ensayo

No obstante la fascinación de preferencia con la poesía, también hay un trabajo importante de iniciación con el ensayo. Se sabe que esta forma apunta mayor esfuerzo del escritor por la claridad y la completa ilación de las ideas, no así con la factura de la poesía que los seduce con mayor facilidad por la música misma. En la poesía, con alguna frecuencia, las palabras son abordadas por ellos, más que por su sentido preciso, por la fascinación en sus sonidos o en las metáforas que con ellas pueden construir.

El ensayo es una escena más directa para expresar las propias valoraciones, obliga a aportar datos, no permite la flexibilidad de la poesía. Es curioso observar, sin embargo, cómo al intentar trabajar esta forma estricta de escritura, los seduce, de todas maneras, el lenguaje poético.

Al escribir Uber Danilo Correa sobre “La drogadicción” en *Letras sensibles*, p. 56, utiliza metáforas, como “ladrona de los sueños”, o “el fango más hondo de su alma”:

La drogadicción, una de las principales causas de la delincuencia común, es uno de los problemas que enfrenta la sociedad, sin respeto de estrato social, color de piel, ni formación de la persona. La drogadicción es una ladrona de los sueños y las virtudes que hacen parte del hombre y le lleva al fango más hondo de su alma.

Lo hacen también para intentar construir un pensamiento propio, a veces, igual que en la poesía, jugando con las palabras, ensayando cercanías de sonidos. Juan Esteban Elorza hace con su “Teorema y Poesía”, del libro *Letras sensibles*, un homenaje a Fernando González, a quien él mismo llama “filósofo de la personalidad”. Dos frases, nada más, de su disertación:

... Porque nuestra permanencia en este mundo es corta, la felicidad está guardada para existencias eternas....

... No, no entiendo el odio que brutaliza las pasiones, convirtiendo este minúsculo momento en lo más infeliz de principio a fin...

En los pequeños artículos que aparecen con frecuencia publicados, algunas veces en los libros pero, generalmente, en el periódico escolar, muestran ya el esfuerzo por producir escritos de mayor rigor. Escriben sobre la amistad, la contaminación ambiental, el amor, la lealtad, la guerra que se vive en su barrio, etc. No lo hacen con la precisión que exige el ensayo, pero, a su manera, muestran sus propias opiniones sobre temas que son importantes para ellos. Son los primeros pasos que dan en el aprendizaje de aquella forma.

En las publicaciones del periódico *Barriolegio* vemos artículos como estos: “Sueños amarillos”, enalteciendo el oficio del taxista, “Lección de vida”, escrito sobre doña Álice, una líder reconocida del barrio, “Mi novia es de trapo y sin corazón”, “Después del examen”, a propósito de las pruebas de Estado, “Ellos también tienen problemas”, “Nuestra nostalgia”. Diana Guzmán le escribe a la vendedora de frutas que todas las tardes está en la puerta del colegio, “Carmen Elisa Moreno: esfuerzo cotidiano de dignidad”. En el número 17, Laura y Jénifer agradecían a los estudiantes y profesores del colegio Lola González por haberlos invitado a compartir sus poesías. En las últimas líneas escriben:

Bastó con los aplausos y las miradas húmedas por la nostalgia para entender que lo que compartimos tiene un valor inigualable: el valor de la libertad para soñar y hacer soñar.

En el número 14, Andrés Herrera escribe sobre el taller de escritura, “Más que una clase, una fuga de sentimientos”. A mitad del texto, escribe:

Para escribir poesía no hay momento ni lugar. Cuando menos lo pienses, tu cabeza y tu boca se inundarán de corrientes de palabras que nacen de la nada quitando peso a tu alma.

Publican también, con bastante frecuencia, artículos haciendo reconocimiento de sus propios colegas. Los titulan generalmente con su nombre y, luego, con el aspecto que les quieren resaltar ...“un ejemplo a seguir”, “talentos que enseñan”, “¡canción, sentimiento y palabra!”, “el niño enamorado”, “el consentido de las serpientes”, “talento nuestro”. Y así muchos más.

- Escrituras informales

Al referir el “Reconocimiento al maestro” como uno de los motivos de sus escrituras, dábamos en el “relato polifónico” algunos ejemplos de escritos espontáneos hechos por los alumnos. Este tipo de escritura, que es la que circula a menudo entre ellos mismos, generalmente no llega a un formato de publicación. Sin embargo, una de las páginas del periódico escolar está destinada a estos mensajes, en su generalidad con una construcción más suelta y espontánea. Encabezada por un *Cupido* disparando su flecha enamorada, se llama, unas veces “Somos” y otras “Dime te quiero”. Aquí y allá, liras, medias lunas, estrellas, unicornios, caballos halados, sirenas o ninfas haciendo coros de flautas traveseras. Allí encontramos unas escrituras informales, espontáneas y, generalmente, muy cortas. Son mensajes que se cruzan entre los mismos colegas. En palabras de la exalumna Alexandra, “era la primera página que queríamos ver, cada vez que se publicaba el *Barriolegio*, para ver qué mensaje nos habían puesto”.

En esas páginas se encuentran notas como estas:

Para Jorge Humberto, de Emilsen: No dejaré que la soledad me haga olvidarte y seré yo más fuerte que ella. Te esperaré hasta el último día de mi vida, porque te amo.

Para Pipe, de un anónimo: Me gustas mucho y quiero que esas miradas se conviertan en hechos.

Para Johana, de un anónimo: Tú eres capaz de arrancar de nuevo y yo estoy aquí para ayudarte.

Para Oswal, de Yomara: Aunque tengo fracturado el corazón, siempre vives en él.

Ya hemos dicho cómo entre estos muchachos la muerte no es una visita de ocasión, sino compañera en el cotidiano de sus vidas. Con frecuencia los colegas ya no estarán nunca más en su pupitre de aula. Por eso, en otras páginas del *Barriolegio*, con notas también informales, pero de mayor estructura y dimensión que aquellos “te quiero”, aparecen periódicamente apologías de compañeros que han fallecido, en su mayoría asesinados.

Los canales de publicación, como se puede apreciar, no fueron hechos en esta experiencia para comunicar sólo los textos “bien escritos”, los textos acabados. Allí tenían ventana y circulaban con fluidez las escrituras espontáneas que no precisaban el rigor de la correcta escritura, respondiendo más a la necesidad de manifestar el sentimiento desnudo que a la tarea de presentar una construcción calculada y técnica.

- Para cerrar el capítulo

En este apartado hemos hecho un ejercicio de recapitulación y análisis de la información recogida, tanto en las entrevistas practicadas, como en los documentos observados, que habíamos reunido en un principio en el anexo de esta tesis y que llamamos “relato polifónico”. Al hilo de esos dos grandes ejes propuestos para el estudio de caso -razones e impacto de aquella experiencia de escritura- y apoyándonos en el *corpus* teórico de la comunidad investigadora, hemos recogido y analizado desde esos dos amplios ejes temáticos los elementos clave que apuntan al esclarecimiento de las cinco hipótesis inicialmente planteadas. No obstante, como luego veremos, aquí no se cierra la fase de interpretación y análisis, porque seguirán presentes en los ejercicios de re teorización y reconceptualización que recorrerán el resto de esta escritura hasta su conclusión en el registro de las reflexiones finales.

CUARTA PARTE

SE ABRE PASO UNA PROPUESTA ALTERNATIVA DE EDUCACIÓN

Se trata de un segundo momento de teorización, y corresponde a la descripción de los aspectos más importantes que, una vez analizada la información recogida, presentaban indicios de que allí se abría paso una propuesta alternativa de educación. Surgió entonces la necesidad de aportar nuevos elementos al marco teórico inicial.

Dejamos este nuevo ejercicio en el lugar en el que fue demandado por el análisis de campo, al entender que, así intervenga como complemento a los elementos aportados en el marco inicial, tiene su papel aquí al dar mayor racionalidad a los hallazgos registrados en la investigación. Estuvimos en el dilema de considerarlo como una ampliación del marco teórico antes presentado. Finalmente, la consideración de esa nueva propuesta educativa y sobre todo lo que de fondo hay en ella, la tendencia a radicalizar procesos de formación democrática a través del ejercicio de la escritura personal, demandó su espacio allí precisamente después del análisis. La precisión que hacemos sobre los conceptos abordados corresponden pues a enriquecer el marco teórico inicial, pero también a dar elementos de mayor comprensión de los hallazgos registrados en el trabajo de campo. Damos cuenta de una propuesta que se insinúa en la información recogida y entregamos a la vez aportaciones teóricas que apuntan a esclarecer los alcances o las posibilidades de dichos indicios. Así que el concepto de educación que veníamos construyendo y la posibilidad de implementarlo en la práctica educativa se enriqueció con elementos precisos y concretos que fueron emergiendo de los análisis.

Si no es usual que la escuela posibilite este tipo de escritura personal, creativa y libre, pero en este colegio se da, quiere decir que lo que encontramos allí no es solamente unos muchachos que la pueden hacer en este marco, sino que se insinúa una pedagogía que facilita esa expresión en libertad. Hay una correspondencia con un modelo y una experiencia pedagógica que la facilita y la potencia.

En efecto, las respuestas de los sujetos que han intervenido en el trabajo de campo, lo mismo que la información encontrada en los documentos observados, apuntan a perfilar un proyecto alternativo, que, por los hallazgos reiterados, puede definirse, básicamente, soportado en cuatro pilares: una educación “en” y “para” la democracia, una educación que da la bienvenida a procesos informales de aprendizaje, una educación en la que se delatan unos modos inusuales en la práctica docente y, una propuesta en la que se configura un nuevo concepto del aprendizaje de la escritura que no se aviene con el ideario tradicional de la escolaridad.

- El carácter democrático de la propuesta lo encontramos expresado desde la filosofía misma de aquella experiencia de escritura, desde las características de la institución educativa, expresadas por los sujetos entrevistados y desde la razón de fondo que finalmente afloró como condición generadora de aquella experiencia: el proyecto educativo como una puerta abierta de expresión plural.

- La bienvenida a los procesos informales de aprendizaje le da identidad a esta experiencia como práctica distante del imaginario formal y disciplinado de las prácticas escolares, y da cuenta del interés de considerar prácticas y elementos de aprendizaje más afines a los deseos de los propios estudiantes que a la necesidad del cumplimiento rígido y estricto del mapa trazado desde el proyecto educativo institucional.

- En cuanto a un sector del profesorado, los entrevistados fueron tejiendo en sus intervenciones un perfil con unos rasgos allí característicos: maestros desde el deseo y el afecto, condición ésta que informa de un nuevo modo de relación profesor-alumno -el docente como un “colega de vida”- y que desvanece la consideración de “minoría de edad” de los escolarizados, aludida por Varela y Álvarez-Uria (1991) en su ejercicio de arqueología de la escuela. A la usual connotación de vigilancia autoritaria, impositiva y disciplinaria adherida al modo de esta tradicional relación, salta allí una propuesta de acompañamiento horizontal y respetuoso. Por otra parte, si algunos maestros pudieron ser afectados, para bien, de aquella experiencia de escritura, es

porque allí hay un mensaje tácito de una condición tampoco usual en su perfil: la disponibilidad para el aprendizaje dentro del trabajo colaborativo con sus alumnos y la consiguiente posibilidad de configurarse en maestros investigadores. Si son maestros que escriben y capaces de aprender dentro de los procesos mismos de enseñanza/aprendizaje, son maestros que entienden sus prácticas como escena de investigación, maestros investigadores.

- Finalmente, el aprendizaje de la escritura en esta propuesta apunta a dar la palabra en la escolaridad. El impacto registrado da cuenta de elementos que permiten entender la escritura personal como escena de formación democrática, y de las particulares posibilidades que al respecto se pueden dar dentro de la educación secundaria.

Nos parece percibir los elementos mencionados como los mojones fundamentales de esa propuesta pedagógica. Es posible que hubiera otros aspectos que pudieran ser considerados, pero en esta escritura nos limitamos a los que fueron emergiendo dentro de la investigación y que son indicadores clave sobre la paulatina configuración de aquella propuesta alternativa.

En suma, en los variados aspectos referidos por los sujetos y los documentos observados, se abre espacio un concepto alternativo de educación, en cuanto no se corresponde con el ideario tradicional de la escuela, que Varela y Álvarez-Uría (1991:281) resumen en cuatro características fundamentales, todavía presentes en las instituciones actuales: el espacio cerrado y el tiempo controlado, el maestro como autoridad moral, el estatuto de minoría de los alumnos y un sistema de transmisión de saberes íntimamente ligado al funcionamiento disciplinario.

Vale la pena, antes de empezar a referir de forma detallada los indicadores resaltados de aquella propuesta alternativa, dejar registrada una sospecha que no parece que tuviera una comprensión definitiva en la escritura de esta tesis: no hay una necesaria correspondencia unidireccional de causa entre esta propuesta alternativa de educación y esa práctica de escritura personal, libre y creativa. En otras palabras: no damos por claro que un proyecto educativo de particulares cualidades haya dado lugar a un tipo de escritura. Esa no es una conclusión fácil de confirmar. También pudo pasar que esa misma práctica de escritura y de lectura en libertad que se fue abriendo paso desde la iniciativa de los mismos alumnos fuera conformando en su devenir elementos para configurar este espacio en un ámbito alternativo de aprendizajes. No hay que olvidar que la iniciativa de génesis de aquellas prácticas, tanto de la lectura como de la escritura que luego devino, no estuvo en los profesores ni en la

administración. Lo posible sería aceptar que los dos procesos se fueron configurando conjuntamente, que hubo un efecto de causalidad recíproca, posiblemente con intenciones y ritmos diferentes. Los nuevos modos de encarar el aprendizaje de la escritura y la lectura fueron dando forma a una propuesta alternativa de educación, y aquella propuesta alternativa que se habría camino fue haciendo cada vez más viable la bienvenida a aquel tipo de escritura y lectura en libertad. Uno de los argumentos que podrían acuñar esta observación es el testimonio registrado de cómo los mismos maestros y padres se fueron formando dentro de esa experiencia. Se dio pues un efecto de formación recíproca.

Mirado desde otro ángulo: no se puede pensar una escuela que tenga esta nueva valoración por la escritura y haga todas las demás cosas como tradicionalmente las ha hecho. Es impensable esta valoración, por ejemplo, en un claustro donde la gestión tiene rasgos autoritarios o donde se ignoran las posibilidades educativas del teatro, donde no hay proyecto alguno para promover el sentido de colectividad. Esta nueva valoración de la escritura es sólo uno de los ecos de una escolaridad entendida en su conjunto desde otra perspectiva. De igual manera, cambiar la concepción que se ha tenido en la escuela de la escritura, arrastra inevitablemente otras re-significaciones en otros campos.

Quiere decir que las propuestas pedagógicas no son tan predecibles y explícitas como usualmente lo creemos; se van construyendo. Hay elementos en esas propuestas que son explícitos y se registran en los proyectos educativos. Pero otros se van dando en la misma cotidianidad, no necesariamente de forma lineal y coherente. Por eso la importancia del ejercicio permanente de racionalización, en el que encuentran nuevos significados las intuiciones y elementos caóticos que han intervenido en el devenir de las prácticas.

Intentando una mayor comprensión de esos cuatro elementos que conciernen a esta parte, hemos dividido la exposición en cuatro capítulos: El primero, con dos numerales, se refiere a la “educación ‘en’ y ‘para’” la democracia. El segundo numeral, que se refiere puntualmente a la “formación democrática”, está precedido por uno en el que pretendemos hacer una corta revisión del “estado de salud de la democracia”. El segundo capítulo tiene que ver con algunos rasgos y modos sugeridos en la investigación para el perfil del maestro. El tercero, apunta a la “bienvenida” que se da en esta práctica a los procesos educativos informales, y, en el cuarto, recogemos en un esfuerzo de

reconceptualización a la luz de los elementos surgidos en la investigación el empeño que salta en esta experiencia, más allá de la escritura misma, de “dar la palabra en la escolaridad”.

CAPÍTULO VII

EDUCACIÓN “EN” Y “PARA” LA DEMOCRACIA

1. Somera revisión al estado de salud de la Democracia

Con respecto a la democracia, hemos querido distinguir tres estadios: el primero, hay discurso -pero es un discurso vacío-; el segundo, hay democracia formal -no deliberativa-, y el tercero, se vive la democracia, que corresponde a su consideración “radical”.

“Es relativamente fácil cambiar la ley, pero no tanto las costumbres ni las mentalidades” (Fernández Enguita, 1991:25).

El primer estadio es quizás hoy el de más dominio: la democracia es el asunto de moda y se ha enriquecido profusamente su mundo de significados, igual que el discurso de “igualdad de oportunidades”, el de la inclusión o la oda a la diversidad. El discurso está en los estudios políticos, en las investigaciones de punta de la pedagogía; está en los círculos académicos, en las administraciones diversas y, por supuesto, en el Estado. Está en la Carta Constitucional de muchas naciones, en las Leyes Orgánicas de Educación y es una parte de significativa importancia en los proyectos educativos de los centros. Pero, “el habla está vaciada de significado” (Martínez Bonafé y otros, 1998:23); la democracia es un concepto socialmente vacío y no constituye para los actores un problema práctico.

Refiriéndose a la Declaración de Derechos Humanos de Naciones Unidas de 1948, Muguerza (1998:39) recordaba una anécdota de Maritain: los delegados de los países representados en la Comisión se hallaban “de acuerdo” acerca de la lista de aquellos derechos a aprobar, pero a condición de que no se les

preguntara la “razón” de aquella aprobación. Sobre el mismo aspecto, puntualizaba Muguerza que la aceptación libre efectuada por sujetos humanos constituye sólo una condición necesaria, pero no suficiente, para la validez moral de las normas. “También las normas inmorales pueden ser aceptadas por los hombres como obligatorias, bien sea por error o bien confiando en que sólo los demás las sufrirán” (Ídem:41).

Podría hablarse también de un estadio previo de la democracia: aquel en el cual su percepción no es problema -ni siquiera es nombrada-. Es claro que aún hoy, albores del siglo XXI, hay todavía espacios donde el concepto de democracia es subversivo e impertinente, o, posiblemente, donde las interacciones sociales no han dado lugar a su formulación. Es como estar enjaulado y no percibir las rejas.

1.1. Democracia formal/representativa

El segundo estadio nos muestra las “reglas de juego” de la democracia: corresponde a la democracia formal/representativa. “La democracia es el régimen político triunfante y en creciente expansión”, expresa Cerroni (1991:41). La evidencia que da la historia es que, tanto liberales, como católicos y marxistas han terminado acogidos a su esquema burgués, a las “reglas de juego”. Sin embargo, el resultado generalizado no ha sido otra cosa que la apropiación de los beneficios de la forma democrática a favor de intereses de sectores privilegiados. Quiere decir que se han utilizado el discurso y la funcionalidad representativa para beneficio de intereses particulares, para activar aspiraciones de clase y no del bien común. Finalmente, muchos de los partidos surgidos han pasado de ser potenciales núcleos propulsores de la política de masas, para convertirse en nichos cerrados en los que se cuecen intereses personales o de grupos restringidos. Entonces, la política en su más genuino significado degenera en politiquería y la malicia, no de los políticos sino de los politiqueros, construye también sus propios salvavidas: a cada ley que promulgan, le crean otra que facilite la evasión de la norma para la consecución de los propios intereses. No es otra la forma como el viejo liberalismo, hoy con epítetos de novedad -el “neoliberalismo”-, engulle para su provecho el inevitable devenir del ideal democrático.

Por otra parte, puntualiza el autor referido, igual que los partidos, las mismas resistencias sindicales dejan desvanecer en leyes transitorias de acuerdos

eventuales las conquistadas logradas con su poder de asociación. Esto nos sugiere pensar en el caso particular de los movimientos sindicales del profesorado en muchas naciones: han constreñido sus propósitos y acción emancipadora sólo a la exigencia de mejores sueldos o recursos didácticos, dejando muchas veces de lado uno de los intereses centrales de sus luchas reivindicativas, que no es otro que la conquista de la autonomía en la práctica docente.

El ejercicio de la representación tampoco ha sido para todos los integrantes de la sociedad. Como observa el mismo Cerroni (1991:55), desde las teorías clásicas de la política moderna -de Hobbes a Kant- no se había considerado de manera concreta el tema de la atribución de los derechos políticos a todos los miembros del Estado. Dichos derechos, arropados bajo categorías abstractas -el pueblo, la soberanía, la ciudadanía, la responsabilidad, el derecho, la libertad, etc.- se habían considerado sólo para un grupo restringido. Advierte el caso del mismo Kant, quien en su teoría del Estado de derecho divide a los ciudadanos en activos y pasivos -propietarios y trabajadores-. Lentamente fueron también considerados los trabajadores, las mujeres, los “incultos” y los jóvenes y, sólo recientemente, aún con limitaciones, se generaliza el derecho al voto. Se consolida, sin embargo, una cultura política que, si bien acoge el sufragio universal, ha hecho más esencial las “reglas del juego”, que el universo admitido en el juego, las instituciones representativas, que el universo representado, las libertades políticas, que los sujetos concretamente legitimados para ejercerlas.

Se pregunta por eso Flores D’Arcais (2001:65) hasta qué punto son realmente democracia los sistemas occidentales que se declaran democracias. En ellas se hace virtual la posibilidad de nuevos accesos a la política, y se configura impenetrable el monopolio existente. El resultado es la creación del ciudadano abstracto, principio de la democracia formal -un hombre, un voto- y que significa, en palabras de Kymlicka y Norman (1997:28), “la entrega del potencial civil”. Las decisiones son tomadas por las élites y luego ratificadas públicamente (Chomsky, 2001:3).

En la misma línea, observa Barber (1998:287) cómo la representatividad anula la capacidad de reconocimiento, niega la posibilidad de transformación y se convierte en renuncia al derecho de hacer la política. Los representantes ejercen entonces derechos de ciudadanía en nombre de aquellos que los eligieron, pero con escasas posibilidades para los representados de influir en la forma en que lo hagan. Los ciudadanos quedan entonces sujetos a leyes en

cuya realización no han participado verdaderamente; se convierten en pasivos electores de representantes que, lejos de re-organizar sus intereses y objetivos, usurpan sus funciones cívicas y debilitan sus energías.

Todo este panorama lleva a Walzer (1992:36) a afirmar que “la sociedad civil está enferma”. Para recuperarse, dice, necesita de personas altamente comprometidas, solidarias y con deseos y posibilidades de una genuina participación. Lamentablemente, cada vez se acrecienta también el número de personas a quienes no les interesa lo que sucede en su entorno social. Estas posturas de indolente pasividad llevan a esperar que otros solucionen los problemas y que todo venga dado “desde arriba”, sin ninguna participación. Se da, entonces, una vida enajenada que evidentemente dificulta el digno desarrollo humano.

1.2. Democracia radical

Desde Dewey, varios autores (Laclau, 1996, Walzer, 1992, Castoriadis, 1995, entre otros) hablan de “radicalizar la democracia”. Esto significa potenciar una sociedad basada en la participación y no en la representación; significa dar el paso de la democracia formal a la democracia participativa. Más allá de la abstracción, remiten a una condición a partir de la cual se pueda debatir y tomar decisiones; quiere decir, a un modelo de “democracia fuerte” (Barber, 1998:290) que sólo puede ser posible por la “fuerza reguladora de la auto-gestión”.

El sufragio universal puede alcanzar un gobierno avalado por la mayoría. Pero más que la mera mayoría, dice Dewey en *El público y sus problemas* (1958:78), lo que realmente importa es el medio por el cual una mayoría resulta ser mayoría, esto es, por los debates previos, por los niveles de discusión y persuasión, por el diálogo, por la modificación de pareceres para satisfacer las opiniones de las minorías y, fundamentalmente, por la oportunidad que se da a estas minorías para convertirse en mayoría.

Hacer democracia no se puede limitar a decir la opinión y a votar. Es mucho más que aquello. Según Castoriadis (1995:70), una democracia de “procedimientos” no sería otra cosa que un fraude, ya que no se puede ser libre si se está sometido a la ley social por la fuerza. Sólo puedo ser libre sometido a la ley si puedo decir que “esa ley es mía”; entonces,

necesariamente debo tener la posibilidad de participar en la formación de esa ley, independientemente de que mis preferencias hayan sido elegidas.

El asunto clave no es, entonces, el sufragio universal, ni la conquista de la mayoría, sino el nivel comprensivo, el desarrollo de la consciencia, de la “ratio” laica y el consiguiente sentido de comunidad; en suma, en términos de Dewey, el desarrollo de una inteligencia, no personal, sino colectiva, una inteligencia constructiva de la “Gran Comunidad”, la inteligencia social.

Para Cerroni (1991:49), el problema ahora no es la universalidad, sino otra vez la “ratio”, pero la “ratio” laica, la “ratio” para la ciudadanía plena. Si no hay “ratio” -consciencia-, el sufragio universal se transforma, como de hecho se vive hoy, en un circo de marionetas: bien convencidos de la autonomía plena, pero halados por hilos externos.

A juicio de Castoriadis, la causa de la crisis actual del movimiento democrático está en la limitación de la democracia a los “procedimientos”, apartándola de su significado político previo. Esta limitación es debida, a su vez, a la crisis en los significados sobre las finalidades de la vida colectiva que vincula el autor con la concepción del individualismo contemporáneo. Lo político, dice, es lo esencial en la democracia; no se puede hablar de democracia si no se habla de política, esto es, de la participación activa y efectiva de los miembros de la sociedad, quienes -si esto sucede- instaurarán las instituciones que desean gracias a un trabajo colectivo... “La verdadera democracia es el régimen en que la esfera pública se hace real y efectivamente pública, que es de todos, y está efectivamente abierta a la participación de todos” (1995:78).

¿Cómo retomar la parte que nos corresponde en un contexto realmente democrático?, se pregunta este autor. Recuerda entonces cómo la aparición de la “política” y de la “filosofía” supuso el rechazo de cualquier fuente de sentido que no fuera la actividad viva de los humanos. Es decir, el cuestionamiento sistemático de todo aquello que está conformado o instituido en la sociedad sin la mano de sus propios actores. Con Dewey (1996b) y Foucault (1979), entiende que el conocimiento de las condiciones reales es la única base sólida para la comunicación y la participación; toda comunicación que no esté basada en dicho conocimiento implica el sometimiento a las opiniones personales de otros. Se refieren estos tres autores al desarrollo de la consciencia, del saber, de estar enterado, de comprender las causas y las consecuencias del ejercicio ciudadano, esto es, a la relación inevitable que se da entre saber y poder: saber significa poder y al poder sólo se llega por el

saber. “No hay relación de poder sin la constitución correlativa de un campo de saber, ni saber alguno que no presuponga y constituya al mismo tiempo relaciones de poder” (Foucault, 1979:93). De lo contrario, la percepción de la democracia entendida como simple procedimiento, tiene por efecto la castración de la participación ciudadana, limitándola a ejercer el derecho de voto sin ejercer al mismo tiempo el pensamiento político.

A los beneficios de la “inevitable necesidad de la participación” que alude Beltrán (1998), Carlos Olmo (2002) agrega que ésta no es sólo un medio para lograr unos fines, sino también un instrumento de formación y de aprendizaje ciudadano. La participación ayuda a la adquisición de conciencia social, a la asunción de responsabilidades y engarza con la aspiración de los individuos y las comunidades a recuperar su soberanía existencial y el poder de autodeterminar su vida.

Resumiendo, podríamos admitir con Cerroni (1991:54) que hay tres cosas que la democracia radical no puede soportar: una, el “abstracto iluminismo” de una razón -ley- no fundada laicamente sobre los intereses de todos; dos, el “abstracto eticismo” que antepone la voluntad estatal a las voluntades individuales, y, tres, un “materialismo vulgar”, que no logra desarrollar los intereses al nivel de los derechos-deberes. El Estado democrático se presentaría entonces como el régimen capaz de transformar los intereses en derechos-deberes, pero partiendo de los intereses mismos, y capaz, en esa medida, de producir una “ley deseada” por los ciudadanos. Un Estado tal podría, por tanto, aspirar a transformarse a sí mismo y a la política en puro instrumento de los individuos, para un fin común.

- Ineludible papel de las “reglas de juego”

Conviene advertir que el señalamiento del carácter restringido de la democracia en la figura de la representación, no puede significar una diatriba a las “reglas de juego”. Aunque no es la democracia, la formalidad es un condicionante del devenir de la democracia. Puede darse representación y formalidad plena sin democracia plena, pero no puede haber democracia radical sin la formalidad. Sin “reglas de juego” no hay asidero para el ideal democrático. Sin las reglas, la democracia queda reducida a la vaguedad y expuesta a las formas del despotismo. Las reglas reconocen la igual titularidad de todos los sujetos, y por ello, también, la igual legitimidad política de todos los intereses de que son portadores. Sólo que estos intereses son llamados a unirse políticamente, a ganar el consenso necesario para formular una norma general para todos. Por las “reglas”, la democracia transforma los intereses en

derechos-deberes; partiendo de los intereses formula una norma deseada por todos. No es otra cosa el asunto de la autonomía -auto-norma-.

Para Cerroni (1991), el “sufragio universal” es la puerta que puede conducir a la consensuación de las “reglas de juego” y, por ellas, a una democracia plena. Este procedimiento, de principio, efectúa una destrucción teórica general, igualando políticamente a todos. Por él, dice este autor, la democracia se autorregula, según dos principios que el viejo liberalismo refutaba: “una cabeza, un voto”, y “libertad de asociación política y sindical”. Al principio liberal de que la autoridad debe ser elegida, se añade el principio democrático de que todos pueden ser elegidos y electores, pero también, que todos pueden asociarse libremente.

La maduración progresiva del sufragio con tendencia a la universalidad es, de todas maneras, un claro signo de avance hacia el ideal democrático. Porque la democracia también es una forma, una “técnica” sin la cual es imposible desdoblarse el ideal democrático. Es claro que el sufragio universal parte la historia de la democracia en dos, aunque todavía no haya sido colmado en su debido significado, ya que persisten formas ocultas y sutiles para sesgarlo, para limitarlo. Pues no se trata sólo de que “todos” voten, sino que todos puedan elegir y ser elegibles, gracias a un alto nivel de cultura política. El sufragio universal es un condicionante *sine qua non* del devenir de la democracia, pero no es la democracia. Puede haber sufragio pleno sin democracia plena, pero no puede haber democracia radical sin el sufragio universal, sin la formalidad plena.

De todo lo anterior podemos concluir, atendiendo las aportaciones de Santos Silva (2000:92), que sólo hay democracia si conseguimos constituir una comunidad política, un espacio público de confrontación e iniciativa dotado de sus propias reglas; sólo hay democracia si la libertad y la participación disponen de condiciones para poder manifestarse y si la acción resultante incide de algún modo sobre la organización social. Este autor, en el ánimo de descentralizar la idea comúnmente aceptada del funcionamiento de la democracia, precisa que lo político está en todas partes, ya que en todas partes surgen y se desarrollan relaciones de poder. “Se debe por tanto, convertir en política las preocupaciones sociales, surgiendo la necesidad de debatir, argumentar, influir, escuchar, escoger, decidir, arriesgar e iniciar, todo ello siempre en un espacio de libertad y de iniciativa, de derechos y responsabilidades, de autonomía personal y pertenencia social”.

Cerroni, con su definición, marca el horizonte de la democracia plena, al cual deben apuntar las acciones formativas de la ciudadanía:

“La democracia es, sobre todo, el régimen político que tiende al máximo desarrollo de los procedimientos ‘laicos’, que proclaman la transparencia, las libertades formales, la igualdad sustancial: en su centro están los hombres-personas que ocupan toda la escena o, al menos, tienen derecho a ocuparla, y procesos de composición de los intereses y de las formulaciones de la voluntad pública, basados en la confrontación libre, razonable, informada” (1991:41).

1.3. La Democracia como forma de vida

Tampoco en el surgimiento de la “gran organización” está el meollo de la democracia. En la actualidad hay una clara tendencia a la asociación a niveles cada vez más amplios, pero se da simultáneamente un deterioro de las relaciones más locales, más cercanas. Con la gran organización se opera también una demolición de los lazos más inmediatos, de la vecindad cotidiana. El reto real de los momentos actuales es la recuperación del fortalecimiento de esas comunidades más locales, más inmediatas, a partir de la comunicación expedita, de un diálogo que potencie la inteligencia común, que sería el previo esencial del desvanecimiento del eclipse que aún hoy oscurece el sentido de lo público.

En este contexto, Dewey (1996a) habla de una nueva dimensión de la democracia que podríamos definir, siguiendo los escalones antes mencionados: el cuarto nivel. Advierte este pensador que tendemos a percibir de forma simplista que la democracia es un régimen de gobierno a nivel macro; nos hemos habituado, dice, a concebir la democracia como una especie de mecanismo político que funciona siempre y cuando los ciudadanos sean razonablemente leales en el cumplimiento de sus obligaciones políticas. Pero ésta, más que una forma de gobierno, es un modo personal de vida, que significa la posesión y el continuo uso de ciertas actitudes que forjan el carácter y determinan los deseos y los propósitos en todas las relaciones de vida; es, primariamente, una manera de vivir asociado, un modo de referir la propia acción a la de los demás y de considerar las acciones de los demás para dar pauta y dirección a la propia; ...“es la creencia de que incluso cuando las necesidades, los fines o las consecuencias difieren en cada individuo, el hábito de cooperación amistosa es de por sí una valiosa contribución a la vida” (1996a:203).

En la vía de construir lazos más próximos que permitan el advenimiento de la “gran comunidad”, se percibe en el discurso de este autor un propósito claro de demoler las abstracciones y antinomias que han obstruido o disminuido el paso de la democracia. En cuanto a la que polariza las comprensiones de sociedad-individuo, comunidad-sujeto, como en muchas otras antinomias miopes de la historia, reclama un esfuerzo de comprensión sintética, de implicación mutua, de correspondencia bilateral. Al respecto trae en *El público y sus problemas* (1958:150) una metáfora bastante expresiva: “El árbol existe sólo cuando está enraizado en el suelo; vive o muere conforme a sus conexiones con la luz del sol, el aire y el agua. Entonces también el árbol es una reunión de partes inter-actuales.”

Por otra parte, dice el mismo autor, la viabilidad de la democracia ha sido atropellada históricamente por la connotación abstracta que se le ha añadido desde la Ilustración con el “carácter absolutista” de las filosofías que la han acompañado. Pero Dewey la aterriza en expresiones cotidianas y comprensibles: esencialmente, dice, la democracia no es algo institucional ni externo, es, ante todo, un modo de vida personal, un modo de discurrir en la colectividad; y sólo en la medida que se logre en los ámbitos más inmediatos, más locales, será posible el advenimiento de la Gran Comunidad.

La democracia, como forma de vida personal, no supone para él nada fundamentalmente nuevo, pero su aplicación confiere un nuevo significado práctico a las antiguas ideas. Su puesta en práctica significa que sólo puede enfrentarse a los poderosos enemigos que la acechan creando nuevas actitudes personales en los seres humanos individualmente considerados. “La democracia puede promulgarse en estatutos, pero quedará sólo sobre el papel a menos que se refuerce en las actitudes que los seres humanos revelan en sus mutuas relaciones, en todos los acontecimientos de la vida cotidiana”, escribe en su texto *Democracia creativa: la tarea ante nosotros* (1996a:201). En el mismo escrito nos invita a “hacer la tarea”, a hacer de la democracia una forma de vida personal. Para eso, como él mismo escribe, “hace falta volver una y otra vez sobre las palabras para armarlas y desarmarlas” (Ídem:205).

1.4. Se urge la reconceptualización de conceptos clave que soportan el sentido pleno de la democracia

En el contexto de “interculturalidad”, de convivencia con lo diverso, de ciudadanía planetaria, de tendencia a la radicalización de la democracia, salta la necesidad de replantear cuatro conceptos básicos que tradicionalmente han manipulado la sociedad, la iglesia, el Estado y, por supuesto, su soporte, la escuela: identidad, ciudadanía, conflicto y desobediencia.

1.4.1. Identidad/Ciudadanía: dos conceptos difíciles de escindir

Cuando uno se reconoce a sí mismo, cuando entiende y saborea sus pasos, está habilitado para entender el mundo y sus congéneres, está habilitado para descifrar los códigos colectivos. Cuando uno enciende una luz en su propio interior, ilumina toda la bóveda del universo (Hena, 2002:81).

Consciente de las significaciones comunes que abrigan estos dos conceptos, vamos a intentar abordarlos de forma separada. No obstante, es clara la dificultad de escindirlos porque, efectivamente, son más los puntos que los acercan que los aspectos que los distancian. Para algunos, “identidad” es apócope de ciudadanía. Y para otros, “ciudadanía” es apócope de identidad. Quizás sean dos conceptos de significaciones muy cercanas.

Es posible que los significados de la ciudadanía se hayan inscrito en mayor medida en el ámbito de la colectividad, sentirse parte de un engranaje, de un grupo, en tanto que los de identidad se hayan dirigido más a la percepción de continuidad en un tiempo y espacio de una entidad personal, a la percepción del “sí mismo”. Sin embargo, esta escisión no es tajante, porque el concepto de identidad no puede sentirse ajeno a la pertenencia dentro de una colectividad.

Daniel Goldin (1998:14) hace notar cómo habitualmente entendemos la formación ciudadana con el ejercicio de lo político, lo público, o al menos lo intersubjetivo. En su parecer, sin embargo, la función de la cultura no debe sentarse únicamente en eso, sino que debe velar simultáneamente por el desarrollo de una dinámica de acercamiento a lo individual y subjetivo. Conecta pues en la formación de la ciudadanía el campo relacional con el campo más cercano, el de la subjetividad.

Martínez Bonafé (2001), por su parte, sugería en conferencia un rango de mayor amplitud para la identidad, al afirmar que la ciudadanía es sólo uno de los tres soportes clave en la construcción de la identidad. Los otros son: la subjetividad y la emancipación.

No es nuestro propósito ahondar en esta polémica, pero nos apuntamos a la idea de que en la percepción de la identidad, la relación con la comunidad es determinante. En el contexto particular de esta investigación son más las cercanías que las distancias en estos dos conceptos. El marco de identidad que aquí subyace se entiende construido en relación con los demás, participando dentro de una identidad también colectiva: siendo ciudadano.

1.4.1.1. Nuevos sentidos para el concepto de “ciudadanía”

De acuerdo a Kymlicka y Norman (1997:9-12) hablar de ciudadanía, generalmente connota dos vertientes que más que definir el concepto, provocan una confusión. Por un lado, se la considera como condición legal y, por otro, como actividad deseable. A saber, la primera implica la “plena pertenencia a una comunidad política particular” y, la segunda, que “la calidad de mi propia ciudadanía dependerá de mi participación en aquella comunidad”. De este modo, parece obvio que se pueda confundir el plano puramente legal, constreñido a las “responsabilidades” con el plano participativo -derechos-, lo que generalmente se debe a que el individuo tiende a refugiarse en la legalidad, pero no en la legitimidad. En efecto, dicen, es usual que los grupos de privilegio, generalmente proyectados a través del Estado, opongan los “derechos” a “las responsabilidades”, pero no expliquen la falacia escondida con el consiguiente resultado: la efectiva privación de los derechos civiles y sociales. Para estos autores, la ciudadanía tampoco es simplemente un estatus legal definido por un conjunto de derechos y responsabilidades, sino también una identidad, la expresión de la pertenencia a una comunidad política.

Por su parte, Capella (1993) agrega al carácter ambiguo de este concepto la contradicción y falacia de su discurso fundamental: el sufragio. Ser ciudadano, dice, no se puede limitar sólo a decir la opinión y votar; es más que sólo aquello. En su análisis del carácter restringido de la ciudadanía, en el tono de Chomsky (2001) que utiliza la expresión “rebaño desconcertado”, Capella habla de “ciudadanos siervos”. Lo que se consigue con la democracia representativa es un reconocimiento mutilado de lo que verdaderamente significa ser ciudadano. La formalización sólo es una definición legitimadora

de limitaciones y diferencias, que abandona a los supuestos “ciudadanos” en una situación de indefensión.

Se configura así la idea del Estado como un ente anónimo, abstracto. Allí el ciudadano se entiende como fuente de legitimación, pero no como un sujeto de poder. Su formación constituye, esencialmente, los deberes para con ese ente inasible. Entonces, no decide las políticas que presiden su vida; estas son adoptadas con decisiones en las que no cuenta. Su único derecho está constituido por la acción de votar; pero ahí comienza y acaba su poder real, se le excluye de los programas de gobierno y de su implementación. Los ciudadanos son pues “libremente siervos”, sujetos de derechos sin poder. Al delegar en el Estado y en el mercado la tutela de sus derechos, tolerando una democracia falsa e insuficiente, han disuelto su verdadero poder. La primera evidencia es el choque ante la realidad discriminadora en la que se encuentran como supuestos “ciudadanos”.

Para Walzer (1992), la verdadera ciudadanía se manifiesta en la participación en la sociedad civil, en donde la vida asociativa genera y permite la expresión de la fuerza y vitalidad de las asociaciones. Según Barber (1998) se trata de trasladar el sujeto político al espacio de lo público, más allá de la delegación o la representación, lo que significa una toma de conciencia del sujeto político como ciudadano integrado en una comunidad política, donde la capacidad de transformación se convierte en el punto de articulación de la identidad entre lo común y lo no común, más allá de la coerción representativa. Para asumirse como ciudadano, precisa Capella (1993), se le demanda despojarse de lo propio y al mismo tiempo revestirse de lo ajeno.

En este panorama, Kymlicka y Norman (1997) hablan del “retorno del ciudadano” o de una nueva ciudadanía que, en suma, significa la recuperación de la civilidad. Se refieren a la conformación de una ciudadanía comprometida, participativa, crítica y consciente del compromiso político del sujeto con su comunidad y con su proyecto cultural, histórico y social. Se trata de innovar sobre nuevas formas de hacer democracia, en donde la entendamos, más allá de la “votación democrática” para ratificar decisiones de Estado, como efectiva “participación democrática”.

Con muchos otros teóricos que revisan este concepto, estos autores expresan que la recuperación no pasa tanto por la formación institucionalizada, el mercado, las instituciones de beneficencia o las ONG, sino, fundamentalmente, por los modos educativos. En este sentido llegan a la conclusión de que la escuela debe incorporar al alumno el razonamiento

crítico y la perspectiva moral que definen la capacidad fundamental del nuevo ciudadano o de una nueva civilidad: la racionalidad pública. En la línea de Dewey (1998), apuntan que el desarrollo de estas facultades o virtudes estarían posiblemente mediadas con mayor facilidad por formas de educación menos institucionalizadas, más informales, esto es, a la experiencia democrática de que habla Dewey, más como una forma de vida que una forma de gobierno.

1.4.1.2. Otros ropajes para el concepto de identidad

Las aportaciones registradas apuntan más a dar cuenta de la complejidad que a desenredar la madeja. Son más las preguntas que los consensos los que dejan estos puntos de vista. No obstante, vale destacar que se haya puesto en relevancia la importancia de reflexionar el concepto.

El tema de la identidad, antes relegado al lenguaje especializado de los filósofos y psicólogos, se erige hoy en objeto de particular interés en las conformaciones sociales. Cada vez, deviene más polémico, con mayores complejidades y multiplicidad de líneas de debate. Muchas otras disciplinas, con particular interés de la sociología y la antropología, se ocupan de su análisis. Otras formaciones discursivas -colectividad, pluralidad, diversidad, tolerancia, conflicto, disenso, cultura, etc.- lo asedian para urgirle nuevos significados. Hoy es un concepto bastante traído, tanto en la literatura pedagógica de las últimas décadas, como en las legislaciones y normativas educativas de un considerable grupo de países.

Cuando hablamos de identidad, tenemos la tendencia a entender un concepto que refiere rasgos, de sexo o género, ser de una determinada nacionalidad, ser adulto, reconocerse dentro de una comunidad o profesionalidad, etc. Por largo tiempo se asimiló a un desarrollo “centrado” (Graves, 1991) del yo, a su fortalecimiento.

En el “Primer Congreso sobre Identidad y Conflicto”, realizado por la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de Valencia (Febrero 6-8 de 2003), se reiteró, tanto en las exposiciones de los panelistas, como dentro de las deliberaciones en mesa redonda, el carácter polémico del concepto. Los expositores se mostraron escépticos con respecto a las ideas que se vienen construyendo en torno a la identidad, arguyendo que, como concepto reciente y de carácter “emergente”, promete más de lo que ofrece, peligrosamente resbaladizo y con grandes dificultades en sus

significados, según la perspectiva y los contextos de la moral y la política desde los cuales se le mire.

Algunos no lo encontraban ahora recomendable y advertían de la manipulación ideológica de que ha sido objeto por parte de los discursos oficiales o institucionales. Como discurso, ha sido un concepto normativamente cargado en la escolaridad y en la sociedad. Se ha hablado de la “identidad nacional”, una perspectiva que en varios países se ha constituido en una verdadera trampa, llegando a suscitar nacionalismos extremos y a dar sentido a éticas de identidad fundamentalistas.

En efecto, en la actualidad la construcción de la identidad viene altamente condicionada. El concepto se convierte en un problema de relevancia en tanto cada vez crece la complejidad de la sociedad contemporánea. Alberto Melucci (2001:87-88) destaca tres características de esta complejidad. La primera, que él llama la “diferenciación”, indica que la experiencia social se ubica en sistemas en que los mismos modelos de acción no pueden transferirse de un contexto a otro sin sufrir modificaciones. La segunda, referida a los sistemas de alta densidad de información, es su “variabilidad”, esto es, la frecuencia e intensidad de los cambios a los que están sujetos. Y una tercera característica tiene que ver con el “exceso de posibilidades” ofrecidas a la acción: el campo de acción simbólicamente disponible y practicable de modo realista supera en cualquier caso las capacidades actuales del actor.

“Estamos constantemente confrontados con la necesidad de relegar todo lo que no entra en nuestro curso de acción: debemos sacrificar aquellas partes de nosotros que no tienen hueco en el sistema en el que actualmente estamos implicados; nos vemos constreñidos a abandonar aquellas parcelas de experiencia que no encajan en el hoy y el ahora en que actuamos” (Melucci, 2001:88).

Dentro de una realidad fragmentada y discontinua, dice el autor, la “pérdida” y la experiencia de la “incertidumbre” vienen a ser, por tanto, condiciones permanentes de la cotidianidad contemporánea, que corren sin embargo en paralelo con la percepción de tener a disposición una infinidad de posibilidades, una infinidad de tiempos y de espacios para la acción.

Renée De la Torre (2002), coincidiendo con los planteamientos fundamentales expuestos por Sartori en su *Homo videns* (1998), pone un énfasis particular en la segunda característica señalada por Melucci para describir la aludida complejidad: se refiere a los cambios que las nuevas tecnologías de comunicación introducen en los procesos de creación de las identidades

contemporáneas. Es posible que ésta sea la pieza medular que activa esa complejidad y que dé las claves de mayor acierto para entender el problema de la identidad en la sociedad contemporánea.

El avance tecnológico de la comunicación, dice la autora, ha transformado la naturaleza de los procesos de interacción social, multiplicando los canales de producción y transmisión cultural, ha ensanchado la concepción de nuestro mundo y ha disminuido las distancias que separaban los distintos lugares. Las identidades se construyen, tanto por pertenencia a un espacio social, como por referencia simbólica al universo de datos e imágenes con las que se interactúa cotidianamente. Ver televisión, asistir al cine o ver películas en casa, escuchar la música pop, navegar o chatear por Internet, son algunas de las actividades que cotidianamente realizamos y que se incorporan como parte de la experiencia habitual del ser humano contemporáneo. Se da entonces a nivel internacional una franja cultural de homogeneización estética, de lenguajes, de costumbres y rituales, y de valores, que constituyen elementos de identificación social a partir de los cuales construimos ciertas semejanzas que nos permiten sentirnos parte de una aldea global.

Ante este panorama, se pregunta la autora: ¿en la sociedad actual las identidades son más anónimas o más personalizadas?, ¿existe crisis de identidad grupal o asistimos a la revaloración de lo comunitario?, ¿las identidades son más opcionales o más impuestas?, ¿la tendencia de la cultura apunta a uniformar a las identidades o a liberarlas de los roles y coerciones institucionales? (De la Torre, 2002:80).

- La identidad entendida desde la “alteridad”

La identidad, como lo expresa la misma palabra en su raíz semántica, ha sido un concepto esencialista que hace referencia a una sustancia o a una estructura estable con la que el individuo o el grupo se identifican; usualmente se percibe desde la fijación, la solidificación, la cristalización, el espacio y el tiempo propios del “sí mismo”.

Más recientemente empieza a abrirse camino un nuevo sentido para esta percepción: la identidad como un concepto que trasciende las fronteras del yo, no sólo como una postura deseable sino como condición indispensable. En este marco, sólo es posible afianzar la identidad dentro de un entorno y con otros, no en el tiempo puntual, sino además dentro de los tiempos que nos han precedido y los que nos proyectan al futuro.

Más que de “la identidad”, se habla de “identidades”, dependiendo de los marcos de significados que se utilicen para analizarlas. Se enriquece su ámbito dentro del debate de los derechos y las interacciones colectivas, que abre camino a un nosotros “protocomunitario” más allá del uno solo (Olmo, 2002).

La identidad se entiende ahora como un concepto activo, permanentemente mediado, intervenido por el conflicto -cuando se está con otros o entre otros-, estrechamente vinculado al concepto de alteridad. En su marco de significados alude una identidad solidaria, ciudadana, con otros, dentro de otros. En suma, una identidad que convoca irremediamente la alteridad, la experiencia intersubjetiva. No refiere un concepto cargado de normatividad, pero precisa que vivir con otros, entre otros, implica la confección de acuerdos de convivencia, acuerdos que faciliten transferencias en las historias de vida.

Gonzalo Anaya expresaba en las recientes conversaciones con Conxa Delgado y Jaume Martínez (2004:160) que las dos dimensiones, colectivo e individuo, se construyen en estrecha relación de reciprocidad, dentro de un marco de solidaridad, responsabilidad y tolerancia: lo que socializa, al mismo tiempo individualiza, y a la inversa. Los sujetos se socializan individualizándose, a la vez que se individualizan socializándose.

Expone De la Torre (2002:77) que, aunque la identidad sí nos habla de cómo se genera la personalidad, no está contenida en el individuo. Tampoco es la comunidad o el grupo, ni los emblemas con los cuales se representan los grupos. “La identidad es más que nada un concepto relacional, que se gesta en las prácticas intersubjetivas entre los individuos y la sociedad”. Por un lado, atiende la dialéctica entre los grados de libertad subjetivos en la conformación de la personalidad y los roles, códigos y convenciones impuestos por la estructura social; pero también nos permite atender lo social en el sujeto -los roles y estatus que la sociedad les asigna-, y lo subjetivo en lo social -la voluntad humana de transformar y apropiarse los valores, las reglas y recursos sociales-. La identidad es tanto autoconcepción, como heteroconcepción, se nutre de la alteridad y requiere ser reconocida por los otros. Por tanto, es un concepto que atiende la interacción de las representaciones sociales que configuran la conciencia interiorizada y la representación pública del “yo”, el “nosotros” y los “otros”, ajustadas a escalas micro y macro.

En el mismo tono, Melucci da cuenta de que la complejidad de la sociedad contemporánea nos aleja cada vez más de la idea de un sujeto o de un actor que tendría un núcleo fuerte definido metafísicamente, y desplaza la atención hacia los procesos a través de los cuales los individuos o los grupos se definen

y construyen. Es evidente para este autor que la identidad se configura cada vez, más que una realidad esencial, como un campo, como un sistema de coordenadas o de vectores de significado, definido por posibilidades y límites. Igual que De la Torre, lejos de sostener una mitología del sujeto, su perspectiva pone el acento sobre la relación y el constituirse recíproco del actor y del campo, y señala la importancia de los procesos de negociación entre diferentes partes de sí, tiempos diferentes de la acción y ambientes o sistemas de relaciones diferentes en los que el actor se sitúa (Melucci, 2001:89-91).

En las sociedades que nos han precedido, dice este autor, estas cuestiones hallaban respuesta en el sistema social que establecía dónde comenzaba y dónde acababa el sujeto individual o colectivo, quién estaba dentro y quién fuera. Hoy los grandes frenos sociales aflojan su presión sobre la vida de los individuos y disminuye su capacidad de conferir identidades definitivas y estables. Cada uno experimenta muchas caras de sí y muchos modos de pertenencia a una identidad colectiva. Las preguntas “¿quién soy yo?” y “¿quiénes somos nosotros?”, no cesan de manifestar su fuerza, sino que, al contrario, se hacen más insistentes. Pero la respuesta ya no viene dada, sino que va construyéndose continuamente, como individuos y como miembros de la colectividad (Melucci, 2001:93).

En este panorama, plantea De la Torre (2002:84-85) que habrá que revisar si es conveniente seguir hablando de “identidades” o si fuese mejor empezar a hablar de “dinámicas de identificación”, o de “trayectorias de identidad”, cada vez más cercanas a los procesos fluctuantes y dinámicos de construcción de maneras de reconocernos e incluirnos en nuevas coordenadas donde el nosotros puede generarse por identificación con el otro lejano -incluso con el otro virtual-, o se pueden construir las diferencias mediante rituales que crean la otredad al interior mismo de las comunidades existentes. Deduce que, ante el nuevo modelo de interacción social revolucionado por las tecnologías y los alcances del mercado global, que multiplica los repertorios y contenidos de las culturas y transforma las coordenadas temporales/espaciales, lo que está en juego no es la crisis de la identidad, sino por el contrario la revaloración de la necesidad de apropiación reflexiva de los procesos de identificación, que plantean la búsqueda urgente de regenerar el sentido del yo social y de encontrar, por distintas vías, nuevas respuestas a la pregunta de quién soy en relación con los demás.

- De la “alteridad” a la “interculturalidad”

Como hemos visto, la identidad no se construye sólo desde el “sí mismo”, desde la construcción de ese yo personal. El paso significativo que ha dado el devenir de esta polémica es el de entender esa configuración en un contexto relacional, con otros, entre otros. Pero el panorama contemporáneo trae una nueva coordenada, de mayores complicaciones. Ya no se trata de construir la identidad en el contexto inmediato, en la comunidad a la que se pertenece, sino dentro del complejo entramado que plantea el nivel relacional a niveles macros: la multiculturalidad, acaecida por los fenómenos de mundialización y globalización, según diferenciaba Restrepo Gallego³⁶.

En los tiempos actuales, a estos procesos se ha sumado otra variable, no nueva pero sí ahora relevante: la inmigración. Si hay dificultad para la percepción de la identidad entre los mismos, mucho más la hay cuando se da el fenómeno migratorio. La inmigración enfatiza las dificultades y aumenta el número de retos. En los países en desarrollo, llamados “tercermundistas”, además de este fenómeno, ocurre otro que presenta retos, quizás más desgarradores: el desplazamiento forzado. La movilidad de los ciudadanos en los países en conflicto es cada vez más notoria.

Refiriéndose a los retos que suscitan estos fenómenos, exponía Petra Ma. Pérez en conferencia (2002) que los seres humanos, por su naturaleza biológica, están llamados a formar grupos sociales del tipo “nosotros”, y por ello se potencia el sentimiento del “nosotros” frente al “otro”, la creación de la imagen del otro como enemigo y el fomento de la lealtad y solidaridad grupal. Advertía cómo el individualismo y la desconfianza hacia el “otro”, lejos de ser útil en la sociedad actual, se convierte en un lastre para el desarrollo de la sociedad civil, hoy pluricultural y global. Aclaraba, no obstante, que, aunque estas actitudes y comportamientos de territorialidad son tendencias naturales, pueden ser modificados por la cultura y la educación.

En la relación, indudablemente dialéctica, que plantean los campos “identidad”, “alteridad” e “interculturalidad”, está uno de los grandes retos de la cultura y de la escuela. No se tiene claro aún cómo mantener una identidad, sea personal, local, regional, nacional, ante la internacionalización de muchos

36 Beatriz Restrepo Gallego distinguía “globalización” de “mundialización”: se globaliza el comercio y se mundializa la cultura. Conferencia en el Palacio de la Cultura de Medellín, Colombia, octubre 14 de 1999.

fenómenos, entre ellos la economía, la política y la irrupción y transformación de los medios de comunicación, que han modificado el concepto de espacio, tiempo y cultura.

Se está ahora ante una forma de registro acelerado de la cultura, la inscripción “tele” -a distancia-, la inscripción de registros desterritorializados. Se han transformado significativamente las formas de percepción, de comunicación, de guardar memoria, de producir conocimiento, formas actuales que evidencian la existencia de otras gramáticas distintas a la oralidad y la escritura, de una lógica ya no discursiva. Se es ciudadano de la “telépolis” -ciudad a distancia-. Nada obliga a pertenecer a la cultura en que se nació, porque han desaparecido las fronteras, porque en el ciberespacio navegan millones de mensajes a la velocidad de la luz, sin destinatario, para quien los tome, y se han conformado así comunidades virtuales, sin sede, sin territorio, unidas cibernéticamente. Se conforma la “aldea global” de que hablaba McLuhan, cuando todavía veíamos la televisión en blanco y negro.

La identidad cultural aunque está ligada a un entorno, a la vez hace referencia al ámbito mundial. Es un doble juego de circunscribir y de expandir. “Todos experimentamos, en mayor o menor grado y de diferentes maneras, la tensión entre la necesidad de este acercamiento y de este progreso y la exigencia de salvaguardar nuestros patrimonios heredados” (Paul Ricoeur, 1990). Se privilegió antes como el encuentro consigo mismo, o con lo más cercano al individuo o a una comunidad, pero desligado de los otros, aislado con referencia a los hábitos, costumbres, usos de otras localidades, regiones, países u otras culturas; se privilegió como valoración de lo propio sobre lo ajeno, como valoración de la historia propia y contravaloración de la cultura del otro.

Es preciso reconocer, entonces, que estamos inmersos en un mundo mucho más complejo del que tuvieron las generaciones anteriores; reconocer también que la mundialización, y con ella la globalización, pueden, tanto aplastar o minimizar, como potenciar y enriquecer, porque invaden el espacio local, pero, igualmente, nos pueden acoger como ciudadanos del mundo. En este panorama surgen ineludibles tareas para la educación, tema que estaremos abordando en otro aparte de la tesis.

1.4.2. Una reivindicación para el sentido del conflicto

“Los desacuerdos políticos eran muy hondos y lo fueron cada vez más a medida que se descomponía el mundo, pero siempre supimos

encontrar un territorio común donde seguir luchando juntos por las causas que nos parecían justas” (García Márquez, 2002:516)³⁷.

Abrir espacio para la expresión de la diversidad supone admitir el carácter constructivo del conflicto. Pero lo usual es considerarlo como peligroso, corrosivo y potencialmente destructivo del orden social. Por lo tanto se hace necesario contenerlo, recurriendo a lo que Albert Hirschman (1996) llama “espíritu de comunidad”.

Este autor advierte de los peligros que se pueden correr con un exceso de “espíritu de comunidad” o, lo que es lo mismo, con la supresión del conflicto. El reciente movimiento nazi alemán, nos dice, no es otra cosa que la conclusión de un exceso de espíritu de comunidad, de una pasión y obsesión sin límites. A su vez, la razón básica del deterioro y la pérdida de vitalidad de las sociedades comunistas, afirma el mismo autor, debe buscarse en el éxito que tuvieron para eliminar el conflicto social, o para reducirlo -enmascararlo- como “lucha de clases” (1996:102).

- Necesidad del conflicto

Como observa Manuel Delgado (1997), lo realmente difícil no es tanto hacer penetrar la idea de que los conflictos son inevitables, como explicar que en el fondo son necesarios. No existe para él alguna posibilidad de que una sociedad como la nuestra tan compleja, tan demográficamente densa, pueda manejarse y pueda incluso avanzar, si no es justamente por ese combustible que el conflicto le presta.

Helmut Dubiel, de la escuela de Frankfurt, referido por Hirschman (1996:95), rechaza tanto la posibilidad como la deseabilidad de construir algún tipo de consenso sobre la “vida buena” en las sociedades modernas que se base en normas o valores éticos sustantivos comúnmente aceptados. Sin embargo, afirma la necesidad de un grado de integración mayor por la aceptación de las normas constitucionales, y argumenta que los conflictos sociales producen en sí mismos valiosos lazos que mantienen unidas a las sociedades democráticas modernas y les proveen la fuerza y la cohesión que necesitan.

37 Se refería a su amistad con Guillermo Cano, director del periódico *El espectador*, de Bogotá, asesinado por las mafias del narcotráfico.

El conflicto es necesario dentro del ámbito de la pluralidad. Es condición a partir de la cual pueden generarse espacios democráticos. Para Beltrán (1997), las instituciones democráticas deben su existencia a la de los conflictos. Por eso deduce que no hay democracia sin diversidad. Un clon no podrá entrar en conflicto con su idéntico. Gauchet y Rustow, citados por Hirschman (1996:98) se refieren a él como un “pilar de la democracia”.

Ricoeur (1996:280), por su parte, considera inútil -cuando no peligroso- contar con un consenso que pusiese fin a los conflictos. “La democracia no es un régimen político sin conflictos, sino un régimen en el que los conflictos son abiertos y negociables, según reglas de arbitraje conocidas”.

Laclau, (1996:212) es otro de los autores que exponen sobre la necesidad del conflicto, de la confrontación, de los contrarios. Sobre este asunto escribía: “una sociedad totalmente libre y homogénea, y una totalmente determinada serían exactamente lo mismo”.

- El conflicto como factor constructivo

La idea paradójica de que el conflicto pueda jugar un rol constructivo en las relaciones sociales es muy antigua. Al respecto hay una serie de frases célebres que han expresado esta postura a través de todos los tiempos. Hirschman (1996:97-101) recoge algunas de esas sentencias, presentes en la filosofía desde los presocráticos. Cita una de Heráclito: “la guerra es la madre de todas las cosas”. De Maquiavelo en sus “Discursos” refiere cómo “la desunión entre la plebe y el senado romano hizo libre y poderosa a aquella república”. De Hölderlin: “Donde hay peligro crece lo que nos salva”. De Nietzsche trae: “Aquello que no me destruye me hace más fuerte”.

Más recientemente, el filósofo colombiano, Héctor Abad Gómez, en su *Manual de tolerancia* (1996:131), se refiere al conflicto como factor de crecimiento, de suma: ... “toda lucha, todo conflicto, toda oposición, si no resulta en la destrucción de uno de los contrarios, sino en una síntesis, produce progreso, avance, crecimiento, creación y nuevos valores”.

Tanto el conflicto como la crisis son positivos y contribuyen puntualmente a la promoción del cambio progresivo en las organizaciones, en cuanto abren la posibilidad de la confrontación, la argumentación, la deliberación, la negociación y el compromiso. El conflicto juega un rol constructivo en las relaciones sociales, puede ser un factor de socialización y un productor de integración y cohesión.

Refiriéndose a la convivencia participativa y solidaria, Dewey, en su texto *La democracia creativa*, hace ver cómo la libre expresión de las diferencias no es sólo un derecho de los demás, sino un modo de enriquecer nuestra propia experiencia (1996a:204).

Hirschman concluye que el secreto de la vitalidad de la sociedad pluralista y de su capacidad de renovación se basa, precisamente, en la sucesiva irrupción de problemas y crisis. No es extraño por eso que los chinos utilicen la misma palabra para referirse a “crisis” y “oportunidad”.

- No hay conflictos puramente antagónicos

En nuestra sociedad pluralista, con diferentes y desiguales gustos, intereses, ideas, valores, creencias, género, edad, situaciones económicas y sociales, es inevitable la experiencia del conflicto.

Hirschman y Ricoeur coinciden en la idea de señalar la diversidad de las contribuciones individuales o colectivas que dan lugar a un problema de distribución, como el origen de los conflictos. Para este último (1996:272), una situación realmente conflictiva aparece cuando se pierde de vista la diferencia cualitativa entre cosas por distribuir: las rentas y los patrimonios, las ventajas sociales y las cargas correspondientes, las posiciones de responsabilidad y de autoridad, los honores y las reprobaciones, etc., esto es, en términos de Hirschman: “las desigualdades emergentes” (1996).

Este último autor distingue los que tienen origen en la distribución del producto social y parecen ser negociables -“más-o-menos”-, frente a los conflictos innegociables -“uno-u-otro”-, generados por diferencias étnicas, lingüísticas o religiosas, por creencias, convicciones o principios. De los del tipo “más-o-menos”, dice que son más fáciles de determinar y de dirimir que los del tipo “uno-u-otro”, porque pueden “reducir las diferencias” o “encontrar una vía intermedia”, y llegar a soluciones de compromiso. Para el tipo de conflicto “uno-u-otro”, en cambio, se presenta un mayor nivel de complejidad. Muchas veces se han encontrado modos de superarlo, eliminando por completo uno de los grupos conflictivos, pero otras también, a través de un acuerdo de “tolerancia”. Sin embargo, a pesar de que parezcan irreconciliables, podrán tener partes o aspectos negociables que serán más fáciles de diluir si los abordamos con un espíritu entrenado en el arte de la negociación y de la experiencia.

Siempre quedan luces para otras interacciones que iluminen aspectos comunes en lo diferente, otras interacciones que permitan dirimir. Con frecuencia, dice Hirschman (1996:104), conflictos que consideramos “negociables” tienen su origen en conflictos inicialmente tenidos como “innegociables” o “antagónicos”. No obstante, aclara este autor, no todos los conflictos son negociables. Se refiere a los relativos a la supervivencia de la pluralidad de razones. En el ejercicio de la democracia es preciso mantener las diferencias; se comentan, se discuten, pero se respetan y aceptan. Quiere decir, para este autor, que acoger la diversidad no significa, en ningún momento, renunciar a los propios principios.

- En la negociación está la clave

Puesto que ninguna sociedad puede existir sin una definición de valores compartidos, se originan demandas de acción correctiva y de reforma, basadas en la argumentación y en la negociación. Hirschman (1996:104) habla de recursos tales como la imaginación, la creatividad, la paciencia y, fundamentalmente, la iniciativa política. En el mismo sentido, Laclau, (1996:210) se expresa en términos de “persuasión” y “fuerza”, y Ricoeur se refiere a la “regla de reciprocidad”, en la que el punto de vista del más desfavorecido es tomado como término de referencia y cuya finalidad consiste en “corregir la disimetría inicial vinculada al poder que un agente ejerce sobre el paciente de su acción y que la violencia transforma en explotación” (1996:272).

La negociación, no obstante ser muchas veces un camino largo y arriesgado, hace aflorar las contradicciones, las distintas creencias y las estructuras de poder, con lo que puede traer mayores beneficios a largo plazo. Por este recurso la sociedad civil se integra mediante el reconocimiento a las reglas, en cuyo marco se resuelve la competencia de las opiniones. En ese marco es la comunicación -el diálogo- la que evita que la tensión generada por las interacciones que se producen, sea dañina (Rödel, 1997). El consenso alcanzado no significa uniformidad, sino acuerdo entre discrepancias; significa que se han adoptado las “reglas del juego”. El disenso que prevalece es discrepancia y aceptación de la diversidad de criterios; no aniquila, sino que permite percibir de manera diferente. En términos de Ricoeur (1996), el consenso que construye las “reglas de juego” se genera en el conflicto que circula entre las actividades de deliberación de las que emergen las prioridades a seguir.

Para este autor (1996:285), más allá del principio de la justicia, está el principio de la equidad como valor más alto que el mismo acatamiento de la ley. Toma de Aristóteles: “la equidad pone remedio a la justicia allí donde no alcanza el legislador a prever el caso y yerra por espíritu de simplificación”. Al corregir la omisión, dice Ricoeur, el “decididor” público se hace “el intérprete de lo que habría dicho el propio legislador si hubiera estado presente en ese momento, y de lo que habría hecho constatar en la ley si hubiese conocido el caso en cuestión”.

Finalmente, lo que queda por destacar es que la fuente de la unidad está en la diversidad, donde nadie puede obtener lo suyo sin el otro. En caso contrario, no hay aceptación del otro, sino utilización y manipulación.

- Los conflictos nunca se dirimen de forma definitiva

“En general se piensa que para que la política funcione debe existir antes algún tipo de idea compartida del ‘bien común’, algún consenso. Por el contrario, distintos grupos se mantienen unidos porque hacen política, no porque se ponen de acuerdo en principios”³⁸.

En otras palabras, distintos individuos o grupos se mantienen unidos porque abren el espacio en que se inscribe la tensión entre el consenso y el disenso, porque abren el espacio para la confrontación de la alteridad, sólo posible por la emergencia del conflicto a través de la comunicación y en el ejercicio de la política.

Para Dahl, citado por Habermas (1999), “la justificación de la unidad está fuera del alcance de la misma teoría de la democracia”. Y agrega Lyotard: “El consenso no es más que un estado de las discusiones y no su fin” (2000). La sociedad política aparece entonces como el único recurso contra la fragmentación en individuos aislados, precisamente porque la sociedad civil, lugar de los intereses en conflicto, no crea vínculos orgánicos ni definitivos entre las personas concretas (Ricoeur, 1996:276).

La democracia, afirma este mismo autor (1996:280), es un régimen político de conflictos, en el que éstos son “abiertos y negociables” dentro de la discusión cotidiana en un Estado de derecho y según las reglas que se consensuaron previamente en la deliberación. Por lo mismo, en una sociedad cada vez más compleja, los conflictos no disminuirán en número y en gravedad, sino que se

³⁸ Escribía el politólogo inglés Bernard Crick, citado por Hirschman (1996).

multiplicarán y se intensificarán. Cualquiera sea el caso, el conflicto que construye consenso deviene equilibrio en un momento dado, producto de la deliberación. Sin duda, un equilibrio aparente e inestable que, como agrega Beltrán (1997), se da en un momento sincrónico en el que, en el mismo momento de su aparición, se emplaza a otros sectores a que alteren ese equilibrio. Entonces, se trata de un equilibrio precario. El equilibrio precario que sustenta la vida cotidiana.

Unos años atrás leíamos en la literatura pedagógica sobre “cómo superar los conflictos”, incluso, “cómo eliminarlos”. El discurso postmoderno apunta a otras posturas en este aspecto que hoy generan importantes movimientos sociales: no se trata tanto de resolver el conflicto sino de vivir con el conflicto. Las contradicciones no se superan ni se eliminan. Surgen otras. No se trata entonces de suprimir el conflicto sino de dirimirlo.

Los acuerdos nunca van a ser totales ni definitivos, pues siempre estarán condicionados por las circunstancias particulares en las que se han alcanzado y podrán ser reformulados. Lo que sigue válido es el ámbito fluido de la diversidad, admitir, no sólo la convivencia, sino además el con-sentir de intereses diferentes. Y también la capacidad de renuncia -ceder- en algunos casos, cuando las propias expectativas no hallan los fines pretendidos. El consenso es pues un horizonte y no una meta, porque, realmente, nunca es adquirido.

En síntesis, el conflicto como condición para la democracia necesita del disenso que construye consenso, y los ciudadanos necesitan ser, en términos de Castoriadis (1995), “autónomos y libres” para que el conflicto no sea, como teme Hirschman (1996), un “solvente que diluye” o una “dinamita que destruye los lazos sociales” sino, como él mismo aspira, “una experiencia saludable de superar la crisis y la lucha” y contribuir así a la consolidación de la democracia.

1.4.3. Desobediencia y disenso

... “la capacidad de dudar, de criticar y de desobedecer puede ser todo lo que media entre la posibilidad de un futuro para la humanidad y el fin de la civilización” (Erich Fromm, 1994:18).

Según Fromm (1994:9-18), la obediencia fue inventada con el fin de justificar la conservación de privilegios de unos pocos en el acceso a la producción social, ya sea del orden de los bienes materiales o del saber. Por eso, dice, no

es gratuito que a través de la historia, tanto reyes, como sacerdotes, señores feudales, patronos de industrias y padres persistan en su valoración como una virtud y de la desobediencia como un vicio o un pecado. Efectivamente, a través de la historia, una minoría ha gobernado a una mayoría. Se ha creído que las cosas buenas son para unos pocos y que los más debían conformarse con las migajas.

Igualmente, expresa el autor, se ha estimado que no es conveniente establecer la obediencia por la mera fuerza. Lo realmente efectivo es lograr “que surja del corazón del hombre”. El hombre debe desear, e, incluso, necesitar obedecer. Para lograrlo, la autoridad debe asumir las cualidades del “Sumo Bien” o la “Suma Sabiduría”. Entonces, la autoridad puede proclamar que la desobediencia es un pecado y la obediencia una virtud. Los muchos aceptarán la obediencia porque es buena y detestarán la desobediencia porque es mala.

Paradójicamente, la historia del desarrollo humano, de todo el progreso de la cultura, no es más que el resultado de una cadena de desobediencias. Con sobrada razón escribía Lyotard: “La invención siempre se hace en el disenso” (2000:11). De ahí que, revisando la historia, encontremos que todos los mártires de la fe religiosa, de la libertad y de la ciencia hubieran tenido que desobedecer a quienes deseaban amordazarlos, para obedecer a su propia conciencia, a las leyes de la humanidad y de la razón. Como observa Fromm, este principio está expresado en los más antiguos mitos. El hombre tuvo que abandonar el “Jardín del Edén” para aprender a confiar en sus propias fuerzas y llegar a ser plenamente humano. Y para el mito griego de Prometeo, toda la civilización humana se basa en un acto de desobediencia. Prometeo al robar el fuego a los dioses, echó los fundamentos de la evolución del hombre (Fromm, 1994:9-11). La desobediencia es pues la otra cara del conformismo, es la adopción de una postura crítica, reflexiva y creativa frente al supuesto “sentido común” que nos induce a obedecer y acatar ciegamente.

La posibilidad del disenso es pues el asunto clave en la capacidad para crear, para inventar. El disenso es la antesala de la invención, del acto creativo.

- Desobediencia/obediencia: una relación dialéctica

No se puede dar por entendido que toda desobediencia sea un vicio, ni que toda obediencia sea una virtud. Sería ignorar la relación dialéctica que existe entre obediencia y desobediencia. Cuando los principios a los que se obedece y aquellos a los que se desobedece son inconciliables, un acto de obediencia a un principio es necesariamente un acto de desobediencia a su contraparte, y

viceversa. “Si un hombre sólo puede obedecer y no desobedecer, es un esclavo; si sólo puede desobedecer y no obedecer, es un rebelde -no un revolucionario-” (Fromm, 1994:12). La obediencia a una persona, institución o poder -“obediencia heterónoma”- es sometimiento; implica la abdicación de mi autonomía y la aceptación de una voluntad o juicio ajenos en lugar del mío. La obediencia a mi propia razón o convicción -“obediencia autónoma”- no es un acto de sumisión sino de afirmación.

Generalmente, la obediencia es una respuesta a la “conciencia autoritaria”, que es la voz de una autoridad a la que estamos ansiosos de complacer y temerosos de desagradar. Es la conciencia que Freud llama “superyo” y que representa las órdenes y prohibiciones del padre, internalizadas y aceptadas debido al temor. Conscientemente creo que estoy siguiendo mi conciencia, pero en realidad he absorbido los principios del poder. Como obediencia a pensamientos y poderes exteriores, tiende a debilitar la capacidad de ser uno mismo y de juzgarse a sí mismo. Por el contrario, la “conciencia humanística” es la voz presente en todo ser humano e independiente de sanciones y recompensas externas. Se basa en el hecho de que, como seres humanos, tenemos un conocimiento intuitivo de lo que es humano e inhumano, de lo que contribuye a la vida y de lo que la destruye. “Es la voz que nos conduce a nosotros mismos, a nuestra humanidad” (Fromm, 1994:13). Se trata del “imperativo ético” del que habla Javier Muguerza y que referiremos unas páginas adelante.

Pero la obediencia a otra persona o institución no es de hecho un acto de sumisión. La autoridad ejercida puede ser “irracional”, pero también puede ser “racional”. Quiere decir que no toda autoridad es perversa. Fromm trae como ejemplo las relaciones que deben existir entre el maestro y el alumno y las que se dan entre el dueño y el esclavo. Ambas relaciones se basan en el hecho de que se acepta la autoridad. Pero, los intereses del maestro y del alumno -en el caso ideal- se orientan en la misma dirección. Entonces, el maestro se siente satisfecho si logra hacer progresar al alumno; y, si fracasa, ese fracaso es suyo y del alumno. Los intereses del esclavo y el dueño, en cambio, son antagónicos, porque lo que es ventajoso para uno va en detrimento del otro. La “autoridad racional” lo es porque actúa en nombre de la razón que, por ser universal, podemos aceptar sin someternos. La “autoridad irracional”, en cambio, tiene que usar la fuerza o la sugestión, porque nadie se prestaría a la explotación si estuviera en sus manos evitarlo.

- La “desobediencia civil” y los nuevos movimientos sociales

Carlos Olmo (2002:586-587) mostraba en su conferencia dentro del Congreso “Desobediencia e Invención” una visión optimista, en la línea de Umberto Cerroni (1991). Los nuevos movimientos sociales, decía, empiezan a priorizar la sociedad civil, más que a las instituciones, se está dando una re-inversión de lo político e incluso de nuevos espacios de expresión de la ciudadanía. Se refería, en particular, al enajenamiento oficializado de las tierras y al creciente desplazamiento de las comunidades del llamado “tercer mundo”, debido a la pobreza y los conflictos internos.

... “es hora ya de empezar a verse menos como dueños o propietarios y más como miembros de una comunidad de vecinos en este edificio llamado tierra; un edificio con grandes y graves déficits de equidad, con unos habitantes de primera y otros, ni de tercera, condenados por una sentencia que se antoja permanente. (Olmo, 2002:587).

Ya no hay, decía este expositor, argumentos para construir teorías globales ni cosmovisiones excluyentes. Tampoco para desarrollar una ideología claramente acotada y omniexplicativa. Por el contrario, conviven toda una pluralidad de idearios, de formas de ver y enfrentarse al mundo.

El núcleo de estos nuevos movimientos es el consentimiento de que somos sujetos portadores de deseos e intereses, pero inmersos en un colectivo, también con deseos e intereses, que se cruzan. Por eso, en ese contexto, el derecho a la desobediencia no deja por entendido el procedimiento de la desobediencia por sí misma, porque simplemente es legítimo disentir. Quiere decir que no es una desobediencia irracional ni ciega. La disidencia es legítima y construye cuando surge de francas convicciones personales o colectivas, cuando puede sustentarse en argumentos que supuestamente aporten al crecimiento y que podrían alcanzar el consenso. No se trata de disentir por disentir, sino de una desobediencia ética, es decir, acorde con los propios principios y respetuosa de los principios ajenos.

De tantos ejemplos que conocemos en la historia de las últimas décadas, sigue dando mucho qué decir la desobediencia promovida desde la Escuela de Barbiana por Don Lorenzo Milani en el año 1965, y sobre la que escribió las conocidas *Carta a los jueces* y *Carta a los capellanes castrenses*, en las que objetaba el servicio militar obligatorio. En el comienzo del 2004, el reconocido defensor de los derechos humanos, Javier Giraldo, en

conferencia³⁹, refería sobre la reciente formación de un movimiento de desobediencia civil dentro de un grupo, cada vez más amplio, de comunidades rurales de Colombia. Daba cuenta, en particular, de pequeñas poblaciones de la región de Urabá que han manifestado su renuncia y desacato a la gestión de justicia del Estado, pues no se sienten amparados en la aplicación de la legalidad institucional y manifiestan enorme desconfianza de la acción de la justicia oficial.

Cada vez toma más legitimidad que, cuando no hay pleno convencimiento de lo que se pide acatar, cuando se agreden las propias creencias, cuando se desvanecen las expectativas, cuando no hay percepción de ser sujetos portadores de intereses previamente consensuados y no hay cabida al pensamiento divergente, la desobediencia es un derecho.

1.4.3.1. Una ética de la disidencia

Javier Muguerza (1998a) se refiere a una forma de entender la democracia que no sólo ha de hacer lugar al desacuerdo en el sentido de la falta de acuerdo o de consenso, sino también al desacuerdo activo o disidencia del individuo frente a la comunidad. En esa línea propone el “imperativo de la disidencia”, que apoya en el imperativo categórico de Kant y acuña en la ética discursiva de Habermas.

Más allá del enunciado inicial del imperativo categórico kantiano: “obra sólo según una máxima tal que puedas querer al mismo tiempo que se torne ley universal” (Kant, 1980:98), incluso del formulado luego por Habermas⁴⁰: “en lugar de considerar como válida para todos los demás cualquier máxima que quieres ver convertida en ley universal, somete tu máxima a la consideración de todos los demás con el fin de hacer valer democráticamente su pretensión de universalidad”, Muguerza da un paso más en la enunciación de este imperativo, en lo que él ha llamado “imperativo de la disidencia” y que encuentra soportado en la filosofía kantiana: “Obra de tal modo que tomes a la humanidad, tanto en tu persona como en la de cualquier otro, siempre al mismo tiempo como un fin y nunca solamente como un medio” (Kant,

39 En conferencia sobre “El conflicto armado y la violación de los derechos humanos” en Colombia, Aula magna de la Nau, Universidad de Valencia, abril 14 de 2004.

40 Citado por Muguerza, 1998a:55.

1980:104). Lo que ese imperativo habría de fundamentar, aclara, es la posibilidad de decir “no” a situaciones en las que prevalecen la indignidad, la falta de libertad o la desigualdad (Muguerza, 1998a, 59).

Este autor critica las insuficiencias del consenso “fáctico” como fundamento de la legitimidad de los derechos humanos y subraya la necesidad de recurrir a principios que encuadren este consenso, si es que se desea conferirle calidad ética, esto es, a lo que él llama una “racionalidad estratégica” en el intento de maximizar los intereses particulares de los individuos.

En la búsqueda de un marco que imponga límites éticos a lo acordado consensualmente, fija un límite superior de carácter universal, a saber, la “condición humana”, contra la que ninguna decisión colectiva podría atentar sin atentar contra la ética: “la persona no puede ser nunca utilizada por nadie únicamente como un medio, sin al mismo tiempo ser un fin” (1989:46). De esta manera, “ninguna decisión colectiva, por mayoritaria que fuese, podría legítimamente atentar contra ella sin atentar contra la ética” (1986:34).

Igualmente, establece un límite inferior de carácter individual: el de la conciencia de cada cual; “es ella la que determina cuándo una decisión colectiva atenta contra la condición humana” (1986:34). La manifestación más relevante de este poder de decisión es la capacidad del individuo para negarse a aceptar los acuerdos consensuados cuando así se lo exija su conciencia, caso en el cual se hallará moralmente autorizado, y hasta moralmente obligado a disentir. En su capacidad de negar, de decir que “no”, el individuo hace uso de su autonomía moral y se convierte en un disidente (1998b:88).

Esta disidencia es la puesta en práctica de lo que Muguerza llama el “imperativo de la disidencia” y que constituye para él, en última instancia, el fundamento propiamente dicho de la legitimidad.

- Tensión entre universalidad y autonomía

Ernesto Garzón (1998) le da especial relevancia a un aspecto de la propuesta de Muguerza: la tensión entre universalidad y autonomía. Se refiere a la tensión que desde Kant parece registrarse entre la aspiración de la ética a legislar para todo hombre -en eso estriba la “pretensión de universalidad” de las leyes morales- y la aspiración de cada hombre a constituirse en un legislador, que es en lo que consiste su exigencia de autonomía. Advierte este autor cómo el acento que Kant pone en la autonomía individual ha inducido a algunos autores a pensar que ésta significa que la persona “autónoma” no está

vinculada a ningún deber objetivo, a ninguna norma, sino que ella misma es la creadora de deberes, normas y leyes. Entonces, demanda que para evitar caer en la situación anárquica en la que cada cual juega su juego y no acepta jugar el juego de los demás sólo en aras de una mayor diversidad, habría que determinar previamente cuáles son los juegos moralmente admisibles (Garzón, 1998:90-97).

Piensa este autor que en la propuesta del “imperativo del disenso” de Muguerza no conviene descuidar el límite superior que él mismo ha fijado a su razonamiento: el de la universalidad de los principios morales, pues, cuando ello se deja de lado, “la alquimia del disenso es tan peligrosa como la del consenso” (Garzón, 1998:109). Entonces recuerda que Hitler también fue un disidente de la República democrática de Weimar. Ante la evidencia de esa tensión entre la universalidad y autonomía, demanda entonces la obligación que toda sociedad democrática tendría de preservar en su seno un “coto vedado” de derechos a salvo de cualquier compromiso resultante de la negociación entre sus miembros. Se refiere a lo éticamente innegociable.

- Disidencia en la “alteridad”

A las preocupaciones de Garzón, Muguerza (1998b:119) afirma y consiente que el principio de autodeterminación en Kant presupone el de universalización, incluso que se subordina a él. Advierte que autonomía en ningún caso es “autarquía”. Quiere decir, citando a Pablo Ródenas, que el disidente, como cualquier otro individuo, es siempre un “individuo en relación” (Muguerza, 1998b:145). Lo que implica la imposibilidad de un “individualismo ontológico” -un yo que elige fuera del mundo y con desconocimiento de su lugar en el mundo-, que no hay que confundir con el individualismo ético. Por eso no tiene inconveniente en equiparar su propuesta del “imperativo de la disidencia” con la “ética de la alteridad” que propone José Luis Aranguren⁴¹, y admite la observación de “mutuo ensamblaje” entre el Derecho, la Ética y la Política que declara Habermas⁴².

Por eso también, más allá del efecto de la disidencia individual, el autor habla de lo que él llama “principio de los vasos comunicantes”, esto es, asegurar que cualquier derecho humano reivindicado o conquistado por un disidente, en

41 Citado por el mismo Muguerza, 1998b:149.

42 Igualmente citado por Muguerza, 1998a:54.

tanto que sujeto moral, quede abierto a su reivindicación o su disfrute por quienquiera que se halle en su misma o parecida situación (Muguerza, 1998b:142).

La conciliación entre universalidad y autonomía que Kant dejó irresuelta, dice Muguerza, (1998b:122), descansa en la tautológica identificación de “voluntad” (voluntad “racional”) y “razón” (razón “práctica”). En esa dirección, dice, apunta la reformulación discursiva del principio de universalización en los términos de Habermas antes referidos: “En lugar de considerar como válida para todos los demás cualquier máxima que quieras ver convertida en ley universal, somete tu máxima a la consideración de todos los demás con el fin de hacer valer discursivamente su pretensión de universalidad”.

Así que nada estaría más lejos de la concepción de Muguerza que la aceptación de un principio que sostuviera que bueno moralmente es aquello que los individuos acuerdan, sin que importen las condiciones de este acuerdo. Quiere decir, entonces, que no hay disenso en soledad, sino en la alteridad y que lo que su “imperativo de la disidencia” habría de fundamentar es más bien la posibilidad de “decir no” a situaciones en las que prevalecen la indignidad, la desigualdad o la falta de libertad.

Desde la consideración de los derechos humanos como “derechos fundamentales” jurídicamente reconocidos, Muguerza admite la observación cautelar de Garzón en el sentido de que “tales derechos no pueden transformarse en objeto de disenso”, que “la disidencia sólo vale en el ámbito de lo negociable”, esto es, que los derechos consensuados como “fundamentales” no pueden ser negociables y que “el disidente no puede, pues, abrir todas las puertas” (Muguerza, 1998b:141). A esta preocupación agrega, para dar mayor claridad, sobre quiénes habrían de ser los sujetos a cuyo cargo correría la tarea de trazar y retrazar los lindes del “coto vedado”. Correspondería, dice, a quienes desde la ética ejercitan el disenso con la finalidad de promover el emplazamiento de un contorno del coto ya obsoleto por otro nuevo y más amplio, aún cuando fuera menester luego que un consenso así mismo nuevo lo refrendara desde un punto de vista jurídico y político (Muguerza, 1998b:153).

Como finalmente admite Garzón (1998:107), la propuesta del “imperativo de la disidencia” tiene el mérito de subrayar la importancia del desacuerdo y la necesidad de resolverlo a través de un razonamiento que sea accesible a

quienes están en desacuerdo y, a la vez, lo suficientemente fuerte como para servir de guía práctica a la acción.

- El “consenso” como horizonte

El consenso es un horizonte que nunca será alcanzado (Lyotard, 2000:99).

Los argumentos en favor del disenso, tanto en Lyotard como en Muguerza y Garzón, además de resaltar su aportación para el fortalecimiento de la individualidad, apuntan a expresar su poder de innovación.

El consenso tiende, por sí, al conservadurismo, porque pone fin a la polémica. Y a lo que aspira el mismo disidente es que los demás lleguen a un consenso acorde con su disidencia. Esto es: la situación final a la que se aspira es la del consenso. El disidente en el que piensa Muguerza es precisamente un perseguidor de ideales morales, que aspira a su concreción en normas sociales positivas. Pero el disenso con su dinámica de innovación pulveriza cada consenso y lo extiende al horizonte. Como decía Francisco Beltrán en uno de sus cursos: “el imperativo de la disidencia le impone apearse de las certidumbres, y así poder encontrar nuevas correlaciones”⁴³.

En este sentido, tanto el consenso como la disidencia, son actitudes transitorias. En cualquier momento, la disidencia está enmarcada por dos consensos: el que se niega y el que se desea lograr. A diferencia del consenso, que tiene siempre aspiraciones de estabilidad, el disenso tiende a autoeliminarse creando las circunstancias en las que deja de ser necesario (Garzón, 1998:100).

También para Muguerza, no puede existir ni una fundamentación última de los valores en diálogo ni tampoco un consenso valorativo último. El objetivo del disenso es siempre la ruptura de algún consenso antecedente con vistas a la construcción, sobre sus ruinas, de nuevos consensos. (1998b:128).

En suma, no hay autonomía, identidad, personalidad, creatividad, pensamiento libre ni filosofía, sin el previo fundamental: la capacidad de disentir, de transgredir, de transformar, de trascender, de saltar por encima de las certezas que parecían inamovibles. Hoy tenemos que admitir que los puntos de vista

43 Lo expresaba en la clausura de su curso “Reconstrucción del espacio público y la escuela”, en la Universidad de Valencia, Mayo de 2002.

cambian, que cambian las expectativas, que cambian los datos, que cambian las perspectivas, es decir, que cada día varían las coordenadas para interpretar o valorar cualquier dato o evento de la historia humana. El debate sobre el disenso en la perspectiva del crecimiento humano pone pues de relieve una relación, inevitable de afrontar: ser uno mismo, pero ser con otros, en un contexto histórico, nunca acabado.

1.5. Una perspectiva optimista frente al devenir de la democracia

“Algo se mueve en el mundo. Lentamente. A veces es un movimiento imperceptible a los sensores de organizaciones e instituciones muy escolarizadas”.

Así escribía Jaume Martínez Bonafé a propósito de su percepción sobre el “Foro mundial por la participación ciudadana” realizado en Porto Alegre, Brasil, a finales de 2001.

Cerroni (1991:41 y 54) expresa cómo la democracia, no obstante la creciente complejidad de considerables dificultades y graves peligros que sortea en los últimos tiempos -sobre todo con respecto al funcionamiento institucional-, puede considerarse como “el régimen político triunfante” y en creciente expansión. Basta recordar, dice, la desconfianza con que se la consideraba a principios del siglo XX entre liberales, católicos y marxistas. Ya en los finales de siglo en los países desarrollados deja de ser cuestionable, y en los países en vías de desarrollo se manifiesta con claridad su tendencia. Este autor deja en el texto referido una idea contundente: la construcción de la democracia es dialéctica e histórica y deviene dentro de un proceso cada vez más difícil de detener.

Más distante en el tiempo, escribía Kant (2001:48), refiriéndose a la libertad de pensamiento: “sostengo que puedo predecir al género humano, incluso sin ánimo profético, que, de acuerdo con los síntomas y signos precursores de nuestra época, alcanzará su fin, y, a partir de ahí, su progreso hacia lo mejor jamás retrocederá por completo”.

Javier Muguerza, por su parte (1998a:11), refiriéndose al horizonte de los derechos humanos, declaraba: “pese a haber sido el último siglo jalonado por acontecimientos tan fatídicos como Auschwitz, el Gulap o Hiroshima y muchos otros de ayer y de hoy, nunca como en el presente parecen haber

gozado los derechos humanos de un grado de reconocimiento jurídico comparable a escala planetaria (...) El reconocimiento, incluso la creación de nuevos derechos, es un proceso en marcha”.

Refiriéndose a las luchas sostenidas en la modernidad por grupos oprimidos que han buscado nuevas libertades en oposición con los que tenían privilegios qué defender -económicos, políticos y espirituales-, Erich Fromm escribía: “A pesar de los muchos descalabros sufridos, la libertad ha ganado sus batallas” (1976:27).

La conquista progresiva de espacios públicos, que reclama Laclau (1996) para la sociedad democrática, es cada vez más evidente. La comunicación a través de Internet, por ejemplo, con todos los bemoles que se le pueda señalar, ha contribuido a abrir nuevos canales de expresión. Por ese medio, no necesariamente ratificados de verdad, hemos tenido la oportunidad de sopesar otros puntos de vista, otras opiniones, de temas tan relevantes, como lo han sido el ataque a las “torres gemelas” de New York, el fatídico 11 de marzo en Madrid, la confrontación bélica de Irak o las razones y sinrazones de los grupos en conflicto armado en Colombia. Ya los propósitos o alcances de eventos de repercusión internacional, como el pasado “Encuentro sobre Globalización” en Florencia, el “Forum” de Barcelona o la naciente Constitución europea, no nos llegan sólo por los periódicos y la televisión, de los que sabemos que son usualmente manipulados.

Cada vez son más robustos y contundentes los movimientos sociales que empujan la conformación de una sociedad democrática, no obstante las grandes dificultades que hoy mismo afronta la convivencia entre las naciones. Hoy somos más los que entendemos que no ha sido fácil para el presidente norteamericano mantener su política de agresión en Irak, como no lo fue para su homólogo, Aznar, mantener la inalterable terquedad, acolitando una gestión de la que todo el pueblo español gritaba estar en desacuerdo. A pesar de las censuras y las terquedades, cada vez es más difícil ignorar los movimientos sociales que exigen nuevas formas de política y convivencia humanas. La sociedad se ha hecho democrática y reclama en voz alta. Los sistemas de control ya no están con tanta claridad en manos de quienes ostentan la autoridad.

Algunos investigadores perciben el “Estado de Bienestar” que alude Cerroni con un rasgo peyorativo de “asistencialismo” que podría significar un alto del capitalismo para tomar aire ante las exigencias sociales. En gran parte es cierto. El mismo Freire (1992:39) escribía en su propuesta liberadora: “los

opresores, falsamente generosos, tienen necesidad de que la situación de injusticia permanezca”. No obstante, nos atreveríamos a pensar que, de todas maneras, es este también un indicador de las conquistas que han conseguido los movimientos sociales que cada día le dan cuerpo al devenir democrático.

La verdad es que, no obstante tantas expresiones de optimismo, los más recientes hechos registrados a nivel internacional, tal es el caso patético de la crecida confrontación Israel/Palestina, delatan que cuando tanto creíamos haber progresado en cultura, civilización y derechos humanos, persiste la intolerancia. La democracia hoy, igual que en los días de Platón, sigue siendo una utopía, como lo son la ciudad, la civilidad, la política, la comunidad. Como lo admite Dewey a lo largo de sus obras, su sentido pleno nunca será una completa realidad; su percepción siempre estará eclipsada. Pero, como es una utopía, es también una tendencia y una fuerte aspiración. Y la más noble condición humana es la de apuntarse a ese hilo conductor, a esa construcción de identidades, de mutuos intereses, de conveniencias recíprocas, de valoraciones equitativas, de decisiones conjugadas.

Apuntarse al hilo conductor de la democracia será tener acciones para que ese eclipse de civilidad, de comunidad y de política, devenga a cada vez más parcial. Ese es el sentido de la vida humana, lo que en la teoría platónica se define como “el bien”. Y en esa aspiración, cada cual, mucho más los que tenemos un papel en la educación, tenemos que apuntar acciones concretas de mejora y aproximación a los fines democráticos. Pues, de lo contrario, igual que Platón, tendremos que esperar que por algún accidente feliz, un milagro, la sabiduría filosófica pudiera coincidir con la posesión del poder gobernante del Estado, y que cada cual entendiera, como por arte de magia, cuál es su aptitud natural para desarrollar y poner al servicio del bien común. Finalmente, la conquista de la democracia es una tarea aferrada a cada acción personal humana.

2. Formación democrática

“Alentar la comunicación, democratizar la palabra, facilitar la cooperación, combatir la hegemonización, practicar la solidaridad, negar la neutralidad, suprimir barreras, combatir la segregación, defender el laicismo, reconocerse en la dimensión política, preguntarse el por qué, el para qué, a favor de quiénes, reconocer la insuficiente e inadecuada formación, organizar apoyos, compartir

estrategias,... El encadenamiento discursivo, en fin, nos remite en términos más globales a la idea del compromiso con la libertad, y al modo en que la escuela debe contribuir a esa posibilidad libertaria.” (Martínez Bonafé, 2000).

Lo de fondo del presente numeral es la consideración de los nuevos conceptos de identidad y ciudadanía, antes analizados, pero esta vez directamente referidos a la tarea de la escolaridad. Como ya lo habíamos expresado, éstos, como conceptos y propósitos formativos de la escolaridad son dos aspectos difíciles de escindir, son dos tareas que se cruzan en el propósito de lograr el pleno desarrollo humano. Entre otros posibles aspectos básicos a considerar de esta conjunción, queremos abordar aquí: formación en el sentido de lo público, formación para la solidaridad y la colaboración, para la libertad y la autonomía, para la convivencia en la diversidad y con ello, la consideración positiva y constructiva del conflicto, formación en la ética del disenso y en la capacidad crítica y reflexiva. Todos los elementos apuntan a su vez al *corpus* teórico que se viene construyendo, dada la demanda urgente de la actual sociedad pluricultural: la educación para la interculturalidad.

Con el epígrafe inicial, recogemos las pautas fundamentales que marcaba Martínez Bonafé para la función docente dentro de la escolaridad y que podrían señalar los elementos puntuales que definen las posibilidades en este ámbito, culturalmente privilegiado, para la formación democrática. Ésta podría ser la ruta de aspiración, el horizonte que marca el compromiso con la utopía a la que estamos comprometidos en el ejercicio docente, aunque sabemos de antemano que la realidad generalizada es que en la escuela, igual que en la sociedad, se campea también el discurso vacío de la democracia.

La escuela, dice este autor (2000), es como una sociedad en más pequeño. Y, como en la sociedad, la democracia allí es formal y representativa. La organización del colectivo es heterónoma y muestra la presencia constante de relaciones de dominación. El encuentro no es asambleario, sino predemocrático. No hay relación dialéctica que integre la reflexión sobre la acción y la propia acción. En sus prácticas domina la separación elegidos/electores y un reparto de roles que bajo la apariencia de autonomía esconde la absoluta dependencia de lo global de la sociedad. Hay “ausencia de ciudadanía”; no hay un concepto de la escuela pública como un espacio público democrático en el que el sujeto crea y recrea en la interacción con los otros la posibilidad social de su desarrollo autónomo. La democracia formal allí posibilita la participación formal, pero no hay deliberación, no hay sujetos políticos. Y, al no haber sujetos políticos, no hay política, no hay esfera

pública. Paradójicamente, “gracias a la democracia formal, se garantiza en la escuela la imposibilidad del debate dialéctico” (Martínez Bonafé, 2000:25).

En la escuela no hay cultura de participación. Con la sola figura de la representación se constriñe el ideal democrático, porque no hay asamblea ni función política. Allí se delegan los derechos, cuando no se ignora que se tienen. Basta mirar en detalle lo que sucede, por ejemplo, en las elecciones del estamento representativo de los alumnos y sus funciones efectivas en la vida escolar. ¿Qué lógica democrática opera allí? ¿Qué intereses prevalecen y cuáles se silencian? ¿Qué nivel de implicación real, de lucha política, de superación de desigualdades se da? Como observa Fernández Enguita (1991), el profesorado y las directivas de los centros están dispuestos a escuchar a los alumnos, pero son demasiado sensibles a su crítica y aceptan difícilmente que su comportamiento sea expuesto y cuestionado ante otros, porque, en tales casos, lo que parece estar en juego no son opciones objetivas sobre cómo hacer las cosas sino valoraciones subjetivas sobre quienes las han hecho. Tanto para ellos como para quienes representan, la participación y la “colaboración” se convierte en una fórmula para todo, pero como matiza este autor, se traducen en la cotidianidad escolar en un “co-laborar”, pero no en un “co-decidir”. En este sentido, su participación se configura más como una forma de legitimar lo que los profesores harán de todos modos, que como un mecanismo eficaz para lograr la negociación y agregación de sus intereses, lo que finalmente configura para ellos “la escuela del desencanto” (...)... “una escuela de la pasividad en la que se cede la primogenitura de la propia capacidad de organización y acción por el plato de lentejas de la representación” (Fernández Enguita, 1991:329)

Hablar de democracia en la escuela puede aparecer para muchos como una obviedad, siendo ya su consideración parte medular del discurso institucional. Sin embargo, la verdad es que no se percibe en la vida de la mayoría de las instituciones educativas y, menos, en quienes lo construyen. Como decía Paulo Gentile (2002), en la escolaridad es usual trabajar con una visible trivialización del concepto democracia. Hay un discurso democrático en el más renovado sentido, pero unas prácticas que disfrazan la política antidemocrática y clasista neoliberal a la que representa.

La figura del maestro, profusamente descrita por la pedagogía de frontera, perfila un personaje democrático, horizontal, abierto al diálogo, respetuoso de la otra opinión, plural, provocador y animador. Pero la experiencia cotidiana es otra. En el iluso propósito de educar en la democracia, entregamos

continuamente mensajes de antidemocracia: autoritarios, verticales, excluyentes, discriminadores. Este panorama, agregado al “formalismo” que se expresa a través de normas y requisitos institucionales sin sentido, es lo que les ha permitido a Rodrigo Parra Sandoval y otros investigadores (1994) hablar de la “La Escuela Vacía”, una escuela distanciada de los fines genuinamente educativos.

Por supuesto que, apuntarse a esta generalizada percepción constituiría un panorama fatalista para quienes, con la “ilusión y terquedad” que mencionaba uno de los profesores entrevistados, intentamos acompañar procesos de formación. El proyecto de la escuela, decía el profesor Héctor, no puede descansar sólo en los postulados del discurso oficial ni en las buenas intenciones expresadas usualmente en los proyectos educativos. La escuela tiene que dar un paso más a la creación de condiciones y espacios realmente democráticos.

Nos preguntamos entonces cuál puede ser la aportación de la escolaridad, esto es, cómo dar contenido y vida a la democracia en la cotidianidad escolar. Como hemos visto, ya está hecho el discurso, y también las reglas de juego, la formalidad. Falta, como dicen en la jerga popular, “el hueso duro de roer”. Lo que está por hacer es llenar de sentido ese discurso y esa formalidad, haciendo de la democracia el hacer cotidiano de la vida escolar. Ya el asunto no es cómo funciona, sino cómo se vive; es decir, “en qué medida las subjetividades se implican en una aventura cultural que les compromete en un proyecto público” (Martínez Bonafé, 2000). No se trata incluso de que haya una estructura democrática, sino de la vivencia de un espíritu democrático que permita a los sujetos de la escolaridad intervenir e incidir políticamente, esto es, “descenderla del cielo del lenguaje oficial y profesional al suelo de la realidad social” (Fernández Enguita, 1991:13).

Si, “la educación nunca es neutra” (Monferrer, 2002), creemos que no hay otra alternativa para los que creemos en el devenir de la democracia y sus posibilidades en el ejercicio docente. En esta línea, el reto que se presenta a la escolaridad es el de aportar desde sus posibilidades a la construcción de un orden de convivencia democrática, esto es, a promover a los individuos que acompaña en la recreación de la escuela como campo social -en el sentido de Bourdieu-, como espacio en que los sujetos se construyen al interior de las relaciones que establecen. En el tono de Paulo Freire: trabajar para construir un mundo más justo, sin personas oprimidas ni opresoras, trabajar para crear una conciencia social y política, para asentar las bases de una nueva sociedad.

Lo que significa empezar a llenar de nuevos sentidos esos conceptos que se han acomodado vacíos en el discurso formal -ciudadanía, autonomía, pluralidad, diversidad, alteridad, inclusividad, interculturalidad, público, política, derechos humanos, disenso, etc.-, de tal manera que permitan transformar el hacer educativo en un acto de experiencia democrática y creación social.

- La formación democrática como eje transversal del currículo

De darse la consideración de la democracia en la escolaridad, lo habitual es referirse a ella como un mero contenido curricular. En el mejor de los casos, conforma el cuerpo de una asignatura. Pero el asunto real a encarar es el aprendizaje, no del contexto teórico, sino de formas de vida democrática. La democracia será un eje transversal que debe cruzar, no sólo la totalidad de las áreas académicas -aún las frías matemáticas-, sino y fundamentalmente, cada evento, cada escena, cada espacio, toda la cotidianidad de la vida escolar. La democracia no será un tema puntual, sino el problema básico del contenido del currículo, pero, “como ámbito y proceso de experiencias”. (Martínez Bonafé, 2000). Ahora, el problema no concierne solamente a la relación profesor-alumno o a las formas de gestión directiva. Todos los demás estamentos de la comunidad educativa tienen que estar permeados también del espíritu y la tendencia al ideal democrático, tienen que estar involucrados en las experiencias, con garantías y oportunidades, no sólo en la formalidad participativa, sino con papel activo como sujetos políticos y habilitados para valorar, proponer y decidir, como asociados que interactúan y deciden conjuntamente.

El entorno también es asunto de la escuela. El ejercicio de vida democrática no es sólo de muros hacia adentro. Por tanto, la comprensión de un verdadero “espíritu democrático” urge la proyección al entorno inmediato. Lo que pasa en la escuela es también consecuencia de las alianzas, las tensiones, los enfrentamientos y las solidaridades que se viven en la calle, en la familia, en todo el contexto social y cultural. La escuela, en tanto “laboratorio de vida democrática” (...) “taller de nuevas formas de vida” (Martínez Bonafé, 2000), tendrá en mucho que “ir en contracorriente” de la vida cotidiana, y deberá tomar los conflictos que los alumnos observan y viven fuera del ámbito educativo, para reflexionar acerca de ellos, para ponerlos en discusión, y para que los puedan afrontar, finalmente, en su discurrir por el entorno. El Proyecto de formación tiene que saltar los muros de la institución, porque la escuela no acoge en su propuesta de aprendizajes a un colectivo de alumnos y alumnas

caídos allí en paracaídas. Vienen permeados de una cultura, y, en el supuesto ideal, deberán luego permear esa cultura de la que vienen. Es la razón por la que las relaciones entre la Institución y la comunidad del entorno habrán de ser cada vez más estrechas. El currículo tiene que tener, pues, sabor y olor de entorno, de vecindad.

Entre muchas otras estrategias, las llamadas “jornadas culturales” de los establecimientos educativos, son una excelente oportunidad para afianzar esos lazos y confrontar, a su vez, la pertinencia del currículo. En el “historial” del Liceo Benjamín Herrera puede observarse una experiencia que vienen adelantando al respecto. Aquí ya no celebran la tradicional “Jornada cultural” que usualmente programan los establecimientos educativos cada año lectivo y, generalmente, con la duración de una semana. En su caso, realizan una programación que atraviesa todas las áreas del currículo y se desarrolla en el transcurso de todo el año escolar, a la que llaman “Calles de Cultura”. Con ella pretenden una productiva simbiosis entre escuela y entorno. Por eso en la agenda que diseñan hay espacio, no sólo para los distintos estamentos del centro, sino también para todo el colectivo del barrio, para otras generaciones, para los abuelos, para la Acción Comunal, para la Parroquia, para las ONG, para los muchachos y muchachas que por algún motivo están desescolarizados, para las demás instituciones educativas. Han logrado conformar así un espacio donde circulan en la misma escena los aprendizajes del ámbito escolar y la cultura que se crea y recrea en las calles. Quiere decir que el “taller” de democracia salta también los muros de la escolaridad.

2.1 Educación pública para lo público

En su texto *Democracia y educación* (1998:78-79), Dewey distingue dos rasgos deseables de formas de vida en comunidad que nos permiten medir su valor y las posibilidades de mejora: los intereses que son compartidos por todos sus miembros y la plenitud y libertad con que actúan con los demás grupos, la cantidad de interacción e intercambio con otros. Por otra parte, “ambiente” y “experiencia” son dos conceptos clave que recorren en todas direcciones su discurso en materia educativa. Para él, más que la herencia, ya sea biológica o cultural, es la interacción con el ambiente -con siempre nuevas experiencias- lo que posibilita el verdadero crecimiento como fin educativo. Pero, para tener un gran número de valores en común, puntualiza el autor, todos los miembros del grupo deben poseer una oportunidad equitativa para

recibir y tomar de los demás, pues de otro modo, las influencias que educan a algunos para señores, educarán a otros para esclavos.

Cuando el profesor Héctor decía en su entrevista: “no puede haber soledad en el aula”, su observación, que no se restringía a las prácticas o experiencias que puedan adelantarse en las aulas, se refería precisamente a esa sensibilidad de colectivo que es preciso formar en los alumnos, la capacidad para compartir vida en común. El sentido de lo público sigue siendo uno de los retos más complejos, exigente y necesario para la educación escolar: favorecer la comunicación y las actividades compartidas, para crear intereses comunes, rescatar todo el tiempo y todos los espacios de la escolaridad para lo público.

Cuando se educa para lo público no se educa entonces sólo para la individualidad, se educa para la intersubjetividad. La escuela como espacio público y político debe ser aquel lugar en el que se crean vínculos orientados a dar respuesta a preocupaciones comunes, el lugar donde se aprende y se ejerce el ejercicio de la política, entendida ésta como la capacidad de intervenir, de aportar, de exigir, de poner en consideración legítima las propias aspiraciones y deseos, el lugar que fomente la participación activa con los otros, en un espacio de libertad, equidad y respeto a esos “legítimos otros”, de tal manera que les permita sentir el éxito y el fracaso de los otros como propios (Dewey, 1998).

En suma, la escuela como foro público deberá ser un elemento socializador en esa forma de intervenir en la vida pública y política que urgen nuestras comunidades. Al invitar a quienes acompaña a la efectiva participación, en tanto los hace sentir protagonistas y coautores de la redefinición de su escuela, de la enseñanza que se oferta y de la política que allí se respira, les estará entregando elementos decisivos que definirán también su posterior participación como adultos en la vida cotidiana de su comunidad.

2.1.1. ¿Escuela pública *versus* Escuela privada?

Al referirnos en uno de los primeros capítulos a los procesos de socialización del concepto de educación como “precepto”, en el contexto que analiza Lerena (1983), dejábamos nuestra preocupación por la tendencia, cada vez más decidida, de la política neoliberal por desatender el respaldo a la educación “pública”. Es claro que, con todas las limitaciones que podamos nombrar, hay en la escuela pública mayores posibilidades para la disidencia y para la libertad, para el ejercicio democrático. Además de disminuir sistemáticamente

el renglón de presupuesto para este fin, la política neoliberal se ha ingeniado una estrategia que disfraza su tendencia. En España la llaman “educación concertada”, y en Colombia le dicen “ampliación de cobertura”. En ambos casos, son contratos que se pactan con las instituciones privadas para eludir el compromiso constitucional del derecho a la educación “pública”.

La verdad de fondo es que cada vez se entrega más la educación a la empresa privada. Esto quiere decir que se hace más confesional. Se pierde la universalidad, la pluralidad, la posibilidad del disenso; se diluyen las expectativas de que, en efecto, los alumnos logren recibir herramientas cognitivas que les permitan hacerse autónomos de pensamiento, capaces de decidir, y eficaces mediadores en sus comunidades. El problema no es sólo el desamparo por parte del Estado de su responsabilidad con respecto al mandato constitucional, sino que esta estrategia va recortando también las vías de construcción de procesos democráticos en la escuela. El sentido privado señala más claramente la confesión y la camisa de fuerza que restringe un proyecto libertario. Por otra parte, se agrava el efecto de la trilla, pues, si la escuela pública selecciona, en la privada ésta es una característica aferrada a su razón de ser.

A estas preocupaciones vale la pena, sin embargo, dejar aquí también una claridad importante. Fernández Enguita, en conferencia (2002), decía que es común asociar escuela pública con la institución financiada y supervisada por el Estado, en tanto identificamos como escuela privada aquella que depende de un inversor particular. También se ha confundido “escuela pública” con “escuela para el pueblo”.

Que la educación sea ofertada por el Estado no significa, sin más, que tenga un carácter público. Muchas veces es más confesional que cualquiera de carácter privado. Por lo general, ni el Estado, ni el mercado privado ofrecen un servicio público educativo ni satisfacen el derecho constitucional a la educación. El Estado señala -impone- lo que podemos recibir de acuerdo a la edad, sexo, situación académica, etc.; su proyecto es pues una imposición y no un derecho. El mercado, por su parte, está en capacidad de ofrecer lo que demandamos, siempre y cuando podamos pagar; en su oferta dependemos entonces de nuestra capacidad de compra.

La educación estatal, no necesariamente es pública. Puede ser y, de hecho, muchas veces lo es, confesional. Como ejemplos contundentes, podríamos señalar la escuela de Franco en España, o la de Pinochet en Chile, para

mencionar sólo dos de las más sonadas dictaduras de los últimos tiempos. Aquellas eran escuelas estatales, pero no públicas.

Por otra parte, es común colocar en un mismo saco a la educación privada: el saco de la confesionalidad, de la exclusividad, de la dedicación a una clase económica privilegiada, del acatamiento ciego a la conservación del *statu quo* de la sociedad. No haremos aquí una defensa de esta modalidad de oferta educativa, que siempre hemos entendido como hija del desamparo estatal. Pero conviene salvar que, aunque la educación “pública” es, por definición, obvio objetivo de la escuela pública oficial, tampoco es ésta una meta radicalmente ajena al establecimiento “privado”. Muchos de nosotros conocemos entidades privadas, no subvencionadas por el presupuesto oficial, que han sido fundadas con el expreso propósito de construir propuestas alternativas de educación, marcadas por ese carácter público que generalmente no ofrece el proyecto estatal. Las hay en todos los continentes y funcionan dentro del más silencioso anonimato. De hecho, la mayoría de las experiencias alternativas ampliamente reconocidas en la historia de la pedagogía, han surgido también desde el sector privado. Tal es el caso de la aún vigente escuela de Summerhill.

En el caso particular, tuvimos la oportunidad de conocer de cerca una experiencia de estas en Medellín, Colombia, el “Colegio Soleira”. Sus profesores, no obstante la precariedad de su remuneración, persisten con terquedad y optimismo en un proyecto en el que creen aportar y que les permite realizar su concepto personal de la docencia. Se trata de una experiencia educativa en la que sus fundadores se aproximan cada vez más a la ruina económica, porque no es su propósito atender a los hijos de la clase privilegiada. Dentro de la ceremonia de la segunda graduación de sus bachilleres en diciembre de 2001, su director expresaba, refiriéndose al currículo estatal: ... “nos piden que uniformemos la percepción del mundo y el sentir estético, y las formas de vestir, de gozar los colores, y de llevar el rostro y el cabello; que hagamos manuales de convivencia restrictivos, amargados imperios de la prohibición”. Muchos compartimos la apreciación de que éstas no eran sólo palabras bellas, sino que expresaban el espíritu en el que esta institución empieza a abrir nuevos caminos en educación y el horizonte que marca hacia el pleno sentido de lo público. Refiriéndose a este tipo de experiencias, escribía Jaume Carbonell (2000:6): “escuelas innovadoras y alternativas -de carácter privado-, pero con una clara voluntad de servicio público”.

Quiere decir que la definición del sentido público de la escuela no está dada por el carácter estatal sino por la efectiva recreación de lo público y de la política que en situaciones particulares y puntuales pueda hacerse desde una propuesta de formación democrática. Dicho de otra forma: al referirnos a la escuela democrática, ya sea oficial o privada, necesariamente nos referimos en la misma acepción a la escuela pública. En la conferencia antes referida, Fernández Enguita afirmaba: “para la escuela democrática, el sentido ‘público’ es una de sus condiciones, como decir que los pájaros vuelan”.

- Una experiencia de casa

Al concluir, unas páginas atrás, esa “somera revisión al estado de salud de la democracia”, dejábamos al final un apartado en el que consignábamos aires de optimismo en el devenir de la democracia. Decíamos allí de fomentar desde la vivencia cotidiana de la escolaridad experiencias concretas de formación democrática, para lo colectivo, para lo público. A lo largo del análisis de la información recogida en el trabajo de campo fuimos consignando cómo la escritura, llevada a una publicación sistemática, se constituía en el Liceo Benjamín Herrera en un efectivo instrumento de formación para lo público. Ella, en el tono de los demás proyectos de la propuesta educativa, apunta a dar vida a lo que es nuclear en el proyecto educativo de este centro: la comunicación, la convicción allí vivencial de ese rasgo necesario de la educación como empresa que sólo se logra, con otros, entre otros, imbricados en el mundo en el que nos ha tocado vivir.

El asunto, ya sea en el interior de la escuela o en la interacción con la vecindad, es estrechar lazos, identificar y dar cuerpo a intereses comunes, suscitar, como decimos nosotros, “sentido de pertenencia”. En otras palabras, emerger el sentido de lo público. Si no hay público, si este sentido es todavía algo por alcanzar, la democracia no logra abrirse tampoco un camino expedito. Desafortunadamente, lo usual es que la referencia a este papel de la escuela suene bastante abstracto. El asunto de “lo público” se nos presenta como algo difuso y ambiguo, más cuando se urge traducirlo en la práctica cotidiana. Dejamos por eso en el final de esta referencia a la empresa de crear intereses colectivos un ejemplo de casa que bien puede ilustrar que no es un asunto tan obtuso aquello de lo público, y que la omisión de acciones concretas en el espacio que nos corresponde no es más que una disculpa para esperar que del Estado o del cielo nos caigan como maná las soluciones.

Lo que llamamos “patio cubierto” en el Liceo Benjamín Herrera es un gran salón con techo y sin muros en el que logramos reunir de pié

ochocientos alumnos. Es el lugar donde usualmente realizamos los actos “cívico-culturales”, o donde nos congregamos en comunidad cuando alguna circunstancia lo precisa.

A finales de 1995 estábamos allí para hacer un reconocimiento público a dos profesoras que cumplían veintisiete años de prestar su servicio docente en esta Institución. Da gusto poder decirlo, fue un día importante, porque aquellas profesoras, con casi tres décadas de permanecer en este colegio, aún “trabajaban como si acabaran de llegar de su pre-grado de universidad”. Así lo dije en las palabras que les dirigí al iniciar el acto. Fue un día especial, y por eso sacamos las alfombras, los telones y colocamos flores y cintas. Pero, curioso, fue el día en que logré percibir, yo también de corbata y gomina, sentado en el escenario, que el patio-salón en que estábamos reunidos lucía un desastroso piso de cemento gris, quebrado, parchado y con pequeños huecos y fisuras por todas partes.

Al día siguiente, viernes, nos reuníamos a la una menos cuarto, como todos los viernes, para que, en voz de los mismos alumnos, se expresaran algunas valoraciones sobre la vida escolar durante el transcurso de la semana. Una alumna de octavo grado había tenido, igual que yo, la misma percepción del día anterior, y expresó en voz alta su inconformidad con el mal estado del piso y lo disonante que parecía en un evento tan ceremonioso. Un profesor se me acercó al oído y me dijo, cubriendo el micrófono con la mano: “Dígales que lo embaldosen”. Y fue suficiente para sugerirme un proyecto que recuerdo con muchísimo agrado y que nos puso gasolina para muchos días. El próximo lunes, les dije a todos, van a traer las baldosas que están estorbando en sus casas. Fíjense bien, porque uno las olvida. Están debajo de las escaleras, en el sótano, en las terrazas y debajo de las camas. Si en sus casas no hay, seguro las encuentran donde sus tíos y el abuelo, o en las casas de los vecinos y amigos. Alguien pregunto: ¿De qué color? Y yo respondí: De todos los colores. Y otro gritó de los grupos del fondo: ¿De qué tamaño? Y yo dije: De todos los tamaños. Una niña se me acercó luego en la cafetería para decirme que en su cuarto tenía una baldosa amarilla con un avión pequeño en la mitad; que si, siendo sólo una, la podía traer. Le encontraremos sitio, le dije.

Al lunes siguiente ya tenía advertidos a todo un grupo de muchachos del último grado para que organizaran la recepción de las baldosas. Unos, en la puerta, indicaban a los que llegaban para señalarles a dónde debían dirigirse. Otros, en un amplio corredor, anexo al patio salón, cuidaban que en sitios separados se colocaran las baldosas de una misma clase. Aquí las rojas de 25 x 25. Allí las rojas pequeñas. Más allá las amarillas, las verdes, las de granito, las de mármol, etc.

En una hora supimos cuántas baldosas de cada tamaño, color y material teníamos. Llamé entonces a la coordinadora del departamento del área de Estética, y le dije: Aquí tienes esta cantidad y variedad de baldosas. Tómate un tiempo para hacer un diseño que le saque partido a lo que tenemos. La profesora recibió con enorme entusiasmo la encomienda. La respuesta tan animosa de los alumnos nos había contagiado a todos.

Ocho días se pasó Pilar haciendo trazos en unos papeles cuadriculados y tomando medidas en el patio de una y otra forma. Terminada la semana me entregó un colorido esquema que dejé luego guardado en rectoría, y me trajo además una noticia que me conmovió: los sesenta y dos profesores, a quienes no se me había ocurrido involucrar en el asunto, habían decidido en una reunión informal que aportarían equitativamente de su sueldo el valor total de la arena y el cemento que se requerían para el proyecto. Y el lunes supe que la Junta de la Asociación de Padres de Familia había aprobado aportar el costo de la mano de obra.

Siempre he sentido ese hermoso piso del patio cubierto como un claro ejemplo de lo que se puede hacer cuando hay grupo, cuando hay sentido de pertenencia, cuando hay comunidad, cuando los espacios que habitamos no son de un abstracto Estado, sino el lugar de todos y fruto de nuestras propias manos soñadoras. Justo en el lugar donde usualmente nos reunimos todos, resalta, porque es bien vistoso, un hermoso símbolo de asociación, de colaboración mutua y de intereses comunes. Curiosamente, esa única baldosa amarilla con un diminuto avión es la que más se ve en el conjunto, porque está justo en el centro del patio. Y cada cual pasa a reconocer dónde quedaron sus baldosas y cómo hacen juego con las otras formas y colores⁴⁴.

Como en el ejemplo referido, el asunto en la escuela es conseguir que cada una de las acciones tenga el propósito de producir el interés común, a fin de fortalecer los niveles de cohesión y de sentido de pertenencia en la colectividad. No hay actividad aislada del conjunto, ni progreso individual. Hay una sola carta de navegación y un crecimiento de comunidad. Pero el sentido de comunidad, sensibilizado y aprendido en pequeñas historias de la cotidianidad escolar, tiene que conducir a otros procesos de cohesión, a otras solidaridades, progresivamente, a nivel de municipio, nación y mundo. Finalmente, el nivel más alto de construcción en el desarrollo humano será el sentido ciudadano con el mundo y, por qué no, con el universo. Puede sonar

⁴⁴ “El patio cubierto” es uno de los ocho relatos escritos para una de las asignaturas del programa de doctorado, como ejercicio de reflexión de las propias prácticas.

poético, pero ninguno de nosotros es ajeno al devenir de las estrellas. Y llegar a sentir esto es suficiente aprendizaje para justificar la escolaridad.

2.2 Formación democrática e Identidad

"La identificación no se da por imitación ni reproducción, se da al integrar en la propia cultura elementos provenientes de fuera que dan respuesta a nuevas necesidades históricas y satisfacen nuevos deseos"
(Marín Gracia, 2002:36).

Siempre se ha dicho que el papel de la escuela es la socialización. Si no hemos de negar esta perspectiva, tendremos que considerar cómo juega esa función cultural/histórica en la actualidad en lo que tiene que ver con la construcción de la propia identidad de los sujetos que acompaña en su formación.

Formar en la identidad se ha entendido en la escolaridad como la garantía de marcar en los individuos el sello de su comunidad, de mimetizarlos en los rasgos culturales de su colectivo. Haciendo eco al mandato constitucional, se dice de la “identidad nacional”, y en su nombre se orientan todas las estrategias de enseñanza. Se forma en los “valores patrios” y en las “costumbres nacionales”. En tal sentido parece que formar la identidad significara construir un prototipo, socializar ese formato de ciudadano ya establecido por la constitución, por el mapa escolar y, finalmente, por el currículo.

A su vez, en aras de la identidad, se promueven otros valores dirigidos más a la domesticación que a la promoción libertaria de la individualidad. Se asocia entonces crecer en identidad con llevar el uniforme, estar callados cuando todos deben estar callados, avanzar en el programa de acuerdo a lo previsto, seguir la huella precisa del texto y del maestro. Para la escuela no hay esa perspectiva del ser distinto, del ser único, de la subjetividad que subyace en cada uno de los individuos que acompaña. Más bien, parece que pudiéramos traducir desde sus prácticas institucionales y cotidianas, tácitas y explícitas, que lo que finalmente pretende es formar individuos “idénticos”, individuos socializados a la manera de un prototipo, a la manera de ciudadanos “buenos” y “eficientes”. Y, “buenos” y “eficientes” quiere decir allí: obedientes, callados, formales, que acatan las órdenes, que no disienten, dóciles, que asimilan sin discusión lo que se les enseña, en fin, que se dejan formar. El

recurso de la tolva en la película “The wall”⁴⁵, es una buena metáfora de esta función escolar: producir iguales. La escuela es esa tolva gigante en la que entran los alumnos para salir idénticos, como salchichas.

Hoy la filosofía y la pedagogía, desde una mirada de postmodernidad, presentan nuevos matices para ese concepto de identidad, en cuanto los sujetos empiezan a ser considerados con autónoma participación en la construcción de sus vidas, a la vez que se la entiende ligada no sólo a los límites de la mismidad. La identidad da cuenta del sello característico propio, pero también de la sensibilidad colectiva, del reconocerse y sentirse parte de una comunidad, integrado, incluyente e incluido. “Al hablar de la identidad propia hay que considerar también la identidad ajena” (Marín, García, 2002:31). La identidad o, mejor, las identidades, no nos vienen dadas, sino que las creamos y formulamos con materiales históricos y sociales (Bartolomé Pina, 2002).

Como a otros discursos que ha generado el pensamiento de la postmodernidad -disenso, interculturalidad, dialogicidad, etc.-, la escuela lo toma para sí, pero dándole una lectura acorde con los postulados tradicionales que la han definido como escuela. Quiere decir que lo desnuda de sus genuinos significados, para asimilarlos al tradicional concepto receptor y pasivo de socialización.

Podría pensarse también que esas nuevas connotaciones de la identidad, como bagaje atractivo, sonoro y novedoso, ha tenido la bienvenida en los proyectos de centro, pero sólo como discurso. Igual que la preocupación tan actual por el cuidado del medio ambiente, en el mejor de los casos, termina traducido en una asignatura más del currículo. Entonces aparece en los objetivos fundamentales de la propuesta educativa. De hecho, si revisamos algunos de los proyectos institucionales de los centros, encontramos como una meta generalizada: “afianzar la identidad”. Se ha vuelto una moda. Es un discurso de obligada referencia, enormemente ambicioso, pero sin vida escolar. La realidad es que las prácticas siguen en el sentido de la enseñanza tradicional. La prueba está en los alumnos que se apuntan a ese marco de identidad que define el discurso ya escrito, y son finalmente rechazados de la escolaridad.

El concepto de identidad, bastante recurrido hoy, se ha convertido en una muletilla demasiado amplia, y por eso también enormemente confusa. Su

45 Película basada en la música del grupo de rock inglés, Pink Floyd, que lleva el mismo nombre.

consideración genera un fluido lenguaje que manejamos cotidianamente, que nos seduce, pero también nos engaña. Sin pensarlo, nos hayamos atrapados en esa promoción abstracta y vacía de la identidad.

Un nuevo reto entonces sigue pendiente para los movimientos alternativos que apuntan a transformar el que-hacer de la escuela: porque los significados de la identidad han sido intervenidos ideológicamente, es preciso arremeter ese componente ideológico; se trata ahora de desnudar aquel concepto postmoderno de los significados que se le han adherido en la escolaridad, cercanos a la tradicional creencia sobre el papel de socialización preceptiva de la institución educativa. No quiere decir que aquella función de socialización hoy no tenga sentido, sino que es preciso darle nuevos significados. Lo que es preciso construir ahora no es tanto un concepto de identidad egocéntrica, sino una nueva connotación que apunte a favorecer y afianzar las diferencias, las identidades, y no la identidad. En términos de Marín Gracia (2002:35-36), se trata de avanzar en la concepción y la vivencia de la identidad. En un primer plano, como algo que “identifica” en el tiempo y en el espacio y distingue de otros, ya se trate de identidades individuales o grupales y, en un segundo nivel de significado, en cuanto a la “representación” que se tiene como sujeto o colectivo. Pero, es preciso avanzar a otra forma de construir la representación del sí mismo y del colectivo, y es por la vía de la interrelación y de la referencia a los otros. La identidad se construye en la dialéctica con el “otro”, sea individuo o colectividad. Por eso, no se concibe identidad sin otro, y al mismo tiempo la identidad colectiva se define por categorías sociales y culturales que están en continua mutación. En este sentido salta otra forma de construir la representación de la identidad como algo abierto, como proyecto.

Pero, no se trata solamente de construir y actualizar el discurso, sino de recrear prácticas efectivas para que ese discurso tenga vida en la escuela.

2.2.1. Educación para la Interculturalidad

“En un mundo globalizado se hace necesaria una educación que forme personas libres y críticas, ciudadanas y ciudadanos activos y comprometidos, respetuosos de la diversidad, de la democracia y de los derechos humanos, abiertos al mundo y preocupados por el porvenir del planeta. El desafío de una sociedad sostenible es crear nuevas formas de ser y estar en este mundo”. (Jordán Sierra, 2002).

Como hemos visto en un apartado anterior, la movilidad de los grupos humanos es en la actualidad un fenómeno más generalizado, debido a muchos aspectos de orden económico, político, social, desarrollo tecnológico en las

comunicaciones y posibilidades de desplazamiento. Hoy, con raras excepciones, la gran mayoría de las sociedades son multiculturales. “Cada cultura y cada lengua viviente es el resultado de incontables fertilizaciones cruzadas... Hoy como nunca somos conscientes de la pluralidad de estilos humanos”⁴⁶.

La historia ha demostrado que los ejes de atracción -países en favorables condiciones de supervivencia económica y humana- se desplazan también con los rumbos que van construyendo las políticas internas e internacionales. En esto nada hay fijo ni completamente previsto. En otros momentos de la historia se han registrado desplazamientos masivos de países hoy reconocidos de buena estabilidad política, social y económica. Del caso español, más cercano a nuestra experiencia, sabemos de muy pocas décadas atrás que, por esas coordenadas muchas veces imprevisibles que teje la historia, le tocó buscar amparo en otras latitudes. Hoy sin embargo se presenta como un país atractivo y acogedor para quienes buscan salidas a la imposibilidad de hacer vida digna en tantas naciones hoy en conflicto y por eso en difíciles condiciones sociales y económicas.

Lo evidente ahora es que ese desplazamiento se ha agravado y, como lo hemos dicho antes, no sólo de un país a otro, sino con desplazamientos forzados dentro de las mismas naciones, por razones de conflicto interno, como es el caso de Colombia. Y ya sabemos que, aún dentro del mismo país, las costumbres, las creencias, los estilos y ritmos de vida, son muy diferentes. Quiere decir que, así sea por desplazamiento de una nación a otra o por movilidad interna dentro de la misma nación, el fenómeno de la convivencia de varias culturas es un hecho contundente; la diversidad es un fenómeno cada vez más evidente (Ander-Egg, 2002). Está claro que este fenómeno, a nivel internacional, es hoy más generalizado, posiblemente por la aceleración de la pobreza también generalizada a que ha llevado la globalización de la política neoliberal (Gentile, 2002).

La diversidad es pues un fenómeno cada vez menos exótico y de mayor manifestación en los conglomerados humanos. Al concepto de identidad restringida se contraponen entonces el de identidad y ciudadanía en la interculturalidad.

46 Del poeta ecologista Gary Snyder, citado por Ander-Egg, 2002, pág. 10.

No obstante tal evidencia, ésta es una realidad que no ha encarado de forma debida el sistema educativo. La escolaridad puede ser el lugar en el que con mayor claridad puedan manifestarse esas nuevas conformaciones de los grupos humanos. Igual o en mayor medida que en su entorno, allí saltan las indiscutibles evidencias de esa diversidad y las dificultades que plantea cuando confluyen cosmovisiones distintas y no sólo diferencias de lenguaje, para fortuna, en esas franjas de edad en las que pueden hallarse también las posibilidades para dirimir el hecho histórico, ese tramo de vida donde todavía no pesa el prejuicio de los mayores. Pero, la verdad es que esa creciente formación multicultural es un hecho histórico aún no considerado de forma ética y responsable en el ámbito educativo.

Como denuncia Margarita Bartolomé Pina (2002:14-15), aunque el tema de la identidad en la interculturalidad y, con él, el de la ciudadanía, vienen siendo analizados de manera profusa, tanto por parte de la investigación educativa, como por la sociología, la antropología cultural, la psicología social, la filosofía, la ética y la politología, sigue siendo enorme la distancia existente entre la riqueza de planteamientos teóricos y la práctica educativa en contextos ya de hecho multiculturales. Hoy ha tomado alguna relevancia la preocupación por las limitaciones lingüísticas en esos contextos plurales, dejando la sensación de que la formación intercultural sólo se ciñera a este aspecto. A pesar de ello, como observa esta investigadora, fuera o no fuera reconocida, la diversidad cultural sigue su curso en las relaciones cotidianas que se establecen en la escolaridad, en los procesos de integración de los alumnos diferentes, en la forma, de alguna manera urgente, en que ellos empiezan a aceptarse a sí mismos. De lo que se trata entonces es de acortar distancias entre el planteamiento teórico de la interculturalidad y la práctica cotidiana de las escuelas y, no precisamente con procesos de “adaptación” sino de “integración”. “Nos ocurre en este punto, como en otros muchos, que se nos ha gastado el término antes de usarlo realmente”, afirma esta autora (2002:18). Así que el desafío para la escuela sigue vivo.

Sólo ahora, tímidamente, empiezan a manifestarse las preocupaciones al respecto, en particular en aquellos países en los que se ha acentuado el fenómeno de la inmigración y en los cuales, de forma forzada, se han visto abocados a dirimirla. Tal es el caso de España, donde empiezan a ser más frecuentes los encuentros, seminarios y foros al respecto. La impresión que nos formamos quienes hemos podido observar por algunos años este fenómeno es que la magnitud y la complejidad de los retos que allí se vienen generando han tomado por sorpresa, tanto a la administración educativa como

a los mismos docentes. Es posible admitir que se han subestimado los alcances de estas movilizaciones. No obstante, está claro que en la actualidad el estudio detenido de esta problemática ha pasado de ser una recomendación, para constituirse en una urgencia de la mayor prioridad.

En uno de estos foros, realizado en la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de Valencia (2003), José Antonio Jordán Sierra, de la Universidad Autónoma de Barcelona, se refería a la necesidad apremiante de una educación intercultural. La inmigración, decía, se está convirtiendo en una realidad estructural en la conformación multicultural de nuestra sociedad y de nuestras escuelas. Es preciso entonces formar en la capacidad para saber convivir, y no sólo para “tolerar”. Como manifiesta Ander-Egg (2002:11), “No basta decir ‘yo soy tolerante’; habrá que decir: ‘yo respeto’ y ‘me alegro’ de lo diferente y múltiple, porque con ello me enriquezco”.

Siendo la multiculturalidad hoy una realidad de hecho e inevitable para la escolaridad, ésta no puede significar el punto de llegada (Bartolomé Pina, 2002). La experiencia de la interculturalidad es el reto que se le demanda como fase superior de formación. El norte para la educación consiste en transformar esa evidente convivencia multicultural en una experiencia de crecimiento intercultural, pues la convivencia impermeable de culturas sólo llevaría, como parece ser lo que ocurre, a hacer efectiva la nefasta paradoja de la torre de Babel. Desde la escuela hay que avanzar en los valores democráticos de la convivencia y socialización multicultural contribuyendo al conocimiento mutuo, la comunicación y generando imágenes positivas del “otro”.

“Es importante dejar crecer a la ciudadanía desde la base del sentimiento de pertenencia a una sociedad pluricultural que apuntala la identificación con el grupo y la comunidad entera. Pero, a la vez, se ha de formar en el espíritu crítico hacia lo propio de forma que ayude a superar el etnocentrismo, la desconfianza y el miedo al otro. La educación en esto tiene un papel fundamental. Su objetivo es entonces promover valores cívicos de una sociedad plural y democrática que permita generar una mínima identidad común (Pérez Alonso, 2002).

Ya no educamos entonces sólo para ser ciudadanos de una cultura y de un determinado entorno. Acompañamos en formación a sujetos a quienes, evidentemente, se les ha ampliado de forma considerable su espacio público y de política, de la misma forma que se les ha enriquecido el horizonte de construcción de su identidad. Se nos demanda aportar en la construcción de

una ciudadanía para la interculturalidad, esto es, promover la solidaridad, no el distanciamiento, el aislamiento o la estandarización. Toca apuntarse a la posibilidad de conducir a trasvases y encuentros de distintos modos de vivir y entender la existencia, lo que podría llevar, en opinión de Ander-Egg a nuevas síntesis enriquecidas de cultura.

- La diversidad como factor de suma, no de amenaza

Ante el fenómeno de la instantaneidad, simultaneidad, mundialización y globalidad, se tiene yuxtaposición de memorias culturales. ¿Cómo buscar identidad? Algunos investigadores actuales de la educación -Ricoeur, Mocus, Hoyos, entre otros- sostienen una posición radical con respecto a los esfuerzos, generalmente infructuosos de hoy, de formar en la identidad. Afirman entonces que, si lo que antes mantenía unido a un grupo humano era la identidad con unos valores, con unas costumbres y códigos, hoy la oportunidad de unir está precisamente en la diferencia. Por esta razón aducen que el asunto no es ya buscar en ese contexto restringido de identidad. De tanto recabar en ella, se acabó con la posibilidad de la diferencia. Se sabe así que no se puede seguir apoyando la propuesta de formar en la identidad sin contar con la diversidad. Ya no hay modelo para marcar, para formar. “La identidad no convoca” le escuchamos en conferencia al profesor Alonso Hoyos de la Universidad Nacional de Colombia (1999).

¿Cómo hacer para reconocer la propia historia, utilizarla para beneficio personal y comunitario, y a la vez reconocer que se es parte de un engranaje global? ¿Cómo ser y no ser al mismo tiempo? ¿Cómo reafirmar lo propio y a la vez reconocer lo de otros? ¿Cómo mantener la identidad si se es ciudadano del mundo, si no hay fronteras geográficas o temporales, pero sí de discriminación económica, racial, religiosa y social?

A este respecto, el movimiento postmoderno habla ya de diálogos, de crecimiento en la diferencia, de interrelaciones y remisiones permanentes entre lo personal y lo colectivo, entre lo local y lo global. Identidad y diferencia ya no son opuestos, sino complementarios; son los dos polos de un mismo asunto; a la vez que son tensiones en conflicto, son necesarios el uno al otro. Sólo se puede construir identidad en la aceptación, respeto y valoración de la diferencia.

La nueva forma de concebir la identidad, dice Ricoeur (1990), se da en la combinación ser y no ser, volverse sobre sí mismo y volcarse hacia fuera, pero no en tiempos para uno y tiempos para otro, sino en la combinación

permanente de un tiempo hacia sí y un tiempo hacia fuera, de esa atención a lo local que a su vez recurre a lo global. Es la relación permanente de lo que ocurre en el mundo con lo que ocurre en lo cercano. Como expresaba Gimeno Sacristán, es un juego dialéctico y enriquecedor de arraigo y desarraigo a la vez.

Sólo se puede reconocer a los otros si hay un reconocimiento de sí mismo, sólo se puede vivir con los demás si se es capaz de vivir en soledad. Sólo se puede reconocer una identidad intercultural si se es capaz de tener una identidad local y viceversa. Entre la identidad local y la identidad mundial se da, entonces, una interrelación permanente: no es posible aislarse olvidando lo global, como no es posible ser en el mundo sin ser en un determinado sitio. Porque lo local es un aspecto de lo universal, está en continua dinámica transformándose. Lo local y lo universal se tejen en la misma red: lo local influye lo global, y lo global transforma permanentemente lo local. Las culturas se renuevan y se recrean en contacto con otras culturas.

Es la razón por la que Ricoeur (1990) advertía del peligro de asimilar otras culturas, renunciando a la propia, porque sólo aquel que comprende y vive su cultura puede ser intercultural. En este sentido, la escuela debe contribuir a la reflexión sobre los orígenes de las localidades, culturas, informaciones, saberes, prácticas, etc., para que cada persona y comunidad se reconozca en ellas. Como animadora cultural tiene que estar haciendo relación entre lo que aparece como propio y lo que aparece como ajeno. El proceso educativo ha de contribuir a insertar a los sujetos en su cultura local -a reconocerla, respetarla, transformarla- y en la cultura universal -a comprenderla, incorporarla conscientemente, interrelacionarla y aplicarla a su medio transformándola-, poniéndolas en diálogo, sin homogeneizar, sino permitiendo su convivencia creadora. Al respecto escribía Paul Ricoeur: “Ser hombre es ser capaz de ese *transfert* a otro centro de perspectiva” (1990) y, en la misma dirección, se expresaba Antanas Mocus (1994) al proponer su metáfora de los “anfibios culturales”.

En la escuela, igual que en la sociedad, nos movemos en un imaginario de lo homogéneo. Y lo diverso lo vemos como algo exótico, cuando no como una amenaza. Pero ya vemos como, a pesar de persistentes fuerzas de intolerancia, va tomando cuerpo un nuevo marco conceptual para este fenómeno del devenir histórico. La diversidad se empieza a entender ya, no como una amenaza, sino más bien como una posibilidad y un factor de suma.

2.3. Educación para la solidaridad y la colaboración

Los autores a quienes hemos recurrido con mayor frecuencia en esta tesis, Dewey, Freinet, Freire y Milani, piensan la educación desde la solidaridad y la colaboración. Para ellos, afianzados promotores del espíritu democrático, no se trata sólo de formar en el criterio de la equidad, sino en la vivencia de estas dos virtudes básicas del sentido de colectividad. Formar, no sólo en el criterio de equidad, sino además de solidaridad supone la convicción de que, más allá del crecimiento individual y subjetivo, nos construimos socioculturalmente. Miguel Escobar en conferencia⁴⁷, avanzaba en este sentido al referir los fundamentos de una “ética planetaria” que lleve a la configuración de la “comunidad planetaria”: cuidarse a sí mismo, cuidar a los otros, cuidar el planeta.

En esta perspectiva cobra relevancia la sensibilidad del sentido de “grupo” como nuevo paradigma de la sociedad contemporánea. Las relaciones internacionales, el comercio, la comunidad científica, las investigaciones antropológicas y sociológicas, avalan cada vez más el valor del grupo cuando se intenta comprender el devenir de la historia o se pretende alcanzar éxito en cualquier empresa humana. Bernardo Restrepo (2002) hacía especial énfasis en este que él llamaba el “sexto código de la modernidad”: capacidad para indagar, diseñar, trabajar y decidir en grupo.

Sentirse grupo significa optar por la intersubjetividad, compartir con otras subjetividades para acceder a varias visiones de una realidad, seguramente complementarias, y construir el saber colectivo y solidario. Por eso, quien sabe hacer grupo no elimina las fuerzas de resistencia; más bien las valora y entiende la diferencia, no como una barrera de distanciamiento, sino como una oportunidad de aprendizaje. Quien sabe hacer equipo cede con agrado cuando otros tienen el argumento de mayor valor, comprende las razones que tienen sus colegas de colectivo para pensar lo que piensan y para hacer lo que hacen, tiene siempre una postura crítica que abre posibilidades de consenso, pero también de disenso; “en las cosas esenciales apunta a la unidad, en las cosas importantes aplaude la diversidad, y en todas las cosas despliega toda la generosidad” (Martín Barbero, 1996).

47 En la Sede de Comisiones Obreras de Valencia, España, 2000.

Formar para la disposición y la sensibilidad de grupo, de colectivo, significa para Dewey (1998) admitir la permanente condición de “inmadurez”, concepto este que no tiene en dicho pensador una connotación peyorativa, sino que, por el contrario, valora “dependencia” y “plasticidad” como condiciones necesarias para apropiarse la experiencia colectiva. La “inmadurez” aludida por Dewey anuncia de la condición de permeabilidad con la experiencia ajena y colectiva y, por consiguiente, de las posibilidades que de ella devienen para potenciar el crecimiento y el aprendizaje.

En la escuela, sin embargo, ha primado la individualidad. Y cuando hemos pretendido trabajar en equipo, la estrategia ha servido más para escamparse y evadir el esfuerzo de creación personal. En mucho, el trabajo colaborativo sigue siendo todavía una propuesta abstracta, no obstante las valiosas aportaciones de la “escuela nueva”, cuyos verdaderos alcances no han sido aún debidamente explotados.

En la propuesta de “escuela nueva”, desafortunadamente sólo explorada en la educación primaria, los estudiantes negocian la conformación de los grupos, exigen y ceden, negocian intereses, tiempos, espacios y métodos distintos para armar el grupo y para emprender las tareas colectivas; aprenden que hay intereses distintos, pero que es posible llegar a un propósito común con intereses distintos. La gran ventaja de la propuesta, decía Bernardo Restrepo (2002), es que genera sujetos que pueden autoaprender después.

En cuanto al profesorado, no se trata sólo de la capacidad de crear grupos con los alumnos a su cargo, ya sea en el aula o en cualquier otra situación formativa de la vida escolar. De suma importancia es la habilidad y, sobre todo, la disposición para hacer grupo con los pares, con sus colegas en docencia. Como maestros, se ha dicho, nos corresponde ser articuladores, crear la escena para el trabajo de grupo y para la deliberación. Pero, ¿cómo podremos articular, si nosotros mismos estamos desarticulados? Malgastamos mucho de nuestro tiempo y energías en “pisarnos la manguera”, como se dice en el argot popular. No nos creemos, y a veces necesitamos que otros nos digan lo que entre nosotros mismos ya hemos construido. Llegamos a entorpecer procesos que no estén rubricados con el propio protagonismo.

En suma, sin la experiencia permanente del sentido de grupo, ya sea en los sujetos inmediatos de la experiencia colectiva como de quienes la promueven, no hay ninguna posibilidad en el horizonte educativo y cultural. No puede haber claridad y pertinencia en una propuesta que no consulta el saber de los demás, lo que los demás hacen y construyen.

- Afianzar el “sí mismo” para fortalecer el “ser en el colectivo”

“Siempre que se desarrolle una cualidad distintiva se produce la distinción de la personalidad, y con ella una mayor promesa para un servicio social” (Dewey, 1998:109).

Ser con el otro, formarse con el otro, crecer con el otro, ser para sí y para otros, sentirse parte de. Entonces aquí hay cabida para un nuevo concepto de identidad, entendida, no en el contexto tradicional del ser en sí mismo, sino del ser en el mundo, ser en los demás, desde la calidad del sí mismo. “Lo que uno es como persona es lo que es asociado a los demás, en un intercambio libremente dado y tomado” (Dewey, 1998:110).

Cabe condicionar que no se trata de ser con los otros, con la flojedad del ser en sí mismo, sino de fortalecer el sí mismo para potenciar el ser con otros, para ser en otros y con otros, con calidad. Es frecuente que, al pretender promover el sentido de grupo en los procesos de formación, se cargue la balanza hacia el sentido de grupo, menoscabando o dejando de lado la preocupación del ser en sí mismo y por sí mismo. En aquella estrategia se ha disfrazado muchas veces el ser cobijado por otros. Por el contrario, un concepto solidario de grupo es el que entiende que se fortalece el sí mismo para dar calidad a ese contexto solidario de ser con los otros.

Por otra parte, muchas estrategias trabajadas en el aula o en muchos otros ámbitos de la vida cotidiana no han hecho más que minimizar la identidad de los sujetos, en el sentido de apoyarse en, esconderse en, aparecer a través de otro o de otros. Por eso las experiencias desagradables que muchos denuncian, no sólo en la educación secundaria, sino también en otros tramos de formación y de investigación, y que dan cuenta del desencanto y el fracaso en experiencias de trabajo “colaborativo”, de las que con frecuencia se dice que terminan siendo producciones de un líder, pero no del grupo y de cómo los otros sujetos tienen allí su cómodo bastón de apoyo para cumplir un requisito laboral o académico. “La colaboración no potencia sino que incapacita cuando son la comodidad y los intereses individuales los que priman”, decía Ana López en la lectura de su tesis doctoral⁴⁸.

48 Leía su tesis, *Colaboración y desarrollo profesional del profesorado*, Departamento de Organización y Didáctica Escolar, Universidad de Valencia, 2004.

Dentro del panorama de educar para la solidaridad y la colaboración, no se trata entonces de formar sólo para el sí mismo, sino también y fundamentalmente, para la colectividad, esto es, para ser con otros. En otros términos, afines al epígrafe de Dewey, expresaba Gonzalo Anaya (1996b) sobre la idea que aquí queremos dejar: “El sí mismo se fortalece en la colectividad y la colectividad se fortalece en el sí mismo de cada uno de sus partes”.

- Carácter social del pensamiento

“No puede haber soledad en el aula” (Profesor Héctor)

Una expresión corta y de profundo contenido del profesor entrevistado, y que puede entenderse como eco de las directrices centrales de los promotores de las pedagogías solidarias, Dewey, Freinet, Milani y Freire. Nadie puede educarse en soledad, por sí mismo, porque educarse significa, fundamentalmente, establecer relaciones con otros. Estos pedagogos comparten un concepto de educación en el que se entiende el saber, como un bien y una construcción comunitaria, dentro de la cual los procesos para acceder al conocimiento constituyen una acción colectiva y solidaria.

El tema de la inteligencia social, del saber colectivo, es uno de los ejes clave de las aportaciones de Dewey. La inteligencia humana constituye para este pensador el recurso del que nuestra especie está dotada para asegurar su supervivencia; de ahí que enfatice reiteradamente su carácter social y no la entienda sólo como un atributo individual; su desarrollo permanente se cumple en las interacciones sociales que se realizan a través de la comunicación. Por esta razón, piensa que el programa escolar debe organizarse de tal manera que ofrezca a los alumnos la posibilidad de sentirse miembros que contribuyen y participan en una comunidad de vida cooperativa y puedan convocar y aprovechar de forma colectiva los conocimientos y habilidades proporcionados por la ciencia, la historia y la experiencia. En tal sentido, se refiere continuamente al “compromiso de la educación para generar esa inteligencia pública colectiva” (1996).

Siendo el principio de cooperación una de las aportaciones clave de la escuela cooperativa de Freinet, las actividades escolares en esta propuesta han de contemplar necesariamente la participación colectiva de los estudiantes en la construcción de sus conocimientos. Para ello promueve la comunicación, el contraste de ideas y percepciones y propone la creación de una red de información y la circulación de ésta, no sólo en el marco del grupo-clase, sino

de su entorno. La “asamblea de clase” que propone como órgano rector y de decisión del grupo es el espacio en el que los estudiantes colectivamente planifican y evalúan la realización de los proyectos pactados de forma colectiva para la consecución del conocimiento. Para este pedagogo, la escuela es el espacio privilegiado de aprendizaje social y de conocimiento. Por eso la importancia de fomentar allí la sensación de pertenecer a un grupo, base del principio de cooperación. Las situaciones de participación colectiva se consideran sumamente enriquecedoras tanto para el grupo como para el individuo en particular, porque permiten a los sujetos crecer y aprender gracias a la contribución de todos. A su juicio, la escuela se justifica en cuanto espacio para compartir y transferir la experiencia. Unos de otros conocen los resultados de sus “tanteos” y se forman en la permeabilidad a la experiencia del colectivo.

La Escuela de Barbiana es otra de las experiencias educativas que han hecho especial hincapié en el carácter social del saber. El conocido texto de sus alumnos, *Carta a una maestra*, es uno de los más evidentes ejemplos de producción en ese sentido de colectividad.

Crecer en sensibilidad para el grupo significa apuntarse a la construcción del sujeto colectivo y aceptar por tanto el carácter social del conocimiento. La medida de esa sensibilidad se constituye en la más clara evidencia también del esclarecimiento o el eclipse del espíritu democrático en el espacio educativo. Quiere decir que favorecer la comprensión del conocimiento como una empresa asociada es uno de los modos de hacer efectiva la consolidación de la democracia en el espacio escolar.

- Papel del líder dentro de la colectividad

“La jerarquía obstaculiza la condición del diálogo” (Freire, 1992).

Cuando Martín Barbero (1996) se refiere a la capacidad para conformar grupos como uno de los tres “oficios” más importantes del maestro, desplaza el concepto que tradicionalmente se ha manejado en la relación con los alumnos, el autoritarismo. La relación vertical y autoritaria es todo lo contrario a la capacidad para desenvolverse como equipo, como grupo. Ese convencimiento lleva a Dewey a recomendar en su “Escuela Laboratorio” que las funciones directivas se asignen de forma rotativa, de acuerdo con una máxima según la cual el desarrollo mental es un proceso social y de participación democrática. El líder es entonces, uno más dentro del grupo.

Igual principio orienta la pedagogía de Freire que pulveriza la relación dicotómica profesor-alumno y propone las figuras sinérgicas y democráticas del “educador-educando” y “educando educador”, como dos polos capaces de aportar conocimiento.

En la tradición popular hay un dicho que es bien expresivo para nombrar a quienes no hacen, pero tampoco permiten que otros hagan: “ni raja ni presta el hacha”. Muchas veces lo que se le pide a quien lidera un proyecto educativo no es siquiera que aporte, que tenga la iniciativa o entregue ideas nuevas, sino que “preste el hacha”, que abra puertas, que despeje las ventanas, que permita la escena para que las nuevas ideas surjan y sean acogidas. Porque, muchas veces, los que tenemos como oficio dirigir o liderar un proyecto no somos tampoco los más capacitados para aportar elementos nuevos, no somos más que moderadores de una diversidad de criterios que bien pueden diluirse en su individualidad o bien pueden capitalizarse en un trabajo colectivo. Poner los elementos sobre la mesa, permitir la escena, he ahí lo fundamental del líder en educación. Si además puede aportar derroteros en positivo, que sería lo ideal, doble ganancia para el colectivo.

De las dos cualidades, tener capacidad para aportar y permitir que todos aporten, nos apuntaríamos a dar preponderancia a la segunda, porque, indiscutiblemente, varios aportan más que uno. Seguramente que una diversidad de voces y de criterios podrán enriquecer más que los valiosos aportes de un líder. Porque otra cosa es, también, tener capacidad para producir y aportar excelentes ideas, pero persistir siempre en imponerlas, sin permitir que surjan otros puntos de vista. El otro dicho popular es también indiscutible: “dos ojos ven más que uno”.

Hay una falsa creencia con respecto al que lidera un grupo: se ha pensado que debe ser quien más conoce, el más enterado. La verdad es que la función de un buen líder, más que saber, es tener capacidad para cohesionar y generar producción en el colectivo. Quien lidera no tiene que ser necesariamente “el que se las sabe todas”, ni necesita tener un talento excepcional. No necesita saberlo todo, pero sí saber qué es lo mejor de cada uno en el grupo. Su verdadera virtud será la de saber articular saberes, ser puente, tener capacidad para afinar, conocer su grupo profundamente, a fin de poder potenciar sus capacidades particulares. El líder mira al otro a la misma altura, y su convicción existencial es la del respeto al otro como igual. Por eso no dirige para un equipo sino en equipo. El líder debe ser, además, capaz de aprender dentro del equipo. Porque muchas veces pensamos que el hecho mismo de

presidir nos da certificado para no recibir; porque suponemos que nadie puede aportar más que el que lidera. Incluso, nos damos la función de validar u omitir lo que se produce en el grupo.

En el espíritu de la “escuela nueva”, antes aludida, al líder le corresponde desarrollar un modelo de autoaprendizaje cooperativo. El profesor se convierte entonces en un director de orquesta, que no “dicta” clase, sino que pone la escena para el aprendizaje... “El maestro tiene que cambiar la estrategia de dictar clase para convertirse en conductor de una obra en clase”, decía Bernardo Restrepo (2002).

Vale advertir, finalmente, que el autoritarismo no sólo se da dentro de la jerarquía -de arriba hacia abajo-. También se da entre los pares, entre compañeros, cuando prima el protagonismo y se quiere disminuir o anular al otro.

2.4. Educación para la libertad y la autonomía

Hace quince años estoy tratando de enseñar. Creo que he enseñado muy poco, aunque creo que una cosa sí he logrado: hacer pensar libremente (Abad Gómez, 1996:47).

Erich Fromm (2001:9) hace notar cómo, mientras que los pensadores progresistas proclamaron las ideas de libertad, democracia y autodeterminación en el siglo XVIII, sólo hasta la primera mitad del siglo XX empezaron a mostrarse en la educación. Un nuevo principio, el de la libertad, sustituye al empleo de la autoridad, más bien del autoritarismo, en las estrategias de enseñanza, con el fin de encarar los procesos de aprendizaje sin el empleo de la fuerza, y apelando a la curiosidad de los alumnos, a sus necesidades espontáneas, haciendo que se interesen por el mundo que les rodea. Pensadores como Dewey, Freinet, Ferrer i Guàrdia, Freire, Neill, Milani, entre otros, encaran este nuevo pensamiento.

La propuesta de fondo es la de autogobierno que, como la palabra misma lo indica, refiere un gobierno desde la autonomía. Al respecto son numerosas las aportaciones que han dado los estudiosos de la democracia y de la escuela, y que hemos ido recurriendo en el transcurso de esta tesis. “Sólo con plena libertad de conciencia puede desarrollar el hombre su creatividad”, escribió Héctor Abad Gómez (1996:129). Y Thoreau expresa la paradoja: “El mejor gobierno es el que gobierna menos” (1997:283). Gino Germani, por su parte,

escribía en el prólogo a la edición española de *El miedo a la libertad* de Fromm:

La estabilidad y la expansión ulterior de la democracia dependen de la capacidad de autogobierno por parte de los ciudadanos, es decir, de su aptitud para asumir decisiones racionales en aquellas esferas en las cuales, en tiempos pasados, dominaba la tradición, la costumbre, o el prestigio y la fuerza de una autoridad exterior. Ello significa que la democracia puede subsistir solamente si se logra un fortalecimiento y una expansión de la personalidad de los individuos, que los haga dueños de una voluntad y un pensamiento auténticamente propios (Germani, 1976:7-20).

Se pregunta entonces Dolors Monferrer (2002) desde el sector educativo: ¿formamos para la libertad y la autonomía personal o realizamos unas prácticas educativas que sirven fundamentalmente para preparar y adaptar al mundo en el que estamos: desigual, jerárquico, injusto?

Francisco Gutiérrez (2002), en la presentación del libro *Simiente de Primavera*, que compartía en autoría con Cruz Prado, se hacía la misma pregunta. Planteaba el interrogante de si los maestros potenciamos ese protagonismo y damos participación real o, por el contrario, la democratización de las aulas es un concepto vacío... “Tomamos decisiones que deberían haber nacido de ellos, resolvemos conflictos que pueden resolver ellos solos y limitamos el mundo en el que pueden actuar como sujetos responsables”. Entonces, su coautora, refiriéndose a la reivindicación de la niñez y la juventud, afirmaba categóricamente: “es mucho lo que los adultos podemos hacer en educación, pero más lo que no debemos hacer”. Y en la misma idea escribía Abad Gómez: “no nos hemos preocupado por formar líderes sino que hemos formado seguidores” (1996:123).

La tarea que se encara desde la educación es entonces la de ayudar a construir en los sujetos que allí comparten una experiencia de vida una ética de la autonomía y de la dignidad, basada en la confianza y el respeto mutuo, y entendiendo el concepto de autoridad como autoridad que potencia a los demás, que da palabra y crédito a cualquier otro, y no como autoridad basada en el autoritarismo y el poder irracional sobre los otros. Supone esta convicción que la libertad y la autonomía de las personas nunca se construirá con la sumisión, el silencio, el miedo, la obediencia, la uniformidad, la desigualdad, indicadores estos que corresponden a lo que usualmente se hace en la escuela.

De Freinet y Milani ya hemos recorrido algunos elementos que en esta línea de educación para la libertad y la autonomía dábamos al referir de manera puntual sus aportaciones a la didáctica de la escritura desde la perspectiva del proceso. Ahora queremos, dirigiéndonos de forma particular a esta dimensión liberadora de la educación, hacer una breve referencia de Neill y Freire, de los que ya en algunos momentos hemos traído también algunas ideas al respecto.

2.4.1. Neill: la libertad como fundamento de la pedagogía.

Luchamos por lograr que los niños sean libres en su interior, libres del miedo, de la hipocresía, del odio, de la intolerancia (Neill, 2001).

Alexander Neill realiza su amplia experiencia durante cincuenta años en su “escuela-taller” de Summerhill, en las cercanías de Londres. Su propuesta, sustentada desde el psicoanálisis, hace especial hincapié en el antiautoritarismo y las posibilidades de construir identidad a través del autogobierno.

Para este pedagogo, los sistemas educativo y social están basados en la represión de las identidades personales. El autoritarismo de los padres, de la Iglesia, de la escuela, de la organización del trabajo, es la expresión de una hostilidad que niega el desarrollo positivo e impide la construcción de personalidades independientes. En oposición a esos modos tradicionales, su propuesta expresa un incondicional respeto por la vida y la libertad y una negativa radical al uso de la fuerza en la educación. Contraria a las prácticas tradicionales que han sustentado sus modos de enseñanza condicionados por una disciplina dogmáticamente impuesta, prácticas de exámenes absurdos, castigos físicos, por el miedo y la sistemática represión de las identidades personales, su pedagogía parte de una gran confianza en la autorregulación individual y en el autogobierno colectivo. Aquellas convicciones tradicionales sólo lograban desatar hipocresía, miedo, rabia y hostilidad.

El asunto que más ha despertado polémica en la propuesta de Summerhill es su aferrada convicción de la libertad como fundamento de la educación. En su escuela, dice Neill a los que han querido tergiversar su pedagogía, exponiéndola como el paradigma de una utopía educativa de una comunidad sin normas: “libertad quiere decir que uno puede hacer lo que quiera mientras no interfiera en la libertad de los demás” (2001:85). El respeto es entendido como un asunto recíproco. Libertad no es allí, entonces, un concepto abstracto sin sustentación en las prácticas cotidianas, no alude a una comunidad ajena a las normas. Las “asambleas” semanales y los “tribunales” que deben decidir

en caso de sanciones, conformados siempre por los mismos alumnos, son la mayor prueba de la connotación precisa que se le da al concepto de libertad en aquella experiencia. Tort Bardolet (2000:90) trae al respecto una aportación de Bruno Bettelheim en la que expresaba, refiriéndose a esta escuela, que este tipo de instituciones con pocas demandas específicas son en realidad muy exigentes, porque instan a los niños a desarrollar el respeto hacia sí mismos y hacia los demás, exigencias estas más complejas que obedecer normas establecidas.

Aún hoy, con enormes dificultades con las autoridades educativas londinenses que permanentemente amenazan con el cierre del centro, esta experiencia, hasta la fecha liderada por Zoë, hija de Neill, sigue suscitando las más encontradas valoraciones. El fondo que persiste, por encima de la supervivencia misma de la escuela, hoy pendiente de un juicio, es la motivación que ha dado desde su fundación, por “una pedagogía basada en el respeto incondicional por la infancia, la vida y la libertad” (Tort Bardolet, 2000:93).

La preocupación de Neill, mucho más allá de la tensión académica de la escolaridad y de los métodos de aprendizaje, más que egresar alumnos que encajen en el orden existente, era y sigue siendo construir el ideario de una educación en libertad capaz de generar un mundo más libre y feliz, seres humanos felices. La escuela tradicional ha puesto el interés mayor en los conocimientos meramente académicos, pero ha sacrificado todas las demás dimensiones de identidad y personalidad, esgrimiendo todo método o técnica para conseguir objetivos funcionales. En la escuela de Summerhill lo académico pasa a un segundo plano, allí no es suficiente ni primordial preocuparse por la formación exclusivamente intelectual. De ahí que no haya una expresa obligación de asistencia a las clases, -el aula no es el elemento central de esta escuela-. Lo significativo, no obstante, es que, como hace constar Tort Bardolet (2000:89), la asistencia a los cursos ha sido y sigue siendo constante y elevada, incluso en el caso de alumnos que antes han tenido experiencias escolares fallidas.

Su propuesta aboga pues por una educación dirigida al ámbito emocional, en la que no es suficiente ni primordial preocuparse por la formación exclusivamente intelectual. En palabras de Erich Fromm (2001:13), entre el pleno desarrollo humano y el pleno éxito de mercado, Neill eligió la primera opción.

Al hilo del objeto central de esta tesis, la escritura personal, lo que nos importa en esta referencia a la escuela de Summerhill, más que cualquier estrategia que pudiera tener para el cultivo de la escritura, es la disposición de fondo que hay en la propuesta para cualquier aprendizaje, no sólo de la lengua. Vemos allí, precisamente, el subsuelo que puede ser condición para un desenvolvimiento natural, auténtico y edificante de la personalidad a través de la escritura. Al bajar la tensión sobre el currículo preceptivo y la disciplina autoritaria, esta pedagogía abona el camino para que haceres como la escritura se den en contextos realmente conectados con la vida misma y con el desarrollo de la identidad de los sujetos de la escuela. Nos interesa pues Neill, no porque se haya preocupado por la escritura misma, sino por las posibilidades que abre para su desarrollo en aquel ambiente de libertad.

2.4.2. “Pedagogía de la liberación” de Freire

Dictamos ideas. No cambiamos ideas. Dictamos clases. No debatimos o discutimos temas. Trabajamos sobre el educando. No trabajamos con él. Le imponemos un orden que él no comparte, al cual sólo se acomoda. No le ofrecemos medios para pensar auténticamente, porque al recibir las fórmulas dadas simplemente las guarda. No las incorpora, porque la incorporación es el resultado de la búsqueda de algo que exige, de quien lo intenta, un esfuerzo de recreación y de estudio (Freire, 1983:93).

Para Paulo Freire (1992), los principales problemas de la educación no son exclusivamente cuestiones pedagógicas, sino también cuestiones políticas. En este sentido, su pedagogía se manifiesta como praxis política y cultural. Por tal motivo, frente al conocimiento teórico como forma de conocer el mundo, propone el conocimiento crítico como comprensión de la realidad a partir de la capacidad de desvelar las situaciones y razones que determinan una praxis social, cultural y económica en un determinado momento histórico. La política forma para él parte de la naturaleza misma de la educación, ya que no puede existir una práctica educativa neutra, sin compromiso y apolítica.

Por eso no hay mejor manera de definir su propuesta educadora que llamarla “pedagogía de la liberación”. Se trata de una alternativa de marcado sentido político y crítico, de cara a la situación generalizada de opresión que han vivido las naciones del continente latinoamericano desde la última mitad del siglo XX y al consiguiente crecimiento desmesurado de la pobreza. Su necesidad surge en el seno de sociedades cuya dinámica estructural conduce a

la dominación de las conciencias y por ende, en las que se practica una pedagogía de dominación de las clases privilegiadas.

Para Freire, liberarse de la fuerza dominadora exige la emersión de ella, que sólo es posible hacer a través de la “praxis auténtica”, de la que advierte que no se limita al activismo ni verbalismo sino que es “acción y reflexión”, “reflexión y acción” de los hombres sobre el mundo para transformarlo, para percibirse en él como sujetos de derechos y, a la vez, de solidaridades. Sin ella es imposible la superación de la contradicción opresor-oprimido. La práctica de la libertad sólo encontrará adecuada expresión en una pedagogía en que el oprimido tenga condiciones de descubrirse y conquistarse, reflexivamente, como sujeto de su propio destino histórico. Sólo cuando los oprimidos toman conciencia de las razones de su estado de opresión, cuando descubren nítidamente al opresor y se comprometen en la lucha organizada por su liberación, empiezan a crecer en sí mismos, superando así su complicidad con el régimen opresor. Entonces desaparece la aceptación fatalista de su explotación (Freire, 1992:49-56).

Ahora, en la superación de la contradicción opresores-oprimidos, que sólo puede ser realizada por estos, está implícita la desaparición de los primeros. La “pedagogía del oprimido” es liberadora de ambos, del oprimido y del opresor. El opresor para Freire está “alojado” en el oprimido, él mismo alberga la conciencia opresora; es él mismo, pero al mismo tiempo es el otro. En cuanto no llega a localizar al opresor concretamente, así como en cuanto no llega a ser “conciencia para sí” asume actitudes fatalistas frente a la situación concreta de opresión en que se encuentra. Por eso teme a la libertad. Los oprimidos, acomodados y adaptados, inmersos en el propio engranaje de la estructura de dominación temen a la libertad, en cuanto no se sienten capaces de correr el riesgo de asumirla. Sólo en la medida en que se descubran alojando al opresor podrán avanzar en la construcción de su pedagogía liberadora. La pedagogía del oprimido es pues el instrumento para ese descubrimiento crítico: el de los oprimidos por sí mismos y el de los opresores por los oprimidos, como manifestación de la deshumanización (Freire, 1992:41-44).

Freire se refiere a la “educación bancaria” como el instrumento utilizado por la burguesía para perpetuar la dominación. La define como una estrategia de enseñanza, no de aprendizaje, que refuerza la relación dicotómica entre educadores y educandos. La concepción “bancaria” pretende controlar el pensamiento y la acción, conduciendo a los hombres a la adaptación al mundo

de la opresión. Como depósito de contenidos sin reflexión, se convierte en garantía del mantenimiento del *statu quo* de la clase privilegiada y lleva a inhibir el poder de creación y de acción de los individuos. Es una educación preceptiva que niega la dialogicidad como esencia del aprendizaje (Freire, 1992:86).

Por el contrario, la “educación problematizadora”, a fin de superar la dominación, se hace dialógica y asume como regla esencial que los hombres se educan en común, mediatizados por el mundo. Como educación comprometida con la liberación, rechaza la comprensión de los hombres como seres vacíos a quienes se llena con contenidos, y asume su consideración como hombres conscientes y capaces de transformar su propio mundo, mediante la praxis: reflexión-acción.

Esta pedagogía apunta a la superación liberadora de la conciencia humana. Alfabetizar es concienciar. Al objetivar su mundo, el alfabetizando se reencuentra en él, reencontrándose con los otros y en los otros; surge entonces la comunicación, el diálogo que critica y promueve a los participantes en su “círculo de cultura” en el que se potencia la “reciprocidad de conciencias” (Freire, 1992:89).

Es por eso que, en la propuesta de este pedagogo, ya no hay educador y educando, sino “educador-educando” y “educando-educador”, conceptos estos que superan la tradicional consideración del educador como quien sabe, educa, disciplina, habla, prescribe, elige los programas y es el sujeto del proceso, mientras el educando es el que no sabe, el educado, el disciplinado, el que escucha, el que sigue la prescripción, el que recibe el “depósito”, en fin, el objeto del proceso, lo que significa: un sujeto pasivo y de adaptación. Dentro de su concepción dialógica del aprendizaje, “nadie ignora todo, nadie sabe todo”; quiere decir que nadie educa a nadie pero también, que nadie se educa solo; los hombres se educan entre sí, mediatizados por el mundo. No hay profesor, sino un coordinador, que tiene por función dar informaciones solicitadas y propiciar condiciones favorables a la dinámica del grupo. Así la educación se convierte en el encuentro y reconocimiento de cada uno consigo mismo y con los demás. “Asumiendo gradualmente la conciencia de testigo de una historia de que se sabe autor, su conciencia se hace reflexivamente más responsable de esa historia” (Freire, 1992:77-78). Educar no es entonces un acto ni un proceso meramente técnico de transferir conocimientos, sino un ejercicio de ética democrática que a través del diálogo nos construye como personas y ciudadanos.

Para Freire (1993) la historia es un tiempo de posibilidades, y no de determinismos, lo que implica concebir la educación también como posibilidad. Por eso, su “Pedagogía del oprimido”, que publicada en 1970 podría aparecer para muchos de un carácter fatalista, despeja todas las dudas en la publicación de la “Pedagogía de la esperanza” en 1993, en la que este autor manifiesta su profunda convicción con la capacidad de transformación de la educación liberadora, lejos de todo aire fatalista.

2.4.3. Despejando los temores a la libertad

Quien es autónomo se desenvuelve conforme a las leyes de su ser, las cuales jamás serán opuestas a las de un gobierno justo (Thoreau, 1997: 271).

Es obvia la preocupación desde el Estado y los grupos de privilegio por estos postulados de educación libertaria. No es extraño por eso que algunos de sus promotores hubieran resultado retenidos, exiliados y aún ejecutados, como en el caso de Ferrer i Guàrdia. Innumerables maestros, seguramente en el anonimato, habrán sufrido también las consecuencias de su coherencia con prácticas libertarias de aprendizaje, aun a coste de sus vidas.

Los gestores de esta pedagogía, tienen, sin embargo, irrefutables argumentos para defender sus demandas, cuando fundamentan la exigencia del carácter libertario de la educación con el genuino sentido de la democracia. Esta connotación es la clave que da claridad y legitimación a la libertad y autonomía que promueven en la educación.

La defensa que estos autores hacen de la autonomía y la libertad en la experiencia educativa no apunta pues a la legitimación del *laissez faire*. Se promueve una escuela para la libertad, pero cimentada y condicionada desde la democracia. Como reitera Dewey (1996), la libertad va de la mano de la democracia, son dos aspiraciones que se unen y se urgen. No hay democracia sin un concepto pleno de libertad, ni libertad sin una vivencia generosa de la democracia. “La libertad es una cuestión social, no individual”, afirma este autor (1960:165). Por lo tanto, nunca la libertad de unos puede amenazar la libertad de los otros.

En este sentido, no se concibe escuela sin norma. Ni la libertad ni la democracia suprimen la norma, sólo que esta, según precisa Castoriadis (1995), se entiende como pactada y definida desde la posibilidad del disenso. La clave, expresa este autor, está en considerar la libertad al amparo de una

ley creada con la participación de todos y que, por consiguiente, se asume como propia. Si se trata de la libertad en el marco de la democracia, ésta sólo puede ser realizable en función de la libertad efectiva de los demás, es decir, en el reconocimiento del otro también como ser libre (Abad Gómez, 1996).

2.5. Consideración del conflicto en la formación democrática

Como veremos, la percepción del conflicto en la escolaridad está en estrecha relación con la consideración allí también del disenso y el valor de la diversidad. La consideración de la desobediencia es una consecuencia de la admisión del conflicto como elemento constructivo. De la misma manera, asumir la diversidad, y con ella el conflicto, supone dar luz verde a la posibilidad del disenso. En estas re-significaciones, es posible que a la escuela le corresponda dar un viraje de 180 grados, no sólo para dar viabilidad a los modos de convivencia en la propia escolaridad, sino y, sobre todo, para poner bases sólidas en la formación de ciudadanos con profundas convicciones democráticas. Por lo pronto, expresamos nuestra preocupación por la diáfana claridad con que usualmente se valora allí la obediencia como una virtud y la desobediencia como una vicio reprochable de “mala conducta”, lo mismo que la valoración de carácter peyorativo que se le asigna al conflicto como generador de destrucción y desintegración social.

2.5.1. La escuela: un espacio de conflictos

Lederach (1990) define el conflicto como un desajuste que surge de una relación social determinada, debido a los intereses, necesidades y deseos que surgen, a diferencias de opinión sobre procedimientos o criterios a seguir para tomar una decisión, y que tiende a aumentar o disminuir su intensidad según la relación y el carácter conciliador de las personas involucradas.

Como en la sociedad, la cotidianidad escolar muestra la permanente tensión generada por intereses cruzados, no siempre de índole educativa, de diferentes individuos y grupos. Su discurrir diario se inscribe en una red de relaciones interpersonales a la que usualmente denominamos convivencia. En ella sus participantes comparten el objetivo propio de la escuela -la enseñanza- en un contexto de organización que, por un lado, puede ofrecer la activa participación, pero, por el otro, restringe determinadas inquietudes personales, generándose así molestias frente a algunas situaciones. Este aspecto

ambivalente suele llevar a que la relación de los integrantes de la escuela entre sí o con la misma institución se torne problemática.

La convivencia implica un entramado juego de roles, intereses, metas y objetivos, que necesariamente deben compartirse pero a su vez confronta a los sujetos con límites, normas y derechos, generando un inevitable malestar. Aun logrando ciertas condiciones de “convivencia armoniosa” -así aparece expresado en muchos proyectos educativos-, ésta no se encuentra libre de conflictos y dificultades que están presentes en toda relación humana, en el desarrollo vital y por ende en las instituciones educativas. Es impensable pues una vida escolar sin constantes tensiones que llevan a configurar conflictos, así se trate de instituciones con las mejores intenciones y la mejor estrategia educativa. Lo paradójico, sin embargo, es que en la práctica tradicional de la escolaridad se los ignora, oculta, posterga o se pretenden eliminar por sobreimposición de un determinado orden externo, basado en la autoridad “irracional”.

Lo que sucede cotidianamente, según la opinión de Norma Sierra (2001:125), es que los conflictos son interpretados desde la institución educativa como cuestiones de índole enteramente personal, lo cuál incrementa aún más las dificultades, afectando de diversas maneras los procesos de enseñanza y aprendizaje. Para Beltrán (1997), la explicación puede estar en que a muchos nos les conviene que se dirima el conflicto en el ámbito escolar, por lo que persiguen su disolución suprimiendo la comunicación -causa del conflicto-. Práctica ésta que lleva ingenuamente a creer que de esa manera aquel se disuelve, cuando sólo se logra enmascarar las instancias de encuentro y superación de las tensiones.

Foucault va más lejos al observar que, esas formas cotidianamente aceptadas de como se dirimen las discrepancias en el ambiente escolar, tienen que ver con la sutil formación de subjetividades que se da al interior de su cultura. Los modos normalmente aceptados no responden sólo al ejercicio del poder formal, sino a las relaciones que se establecen entre el saber y el poder dentro de esa cultura de la escolaridad. “Ciertas circunstancias, creencias, modos de actuar y de fundamentar las acciones se ritualizan y pasan a formar parte de la cultura escolar y de sus normativas. Sin embargo hay una cantidad de elementos que se van ocultando, los sujetos se alejan del origen y función de tales saberes y sólo quedan las rutinas, que como tales se continúan repitiendo sin racionalidad” (2000:79).

Se pregunta, entonces, Norma Sierra, ¿qué tipo de subjetividades se producen a partir de tales vínculos carentes del poder de humanización, en tanto reducen al sujeto a ser una mera pieza de esta ordenación globalizante, sin suficientes intersticios para ubicar allí algún orden deseante? (2001:129).

El filósofo colombiano Estanislao Zuleta agrega otro elemento a considerar: se trata del atractivo que proporciona la “facilidad” que ofrecen esas prácticas usuales que enmascaran el conflicto y que llevan a delegar en una autoridad superior el poder de dirimirlo. Así que pone un signo de interrogación sobre el valor de lo fácil, sobre la predilección por todo aquello que no exige de nosotros ninguna superación, no nos pone en cuestión ni nos obliga a desplegar nuestras posibilidades. Al respecto escribía en su *Elogio a la dificultad*:

El atractivo terrible que poseen formaciones colectivas que se embriagan con la promesa de una comunidad humana no problemática, basada en una palabra infalible, consiste en que suprimen la indecisión y la duda, la necesidad de pensar por sí mismo, otorgan a sus miembros una identidad exaltada por participación, separan un interior bueno -el grupo- y un exterior amenazador... y se procede a la más grande simplificación de la vida, la más espontánea facilidad. ... Facilidad sin embargo, porque lo que el hombre teme por encima de todo, no es la muerte y el sufrimiento en lo que tantas veces se refugia, sino la angustia que genera la necesidad de ponerse en cuestión, de combinar el entusiasmo y la crítica, el amor y el respeto (Zuleta, 1985:11).

Los investigadores de la educación sintonizan cada vez más en la necesidad de la presencia del conflicto en la escuela para el cabal cumplimiento de su función como colaboradora en la reconstrucción permanente de la vida democrática. El sentido democrático, la más alta aspiración de los procesos educativos, consiste fundamentalmente en el proceso permanente de resolución de conflictos. En el momento hipotético que todos se resolvieran, ya no habría democracia ni posibilidades de cimentarla. Con Beltrán (1997), admitimos que es el conflicto el que define y redefine las relaciones que se establecen cuando se pertenece a una organización. Por tal motivo, la escuela como organización colectiva necesita -ante el hecho educativo- de la tensión cotidiana generada por las posiciones de quienes la componen, puesto que las personas están vivas y evidentemente tienen distintos intereses. Hay democracia, dice Beltrán, porque hay conflictos; si estos se llegaran a resolver definitivamente, ya no tendríamos democracia (1997). Según Lederach

(1990), se perdería la riqueza de la diversidad y, por tanto, la capacidad para crecer.

La “convivencia armoniosa”, una idea tan recurrida en la formulación de los proyectos educativos, es una idea de fuerte atracción para la experiencia escolar. La verdad es que, siendo la escuela “pacificada” el mayor anhelo de muchos, difícilmente podrá producir formación ciudadana, inteligencia y conocimiento verdadero. Cuando el conflicto se ignora o se inhibe, todo sigue igual, o parece que siguiera igual, pero no sólo se inhibe el progreso y el crecimiento, sino que se activa la aceleración del deterioro.

- Apuesta por la comunicación y la palabra

Es claro el reconocimiento de la presencia del conflicto como elemento constructivo en la escolaridad. No obstante, su capitalización como factor de crecimiento depende de la capacidad para asumirlo y enfrentarlo adecuadamente por parte de las personas que lo viven. La modalidad con que cada institución lo asuma y se detenga a indagarlo, determinará la posibilidad de abrir un favorable panorama educativo.

Norma Sierra propone generar espacios concretos de trabajo y participación reflexiva; apuesta entonces por la palabra, que posibilita el surgimiento de lo más singular de cada sujeto, a la vez que propicia vínculos y compromisos personales y de grupo. Se trata de formar en la disposición para el diálogo, la búsqueda de consenso y la recuperación de la confianza mutua. A través de la reflexión colectiva será posible desvelar las relaciones de poder que pudieran disfrazar, eliminar o dirimir de manera autoritaria las situaciones problemáticas (Sierra, 2001:126).

Lo que se configura de fondo es una ética ciudadana que presupone dos condiciones: en primer término, el reconocimiento y valoración de la diversidad como factor de avance cultural y pedagógico y, un segundo aspecto, el tratamiento colectivo de los conflictos. Formar en una ética civil significa profundizar los valores de convivencia, que pueden afirmarse mediante una actitud de debate, negociación y concertación entre los diferentes estamentos de la institución escolar. Significa, además, ampliar las instancias de participación y provocar la formación de ciudadanos en la vivencia de los derechos humanos y la democracia. El reto será entonces conseguir valorar la diferencia y aprender a decidir colectivamente. Para ello es preciso: saber explicitar los conflictos, debatir, argumentar, saber mostrar las diferencias o divergencias y saber llegar a acuerdos, prácticas estas

impensables sin la libre circulación social de la palabra. “Es desde esta perspectiva que toman valor los imprevistos del sujeto, la palabra en tanto vehículo de aquello que no se esperaba, que no estaba reglado” (Sierra, 2001:133).

Para Beltrán (1997), la comunicación no sólo permite la expresión del conflicto, sino que lo genera, porque confronta valores y principios, porque crea consensos y disensos; como vía de expresión del conflicto, hace política, y como vía de generación del conflicto, hace democracia pluralista. Y así como la comunicación abre el espacio para el conflicto y la democracia, es también la comunicación, el libre uso de la palabra, la que construye y abre el espacio público, la que nos permite mantener nuestras diferencias frente a otros y nos confiere una identidad diferencial; en definitiva, la que hace la política. Es así como el espacio organizativo escolar deviene espacio público en la interacción. Para este autor, no obstante las crudas experiencias antidemocráticas que con frecuencia se dan en el contexto escolar, el conflicto y la comunicación, como generadores de espacio público, encuentran allí tierra fértil, puesto que en éste confluyen circunstancias especiales que no se dan en otros lugares, como la posibilidad del libre intercambio de ideas, un contexto plural y la producción de los primeros procesos de socialización.

- Tolerancia versus fanatismo

Lo difícil pero también lo esencial es valorar el respeto a la diferencia positivamente, no como un mal menor ni un hecho inevitable, sino como lo que enriquece la vida e impulsa a la creación y el pensamiento (Abad Gómez, 1996:24).

Héctor Abad Gómez define el fanatismo como la creencia de que tenemos siempre la razón, y la tendencia a imponer esta convicción por las buenas o por las malas a los demás. A propósito escribía en su *Manual de tolerancia*: “el mundo sufre todavía y tendrá que seguir sufriendo las consecuencias de los que creen siempre que tienen la razón. Ellos han conducido al mundo a las grandes guerras y a los grandes sacrificios” (1996:19).

Este pensador contrapone a la formación en la sensibilidad por la diferencia y la tolerancia esta actitud que también puede ser formada: el fanatismo. No se nace fanático ni se nace tolerante, afirma el filósofo colombiano. Estas dos actitudes mentales opuestas se van formando a través de la educación, ya sea en la escuela, en la familia o en la sociedad. Urge entonces reunir esfuerzos para formar hombres y mujeres no fanáticos, que no tengan terror al cambio

de sus propias convicciones u opiniones, sino que vean con agrado las perspectivas de discutir con gente que no piense como ellos y estén dispuestos a admitir la posibilidad de cambiar sus propias opiniones. Ésta es para él la “primera regla de higiene mental”: la tolerancia con la conducta ajena, siempre que esta conducta no esté claramente causando daño al grupo. Advierte, sin embargo, que una cosa es la tolerancia y otra el “amorfismo ideológico desintegrador de individuos y de sociedades” (Abad Gómez, 1996:95).

Las reflexiones aquí recogidas en torno a las posibilidades de formación democrática a partir del reconocimiento del conflicto enfatizan la concepción del agente social, no como sujeto unitario, sino como articulación de un conjunto de relaciones sociales y de distintas posiciones subjetivas. Queda claro que la escuela no puede dejar ahogar en la “autoridad” y la intolerancia las posibilidades de crecimiento que le ofrece la confrontación franca del conflicto. Es indiscutible la dificultad, pero, a su vez, el reto de afrontar la ineludible organización escolar y la posibilidad de recrear allí también un espacio público, de comunidad integrada por sujetos autónomos y cooperativos, sujetos con deseos e intereses personales, pero también solidarios y, por eso también, capaces de negociar y ceder, de consentir el éxito y el fracaso de los otros. La clave, como veremos en el siguiente apartado, está en la posibilidad de la disidencia ética, sin la que el espacio escolar no solamente estaría condenado a la inercia, sino también a su fenecimiento.

Finalmente, vale la pena recordar, al hilo de estas consideraciones, la práctica del Liceo Benjamín Herrera que dejamos registrada, a través de un relato, en la descripción del entorno de los sujetos involucrados en la experiencia de escritura que aquí analizamos (página 163). No es extraño el nombre con el que aparece referida en el Proyecto Educativo Institucional, “coordinaciones de grado”, pero sí completamente novedosos la filosofía y el objetivo que se trazaron con ella, como respuesta a las tensiones originadas en el conflicto social, en ese espacio agudizado. En resumen, aquellas coordinaciones son instancias para conversar y, a través de la conversación, dirimir los permanentes conflictos que surgen en el cotidiano escolar.

2.6. Educación en la ética del disenso

Los que se nos escapan para coger la vida por la cintura y dominarla, son los mismos que, superando nuestras esperanzas y nuestras enseñanzas, se obstinan en jugar en lugar de seguir prudentemente los niveles metódicos que hemos dispuesto pretenciosamente en la gran aventura de la vida”... “son esos potros escapados del establo y que, a pesar de nuestras llamadas, parten desmelenados a la conquista de horizontes desconocidos. (Freinet, 1979:317).

Unas páginas atrás recogíamos la observación de Fromm sobre cómo los principios de libertad, enarbolados en el período de la Ilustración, tardaron para llegar a las teorías pedagógicas hasta la primera mitad del siglo XX. El reconocimiento de la desobediencia como derecho civil sólo empieza a tener forma en el último cuarto de siglo. Hoy, por lo menos como discurso, el disenso ya no sólo es reconocido como derecho legítimo, sino que además se lo identifica como origen esencial de la posibilidad de inventar y transformar. Por otra parte, cada vez toma más cuerpo como movimiento social con mayor poder de transformación de las comunidades. Como anotaba Carlos Olmo (2003), la desobediencia civil es una práctica cada vez menos extraña y más recurrida en las vías de reivindicación social.

Dentro de este panorama, valdría la pena preguntarse entonces: ¿sería un logro educativo, que los niños y jóvenes formaran su criterio de aceptación o rechazo de lo que la sociedad y la cultura escolar les propone como necesario para la convivencia? Por supuesto que la respuesta a esta pregunta dependerá de los deseos de la pedagogía, que muchas veces no visualiza la gran dificultad que aparece cuando no hay espacios posibles para que, algo de lo que se pretende transmitir, pueda ser rechazado por el sujeto.

La verdad es que, como lo observan algunos autores, sobre la perspectiva del disenso ya tenemos un amplio discurso, pero las prácticas dicen otra cosa. Freinet (1979:38), quien reclama en sus aportaciones una pedagogía popular, laica y democrática, ya había denunciado en sus *Métodos naturales* la marcada tendencia de la escuela tradicional a consolidar y justificar las prácticas escolares de obediencia y de instrucción dogmática. En efecto, lo usual allí es castigar la desobediencia, ultrajando la dignidad humana, amordazando la libertad y, por consiguiente, frenando proyectos de vida, clausurando sueños. En la escolaridad tradicional la desobediencia debe ser reprimida y castigada, pues se la considera factor desestabilizante de las metas trazadas en los

proyectos de centro. A los desobedientes se les llamará, según el caso, niños-problema, disléxicos, neuróticos o, simplemente, difíciles, deficientes, anormales, desadaptados, etc. Entonces se les excluye de la escolaridad.

Lorenzo Milani (1995), refiriéndose a quienes podrían tener el visto bueno para ingresar en la escolaridad, comparaba las pretensiones de esta práctica tradicional con un hospital que se empeñara en recibir sólo pacientes sanos y rechazara a los enfermos. La verdad es que la escuela no es un espacio de formación sólo para los formales, para los educables, para los obedientes, para individuos “sanos”. El argumento de excusa es denunciado por Varela y Álvarez-Uria (1991:254) al hacer notar como los correccionales, reformatorios y centros de reeducación eximen al sistema escolar de toda responsabilidad en las desviaciones de los hijos de las clases trabajadoras. Es claro que, al eximirlos, los saca también de la posibilidad de encontrar alternativas.

No necesitamos adelantar una investigación rigurosa para constatar cómo en la escuela apreciamos y alabamos a los alumnos que obedecen. Esos son los muchachos “buenos”, a los que colgamos del cuello la medalla de honor y mostramos a los demás como los de imitar. “Es un alumno ejemplar”, solemos decir cuanto más sumisos son.

Por nuestra parte, expresamos una preocupante sospecha con respecto a los alumnos que nos incomodan y marcamos como necios o impertinentes. Varias experiencias nos han demostrado que detrás de la necedad, de la impertinencia, de la llamada “indisciplina”, encontramos muchas veces muchachos que, como cometas en buenos vientos, lo que piden a gritos es que les soltemos cuerda, que les permitamos volar, que les permitamos horizontes que ellos mismos, generalmente sin nuestra ayuda, han logrado abrir. Esos muchachos y muchachas son, muchas veces, los que se atreven a dar muestras claras de sus niveles de autonomía, de creatividad e iniciativa. Pero la escuela, sin ojos ni oídos para estos lenguajes, generalmente los aplasta, los minimiza, los expulsa, o arma argumentos sin piso para obligarlos a desertar; en suma, los empuja al fracaso y pulveriza sus alas.

La alternativa, no fácil de emprender, es intentar descifrar lo que hay detrás de la supuesta impertinencia de esos muchachos y muchachas que no caben en la ropa, ni en la clase; es darnos la posibilidad de entender sus “salidas de tono”, no como problemas que se solucionan con el castigo o negando la escolaridad, sino como señales que insinúan algo nuevo.

Rodari escribía en su *Gramática de la fantasía*: “Con frecuencia, sólo les reconocemos de palabra el derecho a crecer. Pero cada vez que se lo toman en serio, ponemos toda nuestra autoridad en juego para vetárselo” (1991:33). Pretendemos formarlos en el sentido de la democracia, pero, cuando dan muestras reales de su autonomía, nos asustamos. Entonces, volvemos al redil de la cultura tradicional.

De alguna manera, proponerse formar cabales ciudadanos es un propósito subversivo. Parece una idea escandalosa, pero ahí está la salida para la nueva escuela. Disuena bastante que en el contexto de la escolaridad se hable de enseñar a desobedecer. Nada más contrario al espíritu de la “enseñanza”. Pero no se trata sólo de desobedecer por el mero hecho de sentirse en la dirección contraria, sino de la desobediencia ética. Aunque suene contradictorio con el legado que la sociedad le imprime, en muchas ocasiones la escuela tendrá que formar ciudadanos que disientan de la cultura de su entorno, sujetos que se constituyan en disonancia, en piedra que incomoda en el zapato, para su propio contexto social, es decir, que sean motores de progreso. Ya hemos registrado antes que la historia del mundo ha evolucionado, precisamente, gracias a los disidentes, a los que han puesto en tela de juicio lo socialmente reconocido. El fin del mundo seguiría estando en Finisterre si un grupo de osados no se hubiera lanzado a desafiar el horizonte del océano.

- Una ética de la disidencia

La escuela es el difícil arte de conducir a los chicos por un filo de navaja: por un lado, formarlos en el sentido de la legalidad; por el otro, formarlos en la voluntad de mejorar las leyes, es decir, en un sentido político (Milani, 1995:105).

Esta reconceptualización nos permite formular la necesidad de abrir en la escuela espacio para una ética de la disidencia que dé el derecho a desobedecer cuando, lo que está en juego, atenta contra las propias convicciones, cuando se agreden las propias razones y creencias, una ética que posibilite el disenso como forma de manifestar la autonomía y la libertad en el pensamiento y en la acción.

La disidencia ética es la puerta amplia que conduce a la autonomía. Y este concepto marca enorme distancia con el servilismo, la adaptación, el acomodamiento o el sometimiento. La autonomía define sujetos con libertad interior, capaces de pensar, elegir, decidir y responder por sí mismos en el

ejercicio de la libertad. Por eso es el ideal supremo de cualquier modelo de educación.

La experiencia del disenso sería la consecuencia de procesos formativos que animen la aventura de construir la propia historia, que inviten a encarar las vicisitudes de la vida con entera responsabilidad, muchas veces diciendo “no” a paradigmas y discursos que tienden a homogenizar. Primero decimos “no” al regazo materno y a los mandatos de los padres. Luego decimos “no” a lo que parece evidente en la sociedad y en la cultura. Pero en la escuela hay que decir “no” al paradigma de fuerte atracción que nos seduce a preservar relaciones autoritarias y verticales, saberes acabados, clasificaciones, convicciones y privilegios, uniformes de cuerpos y de mentes, y así dar cabida a lo particular de cada sujeto, a lo diferente y novedoso.

La formación del sujeto autónomo, posible sólo en la experiencia legítima del disenso, da cuenta de un individuo que, además de estar en capacidad y disposición para asumir las normas colectivas, se siente también en la posibilidad y capacidad de transgredirlas legítimamente cuando no dan cuenta de sus propias convicciones.

Don Lorenzo Milani en su *Carta a los jueces* habla de la objeción de conciencia: “hay que tener el coraje de decir a los jóvenes que son todos soberanos, por lo que la obediencia ya no es una virtud, sino la más sutil de las tentaciones; que no crean poder escudarse con ella, ni ante los hombres ni ante Dios; que es necesario que cada uno se sienta el único responsable de todo”. En el mismo texto escribía: “no puedo decirles que el único modo de amar la ley sea obedecerla (...) Deberán obedecerlas si son justas -fuerza del débil-. Cuando sean injustas -es decir, cuando sancionen el abuso del fuerte- deberán luchar para que sean cambiadas” (Milani, 1995).

Esta ética de la disidencia, presente en la propuesta de este pedagogo italiano, igual que en las de Freire, Dewey y Freinet, como ética civil, se inscribe en los elementos clave que reclama para su construcción Francisco De Roux: es una ética secular, o sea una ética de un mínimo moral, donde nos encontramos independientes de nuestros credos o creencias, para establecer juntos aquellos intereses y expectativas sin los cuales es imposible que percibamos el hecho posible en una comunidad, sin abandonar nuestras diferencias. Es además una ética de la justicia, es decir, una ética que garantiza la realización, protección y seguridad de la persona, sin destruir o vulnerar el derecho de los otros. Es democrática, porque propicia el debate y la confrontación en todos los espacios, genera el diálogo y la transparencia en el proceder, en bien de la

totalidad de la comunidad. Es una ética objetiva, porque tiene elementos a los que refieren sus valores relevantes y de opción libre para todos los individuos. Y, finalmente, es tolerante, porque se basa en el respeto a las diferencias, lo que nos permite construir preguntas y respuestas desde la diversidad, nos plantea desafíos y propicia la negociación (De Roux, 1993:52).

- Abrir espacios para la libertad

Abrir campo para la disidencia ética implica abrir también espacios para la libertad. Una persona puede llegar a ser libre mediante actos de desobediencia, aprendiendo a decir no al poder y a la “verdad” impuesta de forma autoritaria. Pero no sólo la capacidad de desobediencia es condición de la libertad; la libertad es también condición de la desobediencia. Si temo a la libertad no puedo atreverme a decir “no”, no puedo tener el coraje de decir “no”. Es que la libertad y la capacidad de desobediencia son inseparables. De ahí que un proyecto educativo que proclame la libertad, no pueda reprimir la desobediencia ética. Por el contrario, debe favorecer el ejercicio del libre pensamiento, la posibilidad de expresar las propias ideas con libertad y autonomía.

Para Kant (2001:44) la “minoría de edad” significa la incapacidad de servirse de su propio entendimiento sin la guía de otro. “Uno mismo es culpable de esta minoría de edad cuando la causa de ella no reside en la carencia de entendimiento, sino en la falta de decisión y valor para servirse por sí mismo de él sin la guía de otro”. *¡Sapere aude!*, dice este filósofo de la modernidad, *¡Ten el valor de servirte de tu propio entendimiento!*

Es difícil para todo individuo lograr salir de esa minoría de edad, casi convertida ya en naturaleza suya, dice Kant. Incluso le ha tomado afición y se siente realmente incapaz de valerse de su propio entendimiento, porque nunca se le ha dejado hacer dicho ensayo. “Principios y fórmulas, instrumentos mecánicos de uso racional -o más bien abuso- de sus dotes naturales, son los grilletes de una permanente minoría de edad. Quien se desprendiera de ellos apenas daría un salto inseguro para salvar la más pequeña zanja, porque no está habituado a tales movimientos libres” (2001:45). Por eso, pocos son los que, por esfuerzo del propio espíritu, han conseguido salir de esa minoría de edad y proseguir, sin embargo, con paso firme.

Al respecto, vale la pena dejar abiertas las preguntas que Fromm trae en su texto, *El miedo a la libertad* (1976:24-31). Se pregunta este autor: “¿Es la libertad solamente ausencia de presión exterior o es también ‘presencia’ de

algo? (...) ¿Puede la libertad volverse una carga demasiado pesada para el hombre, al punto que trate de eludirla? ¿Cómo ocurre entonces que la libertad resulta para muchos una meta ansiada, mientras que para otros no es más que una amenaza? ¿No existirá tal vez, junto a un deseo innato de libertad, un anhelo instintivo de sumisión? (...) ¿Hay acaso una satisfacción oculta en el sometimiento?”

La tesis que Fromm defiende en este libro es que el hombre moderno, liberado de los lazos de la sociedad pre-individualista -lazos que a la vez lo limitaban y le otorgaban seguridad-, no ha alcanzado la libertad en el sentido positivo de la realización de su ser individual, esto es, la expresión de su potencialidad intelectual, emocional y sensitiva. Quiere decir que los individuos siguen acomodados a la condición heterónoma, porque es más cómodo depender, obedecer, que tomar la propia iniciativa. Ya lo había escrito Kant en el texto antes referido: “¡Es tan cómodo ser menor de edad!” (2001:44).

Dewey, por su parte, expresaba en su texto *Libertad y Cultura* (1965) que la amenaza más seria para la democracia no es la existencia de los Estados totalitarios, sino la existencia en nuestras propias actitudes personales y en nuestras propias instituciones de factores que han otorgado la victoria a la autoridad exterior y estructurado la disciplina, la uniformidad y la confianza en el líder; esto quiere decir, la desconfianza en nosotros mismos o el miedo a seguir nuestras propias decisiones.

Para Francisco De Roux (1993), el conformismo y el respeto por la autoridad son considerados como elementos de socialización, internalización moral y formación, en tanto se constituyen en la práctica diaria de la escuela y son procesos pedagógicos a través de los cuales los niños se conforman con las reglas del aula a la vez que renuncian al desarrollo de la propia autonomía.

Compleja entonces la tarea para una escuela alternativa que quiera formar en la ética del disenso, cuando la fuerza de la cultura no sólo permea sus prácticas rutinarias, sino que también logra atar las mentes de quienes quisieran aventurarse en la construcción de su autonomía.

2.7. Llamado de atención a la “disciplina”

A la escuela se le ha obligado sistemáticamente a profesar una protomentira o mentira original: la mentira de la ‘normalidad’. Por eso los espíritus libres y creativos, y las mentes divergentes, y las

personalidades diferentes, y las almas indomadas e indomables han sido históricamente malvenidas por la institución escolar (Ancízar Cadavid, 2001).

Desde el marco de la ética de la disidencia, salta la necesidad de reconsiderar lo que dentro de la cultura escolar hemos llamado “problemas de disciplina”.

Para Gabriela Cadavid (1992), la disciplina escolar se constituye tradicionalmente en una serie de rituales de control que permiten ver la apariencia del funcionamiento, prácticas vacías que conducen a demarcar la utilización del tiempo, el espacio y las relaciones de los sujetos. Se trata, dice esta educadora, de formalismos y activismos de la cotidianidad escolar que necesitan ser cuestionados.

En la misma línea de Foucault (2000), Tamayo y Martínez Boom (1993:31) observan cómo la disciplina también es un instrumento de relación de poder entre los sujetos de la escolaridad. “Educar para la obediencia, para el conocimiento y el reconocimiento de la autoridad, en el orden del pensamiento, de la interacción social y en la política, ha sido un ejercicio legitimador del poder y del saber que constriñe el deseo, instauro la sumisión y el reconocimiento de la jerarquía entre los hombres como naturalmente dada y divinamente recibida”.

El ideal de la normalización del ambiente escolar, en la construcción de espacios para el aprendizaje y el desarrollo socioafectivo del alumno, se ve profundamente afectado con prácticas de homogenización y autoritarismo. Los patrones correctivos que maneja el sistema de sanción y estímulo, se realizan para asegurar la homogeneidad, obediencia y docilidad de los individuos y del grupo; son el ejercicio del poder como imposición autoritaria de la norma vacía y sin sentido, y corresponden a un sistema de control que excluye y discrimina. En este contexto, el alumno se obliga a acatarlas, sólo para conservar el derecho a permanecer en la Institución.

Puede decirse que en la escuela la disciplina se homologa al silencio y al ejercicio de algunas normas que, sin alternativa, deben cumplirse. Se da por entendido que aquellos estudiantes que no se ajustan a ellas, están equivocados y es preciso conseguir que agachen la cabeza. Entonces, se recurre a cierto tipo de acciones que son particularmente molestas y peligrosas, como la vergüenza, el ridículo, el regaño, el castigo y, en muchos casos, la privación de la escolaridad. Lo que ignoramos los docentes es que, como observa Neill (2001), estas prácticas son “un respiradero del odio”, y

que cada acción denigrante está condenada a despertar más odio. Entonces, al aumentar el odio, se expresa en una conducta cada vez peor, lo que conlleva a la agudización progresiva de los conflictos.

2.7.1. De la disciplina irracional a la cultura del malestar

Hay un grito de socorro oculto en el comportamiento rebelde de los estudiantes.

Así escribía Manuel Rivas en un artículo publicado en *El País*, el 13 de abril de 2003. La verdad es que, como observan Varela y Álvarez-Uria (1991), cada día crece más el descontento en el interior de las instituciones educativas. Los alumnos comparten la impresión de estar enclaustrados en “ghettos” en los que se les proporciona una enseñanza mediocre y se les niega la posibilidad de gestionar democráticamente los centros, así como la libertad de decidir sobre sus propias vidas.

Como afirma Norma Sierra (2001:132), este progresivo malestar de los niños y los jóvenes, con frecuencia manifestado a través de conductas agresivas, no es otra cosa que el efecto de violencia que tienen las normas sobre el sujeto cuando su modo de aplicación es el ritual o el capricho. Para Varela y Álvarez-Uria (1991:251), ese malestar pone al descubierto las contradicciones y frustraciones que genera el sistema escolar: funcionamiento impositivo y constrictivo, predominio de la disciplina formal, autoridad arbitraria, devaluación de los saberes transmitidos, rituales carentes de sentido, obligación de acatar las “actitudes correctas”, pseudo-participación estudiantil, aburrimiento y desidia.

Pero los estudiantes no reaccionan de igual forma ante esto que podríamos llamar “cultura del centro” y que pasa fundamentalmente por el establecimiento de normas de comportamiento. Ante las actitudes de los enseñantes en el ejercicio de su doble autoridad -académica y de sanción- es común que se puedan identificar dos perfiles opuestos de cómo ser estudiante. Para referir esos modos, nos servimos de la información recogida por Paul Willis (1988) en su investigación en una escuela de secundaria que él ha llamado *Hammertown Boys*. Aunque la tipificación corresponde a un establecimiento educativo ubicado en una población del centro de Inglaterra, fácilmente podemos ver que expresa un núcleo de relaciones comunes que observamos en nuestros propios contextos y que aparece con diversos

nombres, pero con semejantes significados. Este autor refiere dos colectivos: los “colegas” y los “pringaos”⁴⁹. El primero surge como oposición a la autoridad y rechazo a los conformistas, los “pringaos”. En el contexto de Medellín, localización del Liceo al que se refiere la presente investigación, se dice, de manera análoga, de los “parceros” y los “nerds”⁵⁰.

La identidad de los “colegas” o “parceros” corresponde a una actitud de resistencia, como respuesta a esa cultura formal y disciplinaria. Estos son algunos de sus rasgos característicos, observados por este investigador: rechazo a la autoridad, el negarse a acatar las normas, la no-aceptación del trabajo escolar, el ingenio y la desenvoltura para combatir el aburrimiento, el humor, la provocación, la solidaridad de grupo, el desarrollo de un “argot” propio, el cuidado de una vestimenta singular, el pavoneo ante las chicas, fumar, el desprecio por los alumnos conformistas -los “pringados”-, el odio a los chivatos y un sentimiento de superioridad que afecta también a los profesores.

Los desobedientes, los desadaptados, los problemáticos, los “colegas” son los resistentes, “refractarios”, a esos cuatro aspectos que señalan Varela y Álvarez-Uria y que constituyen el ideario de la escolaridad: el espacio cerrado, la consideración de “minoría de edad” de los estudiantes, el carácter preceptivo de los saberes allí impartidos y el desconocimiento del aprendizaje informal. Los “colegas” no están dispuestos a sacrificar el presente por un futuro incierto ni a aceptar el saber escolar como si se tratase del único saber, ni a reconocer sin más los conocimientos abstractos no incardinados en prácticas. “En todo caso rechazan sobre todo la tutela que la institución pretende ejercer manteniéndolos en una situación de minoría de edad y de irresponsabilidad” (Varela y Álvarez-Uria, 1991:251). Como señala Paul Willis, resultan ser colectivos, perdidos, por un lado, para la educación formal, y no incorporados, por otro, a los conocimientos informales del trabajo.

Ya en su texto *Democracia y Educación* (1998:56-57) Dewey dejaba entrever una de las razones generadoras del malestar estudiantil y que, como hemos

49 Las dos traducciones de Rafael Feito corresponden a las palabras “lad”, que significa golfillo y “ear’ole”, cuya connotación de desprecio corresponde literalmente a “orejas con agujeros”.

50 “Parcerero” es el amigo incondicional y leal a los principios del colectivo. “Nerds”, curiosamente está tomado del inglés y podría traducirse “gilipollas”, “tonto”, “idiota”.

visto, es retomada por Varela y Álvarez-Uria en su *Arqueología de la escuela* (1991). Nos referimos a la crítica que aquel pensador hacía a la educación entendida como “preparación”, que no permite a los niños y jóvenes vivir a plenitud su vida de ahora. La educación, entendida como “preparación” defiende la enseñanza como un proceso de llegar a estar dispuesto para las responsabilidades y privilegios de la vida adulta. Los niños y jóvenes no son considerados como miembros sociales en una situación plena y regular. “Son mirados como candidatos, en lista de espera”. Esta concepción, dice Dewey, supone una pérdida de ímpetu, porque no utiliza el poder del motivo. Pero los niños y los jóvenes viven el presente; el futuro carece para ellos de urgencia y corporeidad. Por eso en la escolaridad se hace preciso recurrir al empleo de motivos adventicios de placer y de dolor, al no tener el futuro un poder estimulante cuando se les ha separado de las posibilidades del presente. Se emplean entonces promesas de recompensas por los sacrificios presentes, y amenazas de castigo para embaucar haciendo algo por lo cual ellos no se interesan. Pero, si la educación es “crecimiento”, tiene que comprender progresivamente las posibilidades presentes, y hacer así a los individuos más aptos para satisfacer los requerimientos ulteriores. El error, como aclara este autor, no consiste exactamente en asignar importancia a la preparación para las necesidades futuras, sino en hacer de ella la fuente principal del esfuerzo presente (Dewey, 1998:56-57).

Quienes hemos observado de cerca este modo rebelde de crear independencia y aparecer distintos, nos damos cuenta fácilmente de cuánto ingenio hay, de todas maneras, en esos alumnos que se aventuran a construir una nueva identidad, muchas veces de forma agresiva, para erguirse de la invisibilidad y marginación a la que los ha sometido la “uniformidad” escolar. No es extraño entonces, que entre esos “colegas” o “parceros” estén precisamente los más creativos y reflexivos. Da gusto observar en ocasiones, la forma como defienden sus principios. Sólo que, usualmente, no tenemos ojos ni oídos para ellos. Por eso, con todas las dificultades y contratiempos que puedan significar para la gestión escolar, pensamos que estos alumnos “desadaptados” tienen un valor agregado: su espíritu no ha sido doblegado, no han sido enteramente permeables a la cultura escolar. Posiblemente muchas veces no tengan una percepción clara de su malestar, pero mucho es que no logren asimilar de forma espontánea esa socialización fluida y “normal” de la escolaridad. Lo deseable sería que los maestros pudiéramos acompañar de forma relajada y efectiva esos tramos de búsqueda.

El otro colectivo, el de los “pringaos” -los “nerds”- es recreado por los mismos “colegas”, pero con una connotación intencionalmente burlona y de desprecio. En oposición a la cultura de los “colegas”, estos se creen más lo del estudio -por eso los caricaturizan de lentes-, son apagados, respetuosos de las normas y más amigados y condescendientes con sus profesores. Muchas veces, esa identidad de “formales” y “educados” que ellos mismos incorporan es también una estrategia propia para sobrevivir al imperante principio de autoridad, con el obvio coste de ser burlados o agredidos por los sus pares, los “colegas”.

Los incondicionalmente dóciles, colaboradores y “formales” dejan para nosotros una cuota de sospecha. Muchas veces son, precisamente, los que en mayor medida han interiorizado la cultura autoritaria de la escuela y aceptan con plena comodidad su “minoría de edad”. A ellos se les delega con frecuencia el diseño de las normas de convivencia. Entonces, se meten tan de lleno en la elaboración de las reglas, que las hacen completamente suyas y llegan a ser más estrictos que sus propios maestros. Es cuando se produce el peligroso “proceso de interiorización” que advierte Santos Guerra (1989:311) cuando dice: “No hay mayor opresión que aquella en la que el oprimido mete en su cabeza los esquemas del opresor”.

Intentando armar la madeja de los elementos hasta aquí planteados, pensamos que es preciso ir más allá de la obvia incomodidad que generan los muchachos que disienten en la escolaridad. En mucho, lo que hacen con su comportamiento “inadecuado” es poner sobre la mesa la impertinencia de la formalidad y la rigidez escolar. Si no se superan las reglas sin sentido y se impide reflexionar racionalmente sobre el comportamiento, la participación en la toma de decisiones y la pertinencia de los contenidos escolares, se crea inevitablemente en el estudiante prevención, desconfianza, desconcierto, temor y rebeldía. El joven ignora qué se espera de él y su actitud manifiesta es de tristeza, de aburrimiento, de apatía o de rabia por toda acción de la escuela.

La “disciplina”, asunto coyuntural del malestar estudiantil, no es principalmente un problema técnico, sino ético. Es cierto que es necesario un ambiente propicio para el aprendizaje en el que se inscribirían factores de atención, coordinación de las tareas académicas, trabajo continuado individual y colectivo, etc. No obstante, para todo esto habría que tener en cuenta el grado de esfuerzo que representa para los estudiantes no percibir como de su interés el tipo de conocimiento que se transmite ni, lo que puede ser más

determinante, el tipo de prácticas que se utilizan para coartar sus más sentidos intereses.

Por otra parte, si bien es cierto que hace falta organización del trabajo y la convivencia escolar, no es menos cierto que el control, el mantenimiento del orden, la disciplina, también son manifestación y ejercicio de autoridad y dominación por imposición de rol y, en ocasiones, acciones arbitrarias surgidas de un estado emocional propio de las condiciones de incertidumbre, ambigüedad y tensión de la tarea del enseñante. Además, habría que tener presente que existe contaminación cultural y de creencias en lo que se refiere, por ejemplo, a la sanción de “comportamientos no adecuados”, como para relativizar la conversión de la disciplina en un fin en sí misma. No podemos olvidar tampoco que difícilmente sabemos cuáles son las percepciones de los estudiantes pues -sobre todo en caso de conflicto- compartimos sólo las de los colegas de la enseñanza, lo que va unido a la sensación de grupo atacado.

El problema no es entonces cómo mantener la disciplina, sino cómo generar actividades que interesen lo suficiente como para que la disciplina surja automáticamente por el trabajo mismo y por la convicción del beneficio que generan las prácticas escolares. De lo contrario, como expresaba Emilia Ferreiro en sus conversaciones con Rosa María Torres y José Antonio Castorina: “el pobre maestro, controlando el aprendizaje y la disciplina, no sabe con cuál quedarse y, al final, ocurre que no controla ninguna de las dos” (1999:169).

2.7.2. Un nuevo sentido para la disciplina

Desde la consideración de que hay un nuevo contexto histórico, han variado las circunstancias y, con ellas, la consideración del protagonismo que hoy se demanda de los sujetos y de los colectivos en los que desenvuelven sus vidas. Educarse con otros, evaluarse con otros, confrontarse, son signos de esta nueva cultura que se perfila, la cultura de la concertación. Si, como hemos reconocido antes, no es posible el aprendizaje cuando no se crean condiciones favorables desde la disciplina, urge demandar a la escolaridad el reto de pensarla en el contexto que anuncian los aires de esta nueva cultura: la democracia, la autonomía y la libertad.

¿Qué nombramos cuando hacemos referencia a este nuevo enfoque de la “disciplina”? Empecemos precisando a qué sentidos no apunta: no se refiere a una táctica de control, de freno. No es una estrategia para quitar el impulso, ni

la libre expresión. Disciplina es un concepto que no alude sólo al individuo. Se refiere más bien a significados que tienen que ver con el colectivo, con coordenadas cruzadas, con ecuaciones humanas de derechos y deberes sugeridos desde el roce y las relaciones de modos distintos y enriquecedores de interpretar, sentir y vivir la aventura de cada día. Disciplina no hace referencia a un concepto que corte alas, sino que las pone y las anima. Disciplina no describe un concepto de construcción unilateral. Enuncia sentidos de congruencia, de tolerancia, de propuestas pactadas, de concertaciones.

Como observa Foucault (2000:75), los sistemas disciplinarios que generalmente nos ha tocado padecer se abrigan a sistemas de control permanente y minucioso, y utilizan una serie de procedimientos sutiles que van desde el castigo físico leve, a privaciones menores y a pequeñas humillaciones. En ellos, se trata de hacer penables las fracciones más pequeñas de la conducta y de dar una función punitiva a todos los elementos, logrando que cada sujeto se encuentre prendido en una “universalidad castigable-castigante”.

Por el contrario, la disciplina que aquí intentamos recrear, no controla; posibilita, empuja, ayuda, acompaña, anima, reconoce, abre puertas, prende luces. El nuevo concepto no se ciñe a una descripción de frases exactas, acabadas y medibles. Es concepto siempre abierto a nuevos sentidos, susceptible de transformaciones permanentes. Disciplina no hace alusión a censura. Enuncia sentido de respeto y animación.

Entendemos la “disciplina” desde el contexto de lo concertado. Por eso, se construye a partir de la elaboración de criterios y acuerdos surgidos desde la demanda precisa de los individuos que conviven en un mismo espacio, que comparten aspiraciones y necesidades. “Cuando la ley no es expresión de la necesidad, es absurda y entraba el progreso”, escribía Fernando González en su tesis de grado, *El derecho a no obedecer* (1989:33). La disciplina, lejos de la acción coercitiva, deberá conducir hacia una formación en la autonomía, en el mejor sentido de la palabra, desde el contexto que define este filósofo colombiano, hacia la ausencia de control y de gobierno heterónimo. “El pueblo en donde menos necesidad haya de gobernar será el más civilizado”, escribía en el mismo tono de Thoreau.

El objetivo ideal de la disciplina será el de llegar a modos de comportamiento espontáneos, de soltura, no condicionados. Por eso, de precisarse la sanción, ésta deberá encaminarse a reducir las desviaciones individuales en los

propósitos pactados, en contra de la impunidad y la injusticia; será de carácter esencialmente correctivo y no punitivo. La sanción o el castigo, en el contexto que define Foucault (2000:185), “no es la venganza de la ley ultrajada”. La sanción en la disciplina pactada atiende, por el contrario, a un sistema doble de gratificación-sanción. Y este sistema se vuelve operante en el proceso de corrección y encauzamiento de la conducta. Por tal motivo, como recomienda el mismo Foucault, el maestro deberá evitar, tanto como pueda, usar los castigos; deberá tratar, más bien, que las recompensas sean más frecuentes que las penas (2000:185).

- Contextualización de la norma como ley social

Una ley que no es reconocida por todos aquellos a quienes ampara, sin aprobación general y reconocimiento intersubjetivo pierde su capacidad operativa y no logra aglutinar a los sujetos en torno a un ideal de sociedad (Palacio y Salinas, 1995:25).

Como hemos visto, nuestra experiencia sociocultural ha creado desde el ejercicio de las reglas, una formación para la heteronomía social, nacida de prácticas autoritarias e irreflexivas que le han dado un carácter punitivo a la norma. Contraria a esta percepción tradicional, venimos, desde páginas atrás, dando forma a un concepto que cobra cada vez mayor sentido en todos los espacios de las relaciones intersubjetivas: la contextualización de la norma como ley social. Este nuevo sentido surge de la necesidad de construir un referente ordenador que regule las relaciones de los sujetos dentro del respeto por las diferencias y el ejercicio de la tolerancia, cada vez más reivindicados en el contexto social.

Igual que la sociedad en que se vive o el entorno más inmediato, la escuela como institución de la sociedad civil, requiere de normas como expresión de la ley racional; normas que clarifiquen conductas, tipifiquen sanciones y permitan lograr una convivencia de “comunidad” en el respeto a las diferencias y la efectiva cooperación entre los asociados.

Como observan Victoria Palacio y Marta Lorena Salinas (1995:28), las normas que conforman el “Manual de Convivencia” en la institución escolar, deberán estar contextualizadas en un espacio de ley social que las contenga y las dote de sentido. Se trata de normas que, surgidas de la necesidad y del contexto, posibiliten al joven decidir su accionar frente a una conducta determinada; normas que, reconocidas tanto individual como colectivamente, generen un pensamiento autónomo y permitan la convivencia en la diferencia,

normas que inviten al actuar coherente consigo mismo y con los otros. Desaparece entonces la connotación preceptiva de la ley para dar cabida a la formación racional, autónoma y colectiva de las reglas. Al respecto, agrega Vladimir Zapata (1994):

La autonomía, como actitud y expresión de una voluntad que acepta la regla porque la reconoce racionalmente fundada, supone la aplicación libre pero metódica de la inteligencia al examen de las reglas que el niño recibe primero, ya hechas, de la sociedad donde va creciendo, pero que lejos de aceptarlas pasivamente debe aprender a vivificar, a reformar, para adaptarlas a las condiciones de existencia mutables de su entorno social.

Así, entonces, en palabras del mismo investigador, la norma, orientada a la consecución de la disciplina, pasa de ser una “acción instrumental” a convertirse en “expresión del espíritu” individual y colectivo.

En principio, la norma, no es deseada. Para nadie es grato entenderse de antemano con limitaciones a sus deseos y acciones. Pero, cuando esa norma nace de la concertación colectiva, no sólo es aceptada sino que, además, funciona como elemento que agrupa. En este sentido, aportaban claridad las investigadoras antes referidas: “La relación ambivalente del sujeto con la ley, con la autoridad, opera en una estructura donde coexisten la necesidad de ella y el rechazo. La ley como norma social, actúa como moderadora y como control de los sujetos, es dique, establece límites, pero sin duda también opera como agente aglutinador que potencia las relaciones entre ellos” (Palacio y Salinas, 1995:25).

Aludiendo a la formación tradicional heterónoma, advierten las mismas investigadoras del riesgo que se corre cuando la ley no es pactada. En tal caso, se posibilita la emergencia de múltiples poderes de grupos o individuos donde cada cual impone reglas y normas independientes de su contribución al bienestar social; ante la ausencia de la mediación y el consenso, se configura el autoritarismo como expresión del poder particular. No es otra la razón de la nombrada de forma sensacionalista “indisciplina y violencia en las aulas”. Al vacío de norma concertada, se impone un juego en el que se calibran fuerzas individuales, generalmente, a través de acciones no convenientes para el colectivo. Es entonces cuando emergen o cobran fuerza los colectivos del tipo “colegas”.

Corresponde entonces a la escuela proporcionar elementos para acceder a la ley, mediante la construcción de la norma contextualizada socialmente. De

igual manera, está llamada a la realización de metodologías y técnicas, como la discusión de dilemas morales o el análisis de las situaciones conflictivas cotidianas, entre otros, que permitan a los alumnos construirse como sujetos responsables y comprometidos con el colectivo en el que comparten sus experiencias de vida.

2.8. Formación en la capacidad reflexiva y crítica

Se trata de fortalecer los niveles de consciencia de los individuos, que les permita entender y asumir el ambiente desde una postura reflexiva y crítica (Dewey, 1998:18).

En su afán de aportar elementos para la construcción de la democracia en la experiencia educativa, John Dewey insiste en sus textos sobre la inevitable vinculación de los procesos formativos con el mundo de la vida. Con Freire y Freinet, este autor afirma que esa vinculación se da precisamente a través de los modos recurridos para crecer en la consciencia del mundo en que vivimos.

Bernardo Restrepo (2002) llamaba esta postura formativa como el “cuarto código de la modernidad”, que definía como la capacidad para describir, analizar y criticar el entorno social. En el tono de Freire, señalaba ésta como la dimensión política de la educación. Educar políticamente, decía, es enseñar a que los jóvenes aprendan a analizar en la confrontación con otros, qué es lo que ocurre en su sociedad, por qué ciertas cosas andan y otras no, propiciar el debate y estimular la capacidad crítica; significa también que puedan tomar posiciones efectivas frente a los hechos que analizan, es decir, que se sientan en capacidad de incidir en la sociedad, en virtud de su poder de reflexión, de independencia crítica y de toma de posición cuando se necesite, en suma, que puedan crear orden, cambiar orden y defender el orden que han creado. Advertía, entonces, del riesgo que se corre si faltara esta dimensión política en la educación escolar: “Cuando una sociedad no se educa políticamente, es manipulada por los políticos”.

Entre otras, estas pueden ser dos de las posturas clave en ese propósito de formar en la capacidad crítica y reflexiva: poner en tela de juicio el supuesto “sentido común” que nos incorpora la cultura y “obturar toda rutina” de la cotidianidad escolar.

- Poner en tela de juicio el supuesto “sentido común” que nos incorpora la cultura

Es preciso develar lo que se oculta, lo que subyace y parece invisible en las creencias y en las prácticas. El círculo vicioso del impuesto “sentido común” se rompe cuando alguien pone la duda y lo somete a examen, cuando alguien pone la disonancia, la tensión creativa. Y cuando se salta del círculo vicioso, se genera entonces la parábola de la espiral que señala una aspiración, una flecha de progreso, de transformación, el paso a las nuevas “plataformas” de conocimiento que refiere Freinet en sus *Métodos naturales* (1979). Porque el círculo vicioso no lleva a ninguna parte y sólo genera inercia, pero la espiral siempre conduce a otro estadio. El problema es que lo usual en la escuela es desatender la disonancia, y sólo percibimos su fastidio, su inoportunidad o impertinencia. Los alumnos “disidentes” son un claro ejemplo de esas disonancias habitualmente no atendidas.

La escuela es ámbito de una amplia gama de evidentes y, muchas veces, sutiles interacciones, que guardan relación con la distribución de poder y de valoración de saberes. Allí la política y el poder están materializados en fuerzas que invaden todo. Como analizan, Foucault, Varela y Álvarez-Uria y Carlos Lerena, el objetivo es formar determinadas mentalidades. Por eso es preciso someter a examen profundo y crítico cualquier hecho o fenómeno, por obvio que parezca, desde un análisis histórico de las prácticas sociales y discursivas que contribuyeron y contribuyen para la construcción de la conciencia y de las prácticas individuales y sociales de los sujetos.

Para Dolors Monferrer (2002), se trata de enseñar a leer la realidad en la que estamos inmersos, a fin de desentrañar las relaciones subterráneas del poder que actúan sobre la sociedad. En tal sentido, dice, habría que partir del análisis de cómo el sistema imperante actual, el neoliberal, construye las subjetividades, y cómo lo podemos llegar a tener integrado en nuestra forma de vivir y entender la vida, cómo ese sistema influye en nuestros deseos, necesidades y creencias; por ejemplo, en la forma como llegamos a aceptar la violencia como expresión de la competitividad o el modo inconsciente como vamos incorporando la intolerancia que muchas veces promueven la propaganda xenófoba o confesional de los medios; en definitiva, cómo este sistema llega a colonizar el mundo de la vida.

Por ello sería necesaria una reflexión a profundidad para analizar los valores que nos mueven, como personas y como colectividad, y que son los que nos llevan a realizar unas acciones y no otras. Saber y ser conscientes de esa

determinada forma de vida que promueve ese sistema que potencia la soledad, el miedo al fracaso, la necesidad del éxito social, la incertidumbre, el consumo, y va creando necesidades y valores que derivan de la valoración social en base sólo a las necesidades del mercado y no a necesidades básicamente humanas.

A la ineludible tarea de incorporar la cultura de la participación en la vida de los centros, esta autora advierte que habría que anteponer la que le precede y fundamenta, esto es, la reflexión sobre qué entendemos por modelo participativo y democrático, la búsqueda de acciones concretas para salir a las situaciones paralizantes que responden a la cultura de la delegación, y la denuncia a la incompatibilidad entre la verdadera democracia y el modelo neoliberal, que se afirma excluyendo a los demás.

- “Obturar toda rutina” de la cotidianidad escolar

Cuestionar lo incuestionado de la escuela puede ser una vía, no sólo para dar cuenta de su lógica de funcionamiento, sino también para detener ese molino que bajo la bandera de la cultura culta muele los anhelos de libertad, de igualdad y de autonomía que dan sentido a las culturas juveniles (Varela y Álvarez-Uria, 1991:53).

En la Memoria final del Proyecto de Investigación *La salud democrática en la escuela*, coordinado por Jaume Martínez (1998), se utiliza esta metáfora bien expresiva, “obturar toda rutina”, que apunta a la aspiración de una mayor capacidad reflexiva, no sólo de los alumnos, sino también de los demás sujetos que los acompañan en la escolaridad. Se trata de aumentar el nivel de consciencia y comprensión para interpretar situaciones vivenciales de la escolaridad; abrir los ojos, decimos nosotros, para encontrar, posiblemente, que muchas prácticas no son más que el disfraz de convicciones claramente hegemónicas y antidemocráticas, lo mismo que, para crecer en consciencia experiencias de verdadero aprendizaje, que muchas veces pasan inadvertidas.

Es preciso abrir todos los sentidos para entender lo cotidiano, lo que se vuelve “normal” y puede convertirse en rutina, lo que se vuelve obvio. En el cotidiano escolar, más allá de lo planeado, ocurren infinidad de cosas que los mismos sujetos allí implicados no percibimos, se tejen hilos que no entendemos ni dimensionamos en la justa medida, porque no tenemos ojos para verlos o, mejor, porque no estamos entrenados para verlos.

En cuanto a los escenarios de posible “obturación”, aquel informe sugiere análisis en el nivel del aula, del claustro, del equipo directivo y de la

organización informal del centro. En el nivel del aula, recomiendan analizar las formas de relación de los sujetos con el conocimiento, la selección y organización de las tareas, la elaboración y funcionamiento de las normas de interacción en la clase, la capacidad de información crítica y evaluación, y las creencias y estructuras de participación del alumnado. En el nivel de claustro: la distribución de tareas, responsabilidades y recursos, los modelos de coordinación del profesorado, la calidad del debate dentro del claustro y las estrategias de desarrollo profesional de los docentes. En el nivel del equipo directivo: la circulación y tratamiento de la información, las estrategias de la planificación organizativa del centro, la evaluación institucional, las estrategias de formación dentro del centro y su relación como institución educativa con el entorno social. En cuanto a la organización informal del centro: analizar situaciones que se manifiestan de un modo simbólico, informal o no explícito, como podrían ser la utilización de los tiempos y los espacios de la escolaridad o las decisiones importantes que se toman, tanto por parte de las directivas como del mismo profesorado, en reuniones o encuentros informales dentro del claustro.

Para tal efecto y, atendiendo a la carencia medular de la escolaridad, se invita en esta memoria a poner en manos, no sólo de los profesores, sino también de los alumnos y acudientes, “herramientas conceptuales y procedimentales” para realizar colectivamente la crítica a las insuficiencias de la democracia en la escuela, y tratar de encontrar prácticas de superación; estrategias que les pusiera en situaciones de pensar e intervenir sobre problemas concretos del aula y de la cotidianidad escolar. Se trata de facilitar escenarios críticos que conduzcan al “rearme cognitivo” y permitan pasar de la interpretación a la acción. En ese sentido, expresan, el acopio de documentos académicos constituirá una ayuda importante, pero lo esencial será la construcción colectiva de instrumentos que permitan enriquecer el debate y la aproximación a la vivencia democrática.

“Obturar toda rutina” significa también quitar el disfraz que muchas veces encubre las creencias y convicciones que subyacen a las prácticas cotidianas de la escolaridad. Por ejemplo, al alumno no se le “expulsa”, sino que se le “recomienda” que cambie de institución para continuar sus estudios. Pero con la hoja de vida que generalmente lleva, en ningún otro sitio va a ser recibido. Es decir, se le entrega el pasaporte para el fracaso. Las formas de exclusión o de sometimiento son tan sutiles que se asumen como de “sentido común” y procederes que no suscitan ningún cuestionamiento.

Además, son prácticas, muchas veces contradictorias y discriminadoras. Es usual, por ejemplo, que los maestros prohíban el consumo de comidas en el aula, cuando dan por aceptada su incuestionable conducta al fumar durante la clase o tomar una taza de café. El profesor no abre la puerta a los retardados en llegar al aula, pero tampoco es puntual en la hora de comenzar la clase. La puerta principal del centro se cierra para impedir el ingreso de alumnos retrasados, pero los profesores ingresan, aún después de iniciadas las clases, sin ningún cuestionamiento y, muchas veces, sin justificación alguna. Los alumnos no pueden moverse de sus pupitres -seis horas de clase diarias-, pero, cuando los profesores atienden una conferencia de una hora no evitan desplazarse continuamente. En actos públicos no se puede hablar; sólo los maestros lo hacen con soltura.

Otra tarea en esa estrategia de “obturar toda rutina” tiene que ver con la denuncia al fetichismo “intelectual” de la producción escrita. Es preciso promover la irreverencia con los autores de moda. La academia, el Estado y la publicidad fetichizan permanentemente, señalan, avalan, dan la bendición y descalifican, incluyen y excluyen, agrandan y minimizan, colonizan nuestros gustos e intereses y nos ponen a leer *best sellers*. La contrapartida es el rescate de la hermenéutica, la capacidad de interpretación, despegados del dogma y de la obediencia ciega.

Pero la experiencia más cercana a esta aceptación ciega de lo escrito dentro de la escolaridad tiene que ver con la presencia y el papel allí de los libros de texto, asunto este analizado a profundidad por Adriana Fernández en su tesis doctoral *La función del libro de texto en el aula. Hegemonía y control del currículum* (2003). Allí se refiere a ellos como instrumentos del “caballo de Troya” que utiliza la cultura hegemónica para imponer sus valores en la escolaridad. Por eso demanda analizarlos desde su contexto histórico e ideológico, en cuanto tiene que ver con los contenidos, formas, aspectos lingüísticos y psicológicos, adecuación didáctica, comprensibilidad, políticas culturales, editoriales y económicas.

Los textos, en tanto son cada vez más completos y atractivos, le dan mayor seguridad, tanto al alumno como al profesor. No obstante, como advierte Martínez Bonafé (1999), en la medida en que hegemonizan el *currículum* y confieren autoridad moral, científica y social a un determinado tipo de representación textual, marginan otras voces, otras posibilidades comunicativas y otras culturas. En ese sentido, reclama este autor que “es

preciso estimular más la producción de significado que el consumo de significado”.

Lo que se trasluce finalmente en este propósito de formar en la capacidad reflexiva y crítica es la necesidad de acompañar en la formación de un pensamiento propio, de una filosofía propia. Pero sobre esto estaremos avanzando en otro aparte de la tesis, en el que vincularemos esta tarea con el despliegue de la escritura personal, con particulares posibilidades en la educación secundaria. Allí veremos las oportunidades de desarrollo de un pensamiento propio, autónomo, una filosofía propia, desde el ejercicio de la escritura personal.

- Para cerrar el capítulo

Concluamos este apartado sobre la educación democrática intentando dejar alguna idea sobre el por qué de esta dedicación particular al tema de la democracia en la formación escolar.

Vale una claridad ante este énfasis: La escuela no tiene como finalidad única la formación “en” y “para” la democracia. Al lado de esta dimensión del desarrollo individual y colectivo de los sujetos, cumple su función de socialización. Centrar únicamente el discurso en el desarrollo individual de los sujetos, atendiendo a valores tales como la democracia, la ciudadanía, etc., es fundamental, pero no podemos olvidar que hay otra demanda para la escuela, y que seguramente es la que está generando todas las contradicciones en su seno, la de la socialización en una cultura, preparación para la vida. Y es ahí donde se producen muchas de sus tensiones: preparación para una vida democrática, ciudadana, social, integradora, etc., y formación para una vida productiva en el sentido de permitir a los sujetos que acompaña la supervivencia -es decir, el aspecto práctico de la existencia-. Si la escuela tiene problemas y se da un *corpus* teórico de carácter crítico, es justamente porque se producen esas perspectivas en tensión. Hay escuelas -en mayor medida las privadas- que se van a la orilla de preparar para el mundo productivo, para una cultura de clase, para el mercado, mientras en otras -generalmente públicas- se piensa que esa formación debía de tender mucho más hacia la dimensión humana. No siendo oficial, Summerhill es uno de los ejemplos claros de esta segunda opción y, posiblemente sea esa la razón de sus contratiempos con la administración educativa londinense.

En la disyuntiva de esas dos tendencias, nos inclinamos a pensar que la escuela no puede eludir el sentido de preparar para la capacidad productiva,

porque no vivimos sólo de la democracia. Sería injusto socialmente que una escuela se dedicara a formar en valores éticos, en el ideal democrático, mientras otras -generalmente privadas- apuntaran al ingreso expedito en el ámbito de la producción de los bienes materiales. Así que no podemos hacer un discurso de la educación democrática, olvidando la realidad cotidiana de la escuela; ésta, más allá de ser democrática, pública o privada, es real, es decir, funciona bajo unas condiciones estructurales y se contextualiza en una realidad social. Una sociedad con deseos de democracia le demanda que forme sujetos democráticos, pero también sujetos que sirvan de avance histórico para esa misma sociedad, o sea, que los eduque no solamente para ser buenos ciudadanos, sino para ser buenos artesanos, buenos ingenieros, buenos matemáticos, buenos profesionales.

De antemano sabemos, como se ha manifestado en otra parte de la tesis (Foucault, Lerena, Varela y Álvarez-Uria), que la escuela no fue pensada en sus orígenes para una formación democrática. Es una maquinaria, en su momento inventada, fundamentalmente, para satisfacer intereses hegemónicos. Aunque no fuera dentro de objetivos de clase, aún en las pretensiones de una formación más universal, la formación democrática no era su problema. Algunos aspectos fundamentales y básicos habían sido ya trabajadas por Kant, pero podríamos entender que esta preocupación le ha llegado a la escuela en el último siglo.

No obstante, a esta polémica nos gustaría agregar la forma como dirime la disyuntiva Gonzalo Anaya. Este pedagogo insiste en que la educación democrática tiene que ser de calidad. Y cuando dice “de calidad”, se refiere, no sólo a la formación de los individuos en los valores de la democracia, sino también en el acceso al desarrollo pleno de sus potencialidades. Este pensador se sale del círculo idealista de la democracia plena, para aterrizarlo en la garantía de que las disciplinas, el conocimiento allí ofertado sea de calidad.

En el caso concreto que analiza esta investigación, para poder expresar libremente a través de un medio como la escritura, primero es preciso dominar ese medio, esa herramienta. Para poder expresar por escrito las propias ideas, juegan previamente unas condiciones que se refieren al dominio técnico. El problema surge cuando en el proceso del dominio de ese instrumento se antepone el carácter más instrumental del manejo de la herramienta o está marcado por una orientación hegemónica.

No hay que olvidar tampoco el presupuesto que dejamos en la parte inicial de la tesis, cuando definimos el sentido de la educación en la perspectiva del

“crecimiento” personal y colectivo. Esa idea es la que lleva a Dewey a vincular de forma estrecha democracia y educación. Si la educación tiende hacia el crecimiento de los individuos, es la democracia como forma de vida la que pone las condiciones para que dicho crecimiento sea efectivo.

Con este presupuesto y la aportación de Gonzalo Anaya, nos atrevemos a concluir que el concepto de educación democrática que aquí se alude no atiende al mero hecho de participar de forma efectiva en la vida escolar, ni de formar en los valores democráticos, sino también y, sobre todo, a la posibilidad real de desarrollar la personalidad, a humanizarse, que sólo es posible en la vivencia de la democracia, en uso de la plena autonomía y de las plenas libertades. Sólo en un contexto democrático logran desplegar todas sus posibilidades los individuos y los colectivos. Educarse, en el sentido que aquí le hemos dado a esta acepción, sólo es posible en un contexto de vivencia democrática. Por eso, cuando el profesor Anaya hablaba del “derecho democrático a la educación” (1996), se refería a las posibilidades que ella pone en escena para que los individuos alcancen el pleno desarrollo humano.

CAPÍTULO VIII

UN NUEVO MAESTRO PARA UN NUEVO CONCEPTO DE ESCUELA

Cuando se trata de definir el perfil del maestro dentro de experiencias alternativas, más dentro de una experiencia que concierne a la escritura personal, hay muchos tópicos que se podrían abordar; por ejemplo, lo que concierne a sus destrezas pedagógicas, a su preparación académica y profesional, al compromiso social y político en el espacio particular en que acompaña en su formación a un grupo de niños o jóvenes, etc.

Martínez Bonafé en su libro *Trabajar en la escuela* (1999:37-51) hace amplio análisis de un grupo de metáforas que él define como cuerpo del discurso institucional que, a su juicio, acuñado en el concepto de “autonomía”, enmascara una creciente proletarización y descualificación laboral de los profesores. Aunque su referencia hace alusión específica a la aprobación de la LOGSE⁵¹ en el sistema educativo español, retrata una situación que encuentra ecos bastante similares en otros contextos, en particular, en el sistema educativo latinoamericano.

Como discurso, este cuerpo de metáforas toma distancia de la figura del profesor como un mero ejecutor técnico de programas -“paquetes instructivos”- frente a la postura del profesor como “profesional que produce y toma decisiones en uso de su autonomía”. Se define al docente como un “investigador”, esto es, que se enfrenta de un modo reflexivo y analítico a los

⁵¹ Ley Orgánica General del Sistema Educativo español de 1990.

problemas de la práctica de la enseñanza; como un “teórico”, que construye y sistematiza conocimientos a partir de su actividad investigadora; como un “práctico reflexivo”, que actúa guiado por juicios bien informados a través de la reflexión sobre la práctica; un “deliberador”, que busca informar críticamente su actividad a través del intercambio reflexivo con otros colegas o personas implicadas en la enseñanza; un “estratega crítico”, que se enfrenta de un modo activo y consciente a las condiciones de diverso tipo que le impiden ejercer su autonomía y busca vías prácticas de avance o superación de obstáculos; un “artista creador”, que actúa a menudo en situaciones imprevisibles; y como un “político”, que toma decisiones y actúa regido por criterios éticos y morales dentro de un contexto social.

Como afirma este autor, muchas de estas metáforas, si no todas, han sido colonizadas por el discurso neoliberal y vaciadas de contenido, han sido atrapadas en políticas tecnocráticas con el propósito de garantizar la permanencia de privilegios para unos pocos, a costo de acentuar el carácter alienante del trabajo docente. La oportunidad potencial que enuncian termina por desvanecerse en la concreción práctica del desarrollo del currículo, esto es, en la selección y organización de la cultura, en la forma que se traduce en la presentación de los materiales de enseñanza y en las recortadas posibilidades para la toma de decisiones en el aula y en la escuela. A la postre, las metáforas referidas se enfrentan en la práctica al ejercicio del poder; en el campo de la práctica termina por desvanecerse la “autonomía” del docente: el *currículum* finalmente es de carácter preceptivo, la producción de los materiales resulta en manos de grandes monopolios editoriales, y la capacidad de decisión reflexiva y crítica aparece coartada y sesgada por la acción del “currículum oculto” y del “currículum nulo”.

El mismo Martínez Bonafé (1999:62) observa cómo, tanto en los enunciados de las metáforas como en el proceso de control sobre la actividad profesional de los docentes, el sistema presenta “contradicciones y fisuras” que un sector de los profesores aprovecha para generar prácticas de resistencia. La autonomía se presenta, entonces, como un proceso de conquista que implica planteamientos críticos y deliberativos. Nuestra percepción es que no resulta gratuito que estas metáforas hayan encontrado un espacio en el discurso institucional. De alguna manera, están allí como efecto del inevitable proceso de democratización que cada vez toma más cuerpo en las sociedades y las políticas internacionales, lo que Cerroni (1991) ha llamado “la democracia como estado de cultura”. La presencia de esas contradicciones y fisuras, incluso la formulación de las metáforas, no son otra cosa que el fruto de la

lucha persistente de las resistencias desde un trabajo piramidal. Son una clara conquista de los movimientos de renovación que han ejercido una resistencia deliberativa. La formulación dentro del discurso institucional, por sí sola, constituye un gran paso, y siempre saltará disonante con las políticas incoherentes de concreción en la práctica docente. Como metáforas formuladas constituyen ya un punto de apoyo y la puerta de entrada a nuevas conquistas. El reto será, igual que a la democracia en la escuela, llenarlas de sentido, enriquecer sus significados y rescatarlas del secuestro operado por la política neoliberal. La estrategia, como dice Martínez Bonafé, está en el territorio de la razón, esto es, en el carácter deliberativo que pueda arropar programas alternativos de formación de los docentes.

Hemos querido traer este cuerpo de metáforas para tejer un telón de fondo, más que de sus formulaciones, de los retos que cada una constituye para llenarlas de sentido. Pero no es nuestro propósito hacer un análisis de sus rasgos característicos ni pretendemos construir un perfil del “buen maestro”, sino sólo resaltar cuatro aspectos que recorren las entrevistas y los objetos observados en la investigación, y de los que hemos percibido estrechas afinidades con estas metáforas. Estos son: maestros que escriben, maestros que investigan, maestros que aprenden, y maestros desde el deseo y el afecto. Igual que las metáforas, estos cuatro aspectos tejen una red de encuentro e imbricación recíproca. Aunque la disciplina de escritura de los maestros no fue la motivación inicial de la experiencia de escritura de los jóvenes del Benjamín Herrera, sí se fue entendiendo luego como condición de garantía para su formación en la escritura. Es claro que la escritura de los maestros fue en este caso un efecto de aprendizaje por la emulación de los mismos alumnos. Su postura final fue la de aprendices y no sólo enseñantes. De igual manera, al estar en esa disposición abierta hacia el aprendizaje, se les fue potenciando algo que en el devenir de sus prácticas venían construyendo: la figura del maestro investigador. Y fue la escritura de los relatos y reflexiones de sus prácticas la escena que les potenció este aprendizaje de reflexión crítica del cotidiano escolar. Pero tampoco se entiende un profesor preocupado por la investigación de sus prácticas que no lo aliente el deseo de enseñar y de aprender.

1. Maestros que escriben

Los maestros, igual que los alumnos, usualmente, sólo leemos y escribimos en la escolaridad. Lo hicimos, primero en la escuela, y luego en la universidad. Lo lamentable es que la generalidad se apunta a que, una vez egresados del programa universitario, ya leyó y escribió lo que era preciso. Si pudiéramos traducir en cifras el porcentaje de los que siguen leyendo y escribiendo, el dato sería sorprendente y desalentador. Sobre este aspecto decía Emilia Ferreiro: “en muchas oportunidades intenté que algún organismo internacional analizara en serio qué clase de lectores son los maestros. Pero nadie quiere este paquete, porque todos temen los resultados” (Ferreiro, 1999). Pensamos que más grave sería la perspectiva con respecto a la escritura. Igual que los alumnos, estamos cobijados por ese concepto de funcionalidad que se ha privilegiado de la escritura, también de la lectura, dentro de la escolaridad. Para alumnos y maestros, leer y escribir se han conformado en dos elementos funcionales para acceder al currículo y a la cultura que normalmente viene escrita y que se nos pide expresarla de forma escrita, a través de un examen, por ejemplo, en el caso de los alumnos, y de un informe o registro de programas realizados, en el caso de los docentes. “Como profesores, escasamente hacemos o preparamos los informes que reglamentariamente nos corresponden (porque nos los exigen) y... pare de contar; ¡a eso se reduce nuestra producción!” (Alzate Yepes, 2001: 34).

La ausencia de una disciplina de escritura en el maestro corresponde, en parte, a la creencia, explícita o tácita, de que vamos a la escuela a enseñar y que no tenemos nada más que aprender, y menos allí. En parte también, y esto no puede constituirse en una disculpa, esa realidad que alude Alzate Yepes tiene que ver con la trampa en la que nos atrapa la lógica tecnocrática administrativa que, con la absoluta colonización del tiempo escolar, nos reduce a lectores de normas, decretos y orientaciones de carácter preceptivo. Y cuando escribimos, no hacemos más que transcribir los pasos precisos y abreviados que nos llegan desde la administración central, sin ninguna posibilidad para un matiz personal. “Logros mínimos para cada una de las áreas”, leemos en nuestra ley orgánica de educación colombiana. Vienen listos para deglutir, y el 95% de los maestros, no sólo allí, se apuntan a la transcripción literal de esos mínimos.

Pero un proyecto educativo que promueve la lectura y la escritura no puede entender a los alumnos como los únicos destinatarios de esta práctica. Es

absurdo pretender animar en este propósito, si los que invitan no leen ni se aventuran en la escritura.

De ahí, la razón de la disyuntiva que se nos presentó en los primeros pasos de esta tesis con respecto a preferenciar como asunto de investigación la escritura de los maestros o la de los alumnos. Finalmente, se nos impuso como opción más urgente abordar la escritura de los alumnos. Sin embargo, a través de las pesquisas fue saltando la necesidad de entender cómo estos dos intereses se urgen, se corresponden y tienen qué ver uno con otro. Es muy difícil que unos alumnos resulten escribiendo cuando sus maestros son ajenos al ejercicio de la escritura. Por supuesto, nos ha ocurrido con frecuencia en la docencia, que los alumnos van más allá de las pretensiones de los maestros, incluso, muchas veces, por encima de las cortapisas que los mismos maestros les ponemos al paso. Como hemos visto, en algún momento de la historia de la experiencia de escritura que se analiza en esta tesis esa fue una verdad constatada. Hay alumnos que van mucho más allá de las expectativas, de las capacidades y posibilidades de entusiasmo que pueda abrirle el maestro. Qué tal que así no fuera. La pedagogía precisamente se renueva porque los alumnos sobrepasan a sus maestros. Todos conocemos en el recorrido de nuestras vidas, historias que podemos recordar al respecto. Pero lo deseable es que un maestro que está inserto en un proyecto de estas pretensiones, también escriba. Contar en la escolaridad con maestros que escriben es la primera garantía para empezar a desatar procesos exitosos de escritura en los alumnos.

- Maestros que escriben, animan la escritura de sus alumnos

Graves (1991: 60) recoge en su *Gramática de la fantasía* una anécdota de Tolstoy. Cuenta cómo en el diario que conservaba el escritor ruso de su experiencia de enseñanza en la escuela en Yasnaya Polyana, recuerda sobre una ocasión que sus alumnos se negaron a escribir. Dijeron que estaban hartos de escribir y que ahora le tocaba al maestro. “Escribe sobre un niño que roba”, le dijeron. Tolstoy narra de lo exitoso que resultó ser aquel ejercicio, en el que se dio cuenta que los niños tenían también mucho que enseñarle, porque le estaban corrigiendo permanentemente los giros de su escritura. A raíz de aquella experiencia escribió luego su ensayo *¿Tenemos que enseñar a escribir a los niños campesinos, o tienen que enseñarnos ellos?*

Los alumnos tienen usualmente conceptos idealizados del ejercicio de la escritura. Ha calado la figura de la musa que inspira o una fuerza misteriosa que dicta relatos, poemas, cartas; creen que las palabras fluyen sin ningún esfuerzo. Los maestros mismos se han encargado de mantener esa ficción

mediante el hecho de no escribir frente a los alumnos. Escribir delante de ellos y con ellos, dice Donald Graves (1991: 54), es una forma sencilla y evidente de mostrar los procesos que se dan en la tarea de composición, desde la elección del tema, hasta la finalización. Es la oportunidad de mostrar allí también las limitaciones personales, la necesidad de ayuda para encontrar nuevas palabras o giros, para ordenar las ideas que se quieren expresar. Es un modo en el que se ponen de manifiesto las condiciones normales de un ejercicio de redacción, cómo van plasmándose las palabras sobre el papel y los pensamientos que acompañan a las decisiones que se hacen al escribir.

Para Nancie Atwell, el factor que más pesa en el aprendizaje de la lectura y la escritura es la presencia de mentores que transmiten su gusto por la literatura. Por eso los mejores maestros en esta disciplina son los que demuestran personalmente lo que significa el placer de la lectura y de la escritura. “Nuestra verdadera autoridad no proviene de los libros escolares ni de los planes de clase, viene del hecho de que nosotros mismos somos lectores y escritores” (citada por Calkins, 1993: 139).

Al maestro le corresponde, según Graves, “establecer la tónica”. Y la tónica la da con lo que hace, más que con lo que dice. El maestro tiene que hacer escritura y compartirla con sus alumnos. Así, los alumnos tienen la oportunidad de vivir, trabajar y aprender junto a alguien que disfruta de su posibilidad de leer y escribir.

La condición del maestro que lee y escribe no es entonces la formulación de un matiz deseable. Es la primera garantía de éxito, lo uno, para formar con poder de emulación jóvenes lectores y escritores. Y, lo segundo, para la consecución de ese perfil necesario en su posibilidad de innovar: el maestro investigador.

2. Maestros investigadores

Las figuras tradicionales del “experto”, del “especialista”, del “académico”, han dado demasiada fuerza a la idea de separar el papel del maestro, como a quien le corresponde ejecutar el saber pedagógico en el aula y en la escuela en general. El supuesto tácito en la investigación educativa ha sido que el conocimiento pedagógico se genera en la universidad, en la academia, para aplicarse en las escuelas y en las aulas. Del otro lado, la cultura escolar nos ha

formado para reconocer de forma fluida el valor de los estudios de los investigadores para la propia práctica profesional y aceptarlos como válidos para las actuaciones cotidianas. A eso se iba a las universidades y demás centros de formación del profesorado: a tomar el legado de la academia. Cochran-Smith y Lytle (2002) hacen notar cómo, desde los últimos cincuenta años en la historia de la enseñanza, el profesorado y su trabajo se habían convertido en meros objetos de estudio. A esta supuesta obviedad José Contreras (1999) la ha llamado “división social del trabajo en educación”.

No obstante, en la actualidad viene tomando cuerpo un nuevo marco conceptual para la lectura y comprensión de la investigación sobre la enseñanza (Stenhouse -1987-, Kemmis -1990-, Bolívar -2001-, Pérez Gómez -1994-, Gimeno Sacristán -1994-, Contreras -1999-, López Ruiz -2000- y las mismas Cochran-Smith y Lytle -2002-, entre otros), que rechaza enfáticamente esa relación lineal entre investigación y enseñanza y acorta la distancia, en mucho mitificada, entre quienes investigan y los que hacen el trabajo en las aulas. El nuevo concepto rompe las fronteras tradicionales y representa un cambio radical en cuanto a los supuestos sobre las relaciones entre la teoría y la práctica, entre la escuela y la universidad -los actores y los analistas- y entre las organizaciones escolares y las reformas educativas. Son tan importantes los conocimientos que se generan fuera del aula, como los que devienen del aula misma. “Dentro” y “fuera” es la fórmula con la que presentan Cochran-Smith y Lytle varias aportaciones al respecto. Para ellas, el conocimiento para la enseñanza es “interno/externo”, como par yuxtapuesto (2002:13).

Más allá del reconocimiento que los nuevos investigadores de la formación docente hacen de los maestros como “sujetos cognoscentes” que constantemente están aprendiendo del proceso de enseñanza, estas investigadoras avanzan en una propuesta más radical al plantear que la enseñanza misma, la práctica, debería situarse como la tarea principal en la formación del profesorado a lo largo de su trayectoria profesional. Así, transforman su condición tradicional, la de ser receptores pasivos de programas y paquetes de enseñanza, para convertirse en sujetos activos en la investigación de sus propias prácticas.

Es frecuente que en las jornadas de formación de los maestros haya de su parte un reclamo permanente a las entidades y expertos que los capacitan, no tanto de contenidos de tipo teórico o filosófico, sino de fórmulas prácticas y estrategias que les permitan desempeñarse con mayor eficiencia en su propio

cotidiano de la enseñanza. Sin embargo, más allá de esa solicitud que hacen, incluso, de las aportaciones que el experto o la academia puedan allegar desde el discurso construido, lo esencial que es preciso formar en los maestros es su capacidad para la reflexión de sus propias prácticas. Es posible que, en la medida en que se haga disciplina la reflexión del propio cotidiano, surja también la necesidad de confrontaciones con hallazgos que la academia ha construido.

Posiblemente, el conocimiento más significativo que pueda alcanzar el maestro sea el que resulta de la confrontación permanente y reflexiva de su práctica. Más que de los aportes académicos, son las mismas estrategias y creencias personales las que nos conducen a eslabones de mejora, si las sabemos abordar con sentido crítico. La espiral de progreso empieza en la propia experiencia docente, en las creencias que ya tenemos y en la historia personal que hemos construido, que al confrontarse devienen en tensión creativa.

Pero, el conocimiento de lo interior no se desarrolla de forma aislada. “Dentro” y “fuera” no son opuestos, sino voces que se atraviesan de forma dialógica. Los profesores investigadores incorporan en sus propias visiones las de los otros, así como las de los profesores que han visitado sus clases, de la bibliografía que proviene de la investigación conceptual o empírica y de las discusiones en grupos de investigación o a partir de las reflexiones producidas debido a la participación en eventos de formación. “Al descubrir sus propias voces, los profesores investigadores incorporan a los otros, es decir, en un sentido vygotkiano, las voces de los otros vienen integradas en la propia” (Cochran-Smith y Lytle, 2002:11). Por supuesto, en una relación no ajena al conflicto y a los inevitables desacuerdos implícitos en el mismo momento en que las voces se implican y se combinan, esto es, a las discrepancias entre las perspectivas del externo y del interno dentro del proceso de generación de conocimiento y en las decisiones sobre qué conocimiento debe ser interpretado y utilizado.

Los dos extremos, “dentro” y “fuera” aparecen entonces ajenos de sentido. Las teorías no pueden estar desligadas de las prácticas, y las prácticas, por sí solas, sólo generan repetición. El buen éxito pedagógico no está garantizado con la erudición y, menos, con las prácticas reiteradas. “Es posible que con más formación pedagógica sean peores profesores”, decía Gimeno Sacristán, como jurado en una lectura de tesis. Del otro lado, decía Carlos Calvo en

conferencia: “no se trata de tener 30 años de experiencia; de pronto es sólo uno y, los 29 restantes, de repetición”.

Muchas veces innovamos, sin darnos cuenta que estábamos innovando, no percibimos la trascendencia del cotidiano de nuestro ejercicio docente. La academia nos enseña a nombrar lo que ya hemos encontrado en nuestras prácticas: “Con anterioridad a que se comenzase a hablar de constructivismo, de currículum o proyecto curricular o demás términos acuñados a partir de los nuevos descubrimientos de la Psicología y la Pedagogía, muchos profesionales de la enseñanza estaban ejerciendo ya su trabajo muy cercanos a los conceptos encerrados en tales términos”, escribía Arsenio González (2000:140). En efecto, nos dimos cuenta a través de los cursos del doctorado que ya conocíamos aquellos conceptos que allí se analizaban, ya los habíamos trabajado en nuestras jornadas de reflexión pedagógica y los aplicábamos en nuestras prácticas. No sabíamos ponerles nombre. En mucho, lo que hace la academia es llamar a las cosas por su nombre. Eso es lo que allí se aprende: a establecer relaciones, a conectar intuiciones y saberes aprendidos.

La fórmula precisa es entonces la que defienden Marilyn Cochran-Smith y Susan Lytle: “dentro” y “fuera”. Digamos que, en un principio, cuando surge la inquietud por analizar las prácticas, se produce un continuo movimiento de calidoscopio que, al girarlo, produce figuras y significados inusitados. A partir de la intervención de los elementos teóricos que la academia aporta y las intervenciones que esos elementos dan con la misma práctica que se está analizando, ya aquel instrumento para mirar no es un calidoscopio loco, sino un instrumento controlado, que tiene una posibilidad de calibración, como la lente que obtura en la cámara para enfocar, para ver mejor. El calidoscopio inicial nos permite obtener de una forma difusa: los elementos no se reconocen ni encuentran relaciones claras entre sí, pero con las nuevas herramientas que aporta la academia, aquel mismo calidoscopio focaliza y afina el asunto que queremos obtener.

Pero no se trata sólo de reflexionar, sino de transformar las prácticas. La reflexión por sí sola no cambia, no transforma; cambian las relaciones materiales. El docente como investigador “crítico” se entiende entonces como un sujeto constructivo desde sus propias prácticas, un agente activo de transformaciones y mejoras. La reflexión tiene sentido en la medida en que incide de forma constructiva en las prácticas que analiza (Freire -1990-, Stenhouse -1987-).

Es importante observar también que es usual en la cultura escolar que las distintas prácticas de los docentes y los asuntos que ocurren en el interior de la escolaridad estén desempatados. No hay comunicación de estrategias ni creencias, no circulan las teorías ni las sugerencias de mejoramiento. El resultado obvio es el desaprovechamiento del saber que cada quién va construyendo en sus prácticas y la ignorancia de las razones y oportunidades que subyacen detrás de cada hallazgo o de cada suceso. Pero si hay un espacio y tiempo abiertos especialmente para esta comunicación, las posibilidades de crecimiento y conocimiento se potencian. Esto supondría también la concepción de la búsqueda del conocimiento, no como una empresa individual, sino una tarea de colectivo. El trabajo colaborativo apoya, dinamiza y refuerza los procesos de mayor conocimiento y de transformaciones significativas.

Por último, conviene destacar que la capacidad de reflexión del maestro es, a su vez, un previo para la capacidad también de formar en sus alumnos sujetos capaces de construir el conocimiento. Al respecto, escribía Daniel Goldin: “El maestro que busca generar en el alumno inquietud por participar en la construcción del conocimiento, no podrá conseguirlo si no se concibe a sí mismo como un investigador de su propio oficio” (1998: 6).

3. Maestros que escriben... maestros investigadores

“Maestros que escriben” está en directa correspondencia con “maestros que investigan”. Es curioso observar, sin embargo, cómo las investigaciones sobre la formación del profesorado y la práctica docente han centrado especial atención en los últimos años en la capacidad de los maestros de constituirse en investigadores de sus propias prácticas, pero no han sido lo suficientemente explícitas en destacar las posibilidades que para su formación como investigadores tiene el ejercicio de la escritura. Se expone de forma amplia sobre la necesidad de someter a reflexión las prácticas cotidianas y analizarlas en colectivo, pero no es clara la recomendación de la utilización de la escritura para potenciar los beneficios de los análisis, tal como hemos dicho, como escena y herramienta de organización de los hallazgos.

Posiblemente, se dé por entendido que quien investiga las prácticas, las escribe. La verdad es que muchas conclusiones valiosas dentro de estos ejercicios colectivos no quedan registradas, ni siquiera en un formato de

memorias. Los logros quedan dispersos, sujetos al ejercicio de la frágil memoria y de las buenas intenciones que siempre arrastran los encuentros de grupo.

Es usual que a esos análisis que hacemos en las jornadas pedagógicas de reflexión que organizamos en los centros, en los mismos programas de formación universitaria, con casos muy excepcionales, no les siga un momento para escribir y sistematizar las conclusiones y hallazgos encontrados. Parece que asumiéramos que somos *per se* instrumentos de registro, ordenadores natos de ideas. Pero no somos ordenadores espontáneos de ideas, y lo que usualmente ocurre es que aquellos hallazgos, esas ideas maravillosas que nos impactan o las que producimos mientras compartimos valoraciones, aquellas relaciones que establecemos, se queden escritas en una libreta de notas o en hojas sueltas.

Discutimos mucho, tomamos abundantes notas, pero no sistematizamos. Nos vamos llenando de excelentes registros, pero no los cruzamos unos con otros. Cuando ya estorban demasiado sobre nuestra mesa de trabajo y no recordamos de qué trataban, en un ejercicio de limpieza van a la basura. A distancia, no empatamos el propósito de aquellas frases sueltas.

Cuando tomamos notas en una conferencia, en un curso, en una sesión de análisis, o mientras recorremos una escritura de interés, lo que hacemos no es otra cosa que insinuar, dejar unas ideas resumen que suponemos tomar luego. Poco o nada dirán cuanto más nos demoremos en retomarlas. Si no se retoman pronto, pierden la conexión del contexto en el cual fueron pensadas y escritas, y desvanecen igualmente la capacidad de suscitar nuevas ideas. Con el tiempo resultan desconectadas.

Un ejercicio de escritura sistemática logra dar vida, resucitar esos elementos sueltos y prender la luz que juntos pueden generar. En otra parte hemos referido cómo era ésta precisamente la estrategia que utilizaba Marx para la escritura final de sus obras. Tenía abundantes notas sueltas que luego clasificaba. Una escritura sistematizada, no sólo ayuda a armar el discurso coherente que puede surgir de aquellas reflexiones, sino que además le da supervivencia y posibilidad de transformación a esos hallazgos.

3.1. El relato: un puente entre escritura e investigación

Es en este contexto donde escribir nos permite adentrarnos en la complejidad de la realidad y volver a viajar para deletrear todo lo que queda impreso en nuestras pupilas, obligándonos a dotar a cada instante de un nuevo significado y valor (Carrillo, 2001:51).

La figura del “maestro investigador” puede aparecer abstracta y vaporosa. Consideramos que hay formas sencillas de hacerla menos extraña. El ejercicio de la escritura, nuestro motivo de énfasis, es posiblemente la más importante estrategia para iniciar procesos de investigación, porque lleva al nivel de la consciencia lo que se ha vuelto cotidiano, confronta y relaciona. De alguna manera es un modo de volver atrás, de tomar distancia para ver mejor. Puede darse en un primer momento a manera de diario o anecdotario, pero con la pretensión de conformar luego también, a través del relato o del ensayo, un espacio de análisis, valoración y confrontación.

Si a la figura del maestro “alternativo” es inherente la del “investigador”, el paso siguiente es intentar sistematizar a través de la escritura los hallazgos y las propuestas innovadoras, para formular nuevas teorías, esto es, nuevas propuestas de mejora y cualificación de las prácticas. ¿De donde más podrían surgir con mayor propiedad las ideas innovadoras si no es de los protagonistas directos de las prácticas educativas? Con la escritura, entonces, el docente logra acceder, no sólo a un modo excelente de creatividad y transformación personal, sino también a la estrategia precisa para constituirse en un maestro-investigador. La escritura se le configura en el escenario para confrontar sus prácticas y creencias con las valoraciones y aportes innovadores de otros.

Hacemos especial énfasis en las posibilidades formativas para el maestro en el ejercicio de la escritura del “relato personal” de sus prácticas. Otra cosa son las recapitulaciones y memorias que se dejan como evidencia de encuentros colectivos. El relato personal está tocado de la historia subjetiva, de la vivencia, de la emoción y de las frustraciones también, presentes dentro de las mismas experiencias vividas.

El relato, como ejercicio de escritura personal, es un valioso instrumento para dar nombre a esas experiencias, para darles cuerpo y ponerlas sobre la mesa, para darles supervivencia y someterlas a la opinión colectiva. Como escritura, logra ampliar la mirada, crecer la comprensión, trae a la conciencia procesos que usualmente pasan desapercibidos, permite ver más. El relato personal se presenta como un ejercicio para mirar por el retrovisor; es una estrategia para

aflorar los logros, las intuiciones, las chispas de acierto, pero también para dar forma a las preguntas que aún quedan formuladas. “Es un instrumento que nace de la acción para volver a ella, que entrelaza saber práctico y saber científico, que nos introduce, en definitiva, en el mundo de la reflexión introspectiva y proyectiva” (Carrillo, 2001:52)

El relato escrito es la mejor manera de ver a distancia nuestro trabajo y creer en él. Es ahí, además, donde podemos hacer una autoevaluación de nuestras propuestas, de la calidad de las mismas y de la actitud que hemos mostrado al proponerlas. El ejercicio de relatar por escrito obliga a reflexionar, a ordenar las ideas, a sistematizar, a jerarquizar y a marcar prioridades. Entonces invita también a transformar. Su escritura, por sí misma, reclama coherencia entre lo que se dice y lo que se hace. Por eso no hay forma más expedita para depurar los procesos de investigación de las prácticas dentro del profesorado.

Muchas valiosas experiencias de la enseñanza hubieran pasado inadvertidas para la historia de la pedagogía si los maestros gestores no las hubieran relatado. Más que a esas experiencias que hacen parte hoy del legado de los clásicos estudiosos de la educación, hacemos mención aquí a las pequeñas historias, las vividas por los que algunos han llamado “maestros de a pié”, esos modos de elemental sabiduría surgidos en el cotidiano de las escuelas. Cuántas cosas hacemos novedosas en nuestras prácticas y quedan ignoradas. Lo usual es que muchos modos de enseñanza, ricos en contenidos y significados, pasen inadvertidos, incluso para los mismos protagonistas que los viven, porque no se escriben. “Muchas veces en el mismo colegio no conocemos lo que está haciendo el mismo colega en su aula, y puede estar utilizando una estrategia valiosa”, decía el profesor Jairo en su entrevista.

Pero no es suficiente el ejercicio de relatar. Es preciso llegar hasta construir la doble vía entre prácticas y teorías, inicialmente, confrontando lo que se hace en la experiencia docente con las propias creencias, pero, enriqueciéndolas luego con las aportaciones ajenas, de la academia o del colegaje.

El relato escrito es una excelente escena para establecer ese diálogo permanente entre teorías y prácticas: las prácticas, generando reflexiones y, a su vez, las reflexiones y la teoría producida, mejorando las prácticas. No hay cuestión terminada, tanto en las prácticas como en las formulaciones teóricas. El relato escrito es, inicialmente, un ejercicio de lectura personal. Pero allí va inmerso el bagaje teórico, mucho o poco, que cada quién puede tener. La escritura, como disciplina, baja a la conciencia la teoría que se tenga a la luz de un evento real de la cotidianidad escolar y obliga luego a otras

confrontaciones para enriquecer la percepción de los hechos que queremos describir.

Es preciso avanzar entonces en el oficio de maestro de un conocimiento operativo, de rutinas fatigosas, a la configuración del docente innovador. Este paso sólo lo da la disciplina investigadora y se concreta mediante el ejercicio de la escritura. Es importante que los profesores escribamos, porque la escritura nos proyecta, nos vincula, nos ordena, nos descoloca también, pero, sobre todo, porque, como ejercicio intelectual, nos compromete públicamente.

Finalmente, no queremos dejar entendido que la importancia que aquí recalcamos sobre la escritura en el maestro se ciña sólo al ejercicio profesional, al mejoramiento de sus prácticas y a su formación como maestro investigador. Una cosa es el ejercicio mismo de escritura por parte del maestro como herramienta profesional, como escena de reflexión sobre su pedagogía y, otra, como disciplina individual, como ejercicio íntimo, como escena para potenciar un mayor conocimiento de sí mismo, como canal de expresión personal.

4. Maestros que aprenden

*Lo más importante es que yo he aprendido siempre enseñando
(Gonzalo Anaya, en: Delgado y Martínez Bonafé, 2004:78).*

Graves insiste en permitir a los alumnos que nos enseñen: ...“son imprevisibles” (...) “pueden enseñarnos cosas muy distintas, tanto de sus percepciones como de sus preferencias” (...) “enseñan, resuelven problemas, responden a preguntas imposibles o descubren informaciones nuevas” (...) “Pueden hacer esto cuando sus profesores son conscientes de que la acción del niño provoca el aprendizaje” (1991:118). Recordando su experiencia docente, escribe en algún momento: “el pequeño John, de 6 años, me ayudó a ver las imperfecciones de mi educación” (Graves, 1991:72). Se refería al reclamo que le había hecho el pequeño de por qué a la hora de los cuentos, leía libros que estaban a la venta y no sus propios escritos publicados con tapas duras. En adelante, al final de cada sesión, leía tanto las obras de los niños como las de los autores profesionales.

No abandonar la disposición para el aprendizaje es, quizás, el más complejo reto para el docente, porque desautoriza el mismo significado originario del

ser maestro, *magister*, -el que está por encima-. El maestro y la escuela fueron hechos para la enseñanza. La postura del aprendiz, en cambio, señala la capacidad de abandono de la verdad traída para pasar a la elaboración de nuevas teorías suscitadas en la confrontación franca con otros. Supone, entonces, el reconocimiento del otro, así sea el menor y más pequeño de los alumnos, como un sujeto de derechos y, más, como “otro” que me puede aportar, que me puede enseñar y me permite crecer. Supone aceptar también que puedo ser sorprendido y que tendré que repensar cosas de mí mismo.

Lo cultural en la escuela es entender que hay un momento para aprender y otro para enseñar. Allí se da por hecho que unos son los que enseñan y otros los que aprenden. El maestro terminó su etapa de aprendizaje y ahora le toca enseñar. Por eso, lo usual es que lleguemos a las instituciones programados para enseñar. Tenemos la manía, además, de creer que podemos o tenemos que responder a todas las preguntas que surgen en el entorno escolar. La verdad es que, el maestro, por mucho que sepa, sabe muy poco y que todos podemos seguir aprendiendo. Es posible que estemos, cada vez, en distintas “plataformas”, como dice Freinet. “El mejor informado de la sala, pero no el único”, completa Ferreiro (1999:134).

El maestro, como mediador cultural debe ser un facilitador, un acompañante; debe reconocer, no sólo que sus alumnos saben, sino también que él no es ya la fuente única y segura de la información, que el saber que ahora circula es imposible de abordar en su totalidad y que le toca, por tanto, acompañarlos respetuosamente en ejercicios de selección, de opción y de establecer prioridades. Al desvanecer su habitual estilo vertical y autoritario, pues la verdad ya no es su poder y posesión, su papel se torna en suscitar preguntas y aceptar que las respuestas serán múltiples. Deberá reconocer, además, que se aprende más fuera de la escuela y que su labor es ayudar a dar sentido a ese aprendizaje.

Por eso, valdría la pena llegar programados, más bien, para sentir, para olfatear necesidades, motivaciones, inquietudes, para despertar intereses y luego acompañarlos. Ferreiro (1999:81) relata como algún día en un curso fue preguntado Piaget por un alumno sobre el desarrollo de la afectividad. Respondió: “Sobre este tema yo no soy competente”. Un maestro que admite que apenas entiende algunas cosas y se anima a decir “no sé” delante de sus alumnos, permite que surjan otras, y logra ver lo que ocurre en la escolaridad como un espacio de reflexión para él. Entonces percibe aspectos sobre sus alumnos que antes no veía, ellos le empiezan a mostrar algo que ignoraba.

Pero a la vez le muestran cosas sobre sí mismo, sobre su capacidad de pensar y relacionar.

Se trata, pues, de rescatar la escolaridad como un lugar de aprendizaje, no sólo para los niños y jóvenes, sino también para sus maestros. La clave está en deshacer la dicotomía profesor-alumno. Ambos van a la escolaridad a aprender. Los que hemos tenido la experiencia docente sabemos con claridad, si tenemos una mirada honesta, que son muchas las veces en las que nuestros alumnos se convierten en nuestros maestros. En las entrevistas registradas con los profesores en el trabajo de campo de esta tesis hay repetidas expresiones en este reconocimiento, en particular al referirse al efecto de jalonamiento que ejercieron los alumnos en la escritura que también se desató en sus maestros: ...“porque estamos encontrando que hay muchachos que escriben mejor que nosotros” (Profesora Marta A)... “Es que esos pelaos fueron maestros de sus maestros” (Profesor Héctor). “Los alumnos nos habían dado ejemplo por largo rato” (Profesor Jairo).

El maestro encara una enorme dificultad al querer adoptar una disposición de aprendizaje frente a sus alumnos. Significa para él continuar con la curiosidad viva, con la sensación de no haber terminado de aprender, para ser capaz de mirar a sus alumnos como seres que piensan, saben, que pueden argumentar, y de quienes también puede aprender. Significa no sentirse agredido ni amenazado cuando sus alumnos disienten de su punto de vista o sobrepasan sus posibilidades de conocimiento. Significa, por el contrario, experimentar sensación de halago cuando sus alumnos no están en el mismo punto de vista o más allá de sus fronteras en el saber. Kleindienst (2000), en su documental *Adiós Barbiana* trae un bello texto de Don Lorenzo Milani al respecto:

...Esa es la finalidad de toda escuela: educar a muchachos para que al fin lleguen a ser más grandes que ella misma, tan grandes que puedan reírse de ella. La escuela debería esperar ansiosa el glorioso día en que su mejor alumno diga: pobre vieja, no comprendes nada. Y la escuela respondería renunciando a conocer sus secretos, feliz solamente con saber que sus hijos están llenos de vida y de rebeldía.

La disposición de aprendizaje permanente en los profesores es ya un discurso fuerte en las aportaciones académicas. No obstante, en muchas de las disertaciones más actuales de los investigadores -tal es el caso de Cochran-Smith y Lytle (2002)-, se sigue hablando de una forma general de la “enseñanza”. Pensamos que es preciso incorporar sin timidez el nuevo concepto que se abre campo, aunque en apariencia escindido:

enseñanza/aprendizaje. Es claro ya el reconocimiento en las dos vías para la construcción del conocimiento, no sólo en los alumnos que se matriculan en los centros escolares, sino también en los mismos docentes que los acompañan en su proceso educativo. “Educando-educador” y “educador-educando” es la fórmula como Freire (1992) pulveriza la tradicional distancia de jerarquía y autoridad.

4.1. Infancia prolongada

La única finalidad del saber adulto es permitir que el niño que vive en nosotros continúe jugando (Alves, Rubem, 1996:76).

Dewey (1998:48-49) se refiere a un concepto, según él, acuñado por John Fiske, que apoya el énfasis que es preciso darle a esta postura de “aprendiz” del maestro. Se refiere a la “infancia prolongada”, sólo factible cuando hay prolongación o persistencia del sentido de “dependencia” y “plasticidad” para adquirir modos de “control” variados y nuevos. Desde el punto de vista social, “dependencia” no guarda para este pensador una connotación peyorativa; denota un poder, más que una debilidad, porque supone el sentido de la interdependencia; y “plasticidad” se refiere a la capacidad para aprender de la experiencia, tanto propia como ajena. A esta postura la ha llamado Stenhouse “sentimiento de déficit”, que nos permite mantenernos en la postura de la indagación (1987:170).

Aprender y aprender a aprender no pueden ser sólo para la franja de la infancia o para la juventud, para la escolaridad, sino para la vida. Pensamos que el ser humano, realmente da señales de envejecimiento cuando frena su infancia, es decir, cuando no se permite crecer, cuando frena su dependencia -cualidad interactiva- y su plasticidad, su disposición para aprender. El niño que todos llevamos dentro, como solemos decir, es el que nos permite, sin importar la edad ni el rango, no dejar de sorprendernos, es el que nos permite abrir una nueva ventana cada día. “Cuando se tiene un niño por dentro, no importa que tenga 39 años...”, decía en su entrevista el profesor Héctor para referirse a su disposición de aprendizaje frente a sus alumnos.

Esta es una idea expresada con frecuencia en los estudios de pedagogía y en las definiciones mismas ofrecidas por algunos pensadores para la genuina postura en la construcción del conocimiento, la postura del pensador, del filósofo. En el libro *Conversaciones con Piaget*, citado por Ferreiro (1999:

97), Jean Claude Bringuier le pregunta: “¿Y usted qué quisiera hacer el resto de su vida?”, Piaget, que tenía ochenta años, le contesta: “seguir siendo niño hasta el final”. La misma Ferreiro, su discípula, expresaba luego: “construir teorías es algo muy propio de la infancia y de los adultos que siguen aprendiendo, que siguen siendo niños” (Ferreiro, 1999). Freinet, por su parte, reclama la capacidad del maestro de “mirar con ojos de niño” (1979: 317). Cuando se refiere al “tanteo experimental”, concepto central de su teoría del conocimiento, expresa: “sólo los enfermos y los viejos pierden esta necesidad porque tienen bastante trabajo con mantenerse a nivel del andamio al que han ascendido” (Freinet, 1979: 16). Nietzsche asemeja en su *Voluntad de poder* el filósofo a la condición del niño, como un “eterno creador”. Ortega y Gasset, al pretender responder en su libro *¿Qué es filosofía?*, refiere que ésta no es otra cosa que el asunto de siempre preguntarse, virtud que acompaña los primeros años de la infancia. El niño, dice Carlos Calvo, tiene una natural propensión al aprendizaje. El niño es pues un investigador puro, un sujeto en permanente aprendizaje.

Es justo reconocer que los avances en el conocimiento dentro de las experiencias escolares y las prácticas innovadoras en educación, tal como pudo observarse en la experiencia de escritura estudiada, no siempre parten de los profesores. Tal vez, los alumnos tienen mayor capacidad para avanzar e innovar que nosotros mismos, que tenemos un nivel más alto de socialización dentro de la cultura escolar. Es entonces ventajoso subirse en su tren.

La experiencia de la Escuela de Barbiana es un buen testimonio de ese aprendizaje cruzado entre maestro y alumno: “Cuando el maestro no sabe y aprende con sus chicos, está transmitiendo algo clave de la pedagogía barbianesa, a lo que apenas aludimos cuando hablamos de ‘formación permanente, tutoría interactiva y cambio de tiempos’” (Corzo, b, 2000: 125).

4.2. Aprender de las equivocaciones, de los errores

... la enseñanza resulta vulnerable si no reconoce que el error es un logro intelectual realista y el fracaso un logro práctico realista, porque la apreciación crítica del error y del fracaso constituye una base necesaria para el perfeccionamiento (Rudduck y Hopkins, 1987:157).

He presumido de haber sido un buen animador del canto con mis alumnos en mi experiencia como profesor de música durante doce años con niños y

jóvenes, desde el preescolar hasta la culminación de la educación secundaria. Sin forzarlos, yo encontraba los argumentos para que todos se dieran la oportunidad de cantar, así parecieran los más desafinados o a-rítmicos. Los alumnos que más tarde me he encontrado han reiterado su agradecimiento con ese espacio que logré abrirles en mis cursos.

Tengo sin embargo una historia, en particular, de la que todavía no me perdono y que constituyó para mí una profunda lección. Creo que vale la pena insinuarla, aunque no tan detallada como quisiera: Carlos Alberto no era el alumno más afinado de mi clase en el primer grado de básica secundaria, pero sí el que más disfrutaba con la música y esperaba esas dos horas semanales con la mejor ansiedad. Lastimosamente, me di cuenta exacta de esto cuando ya este alumno era un adulto.

No tuve que darle ningún argumento para que cantara delante de sus colegas de curso. Tenía todas las ganas y estaba además convencido de que lo hacía muy bien. Pero yo pensaba que era un desastre. Lo había puesto a cantar, como a todos sus compañeros, uno por uno, al comienzo del año, con la clara intención de enterarme cuáles podrían ser los nuevos integrantes de las voces blancas del grupo musical. Carlos Alberto cantaba de forma desastrosa. Tenía además una voz tan potente que desafinaba a sus colegas. De alguna manera, tenía allí el argumento para desatender su solicitud insistente de que lo integrara en el coro del colegio. Fue tanta su persistencia que, finalmente, acepté que fuera parte del grupo, pero sólo, como él mismo sugirió, para administrar las partituras, llevar los instrumentos o convocar a los integrantes de la agrupación. Él se conformaba con eso. Nunca faltó a una sesión de ensayo.

Algún día, todavía en su primer año de educación secundaria, llegó a clase con un violín “tres cuartos”. Casi reventaba las cuerdas con el arco totalmente áspero. La acogida por parte de sus compañeros y de su maestro no fue la mejor. Tal vez por eso, nunca más trajo su pequeño violín a clase.

Pasaron unos años y, alguna tarde, siendo yo estudiante de Educación Musical, lo encontré en la cafetería del Conservatorio de la Universidad de Antioquia. Con gran sorpresa me enteré que había ingresado allí para estudiar la ejecución del violín. Eran tiempos de requerimientos muy estrictos por parte de esta facultad para aceptar a los nuevos alumnos. Por eso días, suspendí mis estudios de música y por muchos años no supe nada nuevo de este discípulo del Seminario Conciliar. Pero la historia no termina allí.

Quince años después alguien me sorprende con la mano en el hombro en un centro comercial de Medellín. Era mi alumno, ya todo un señor. Estaba de vacaciones. Había terminado sus estudios de violín, le habían otorgado una beca para especialización en Berlín y era en ese momento integrante de una orquesta alemana. Sentí en ese momento demasiadas sensaciones encontradas que marcaron mi concepto de la docencia.

Por lo pronto, entendí que hay una forma más eficiente, aunque dolorosa, para sopesar y cualificar las prácticas docentes: hacer visibles los errores, las equivocaciones. Con el desconcierto y la angustia de no haber logrado acompañar debidamente en su momento a aquel talento musical, me vinieron a la mente muchas otras historias, algunas, en las que no había acertado y, otras, en las que, sin darme cuenta, había aprendido de mis alumnos. Desde ese día vengo recogiendo notas para una escritura que me he propuesto en este sentido.

Recordé a Juan José, mi alumno del colegio lasallista que me enseñó a escuchar todas las músicas. Mi formación en el bachillerato había sido encaminada al gusto y percepción, sólo de la música “cultura” y del folclor colombiano. Con la misma visión recortada llegué a impartir mis clases luego. Recordé también a Alex, de quien, recién llegado como director, no tuve suficientes argumentos para defender su permanencia en el Liceo Benjamín Herrera, cuando los profesores demandaban su expulsión por su consumo reiterado de marihuana. Aunque allí le cerramos las puertas, unos años más tarde lo encontré en la Universidad, optimista y exitoso, haciendo su quinto semestre de Antropología.

Algo parecido a lo que me pasó con aquel alumno en mis clases de música, le sucedió al profesor Héctor, primer director del taller de escritura del Liceo Benjamín Herrera. Su entonces alumno, Gustavo, que hoy es un excelente escritor de ensayo y poesía, le había enviado solicitud, acompañada de tres poemas, para que lo aceptara en su taller. Durante la escolaridad tocó puertas para que conocieran sus escritos. Se fue del colegio y esa puerta no se abrió. Se le abrió luego como egresado. Acogió la invitación para la escritura, pero no encontró canales para expresarla.

“En los dos últimos años de mi bachillerato empecé a escribir cositas. Pero no alcancé a mostrarlas a otras personas, no hubo como la oportunidad. Cuando ya me había retirado, quise meterme al taller de escritura. Entonces, le mandé a Héctor una carta con tres escritos, pidiéndole permiso para ingresar. Y no me aceptó, o no los leyó, o no

sé. Varias veces quise mostrar las cosas que escribía, y no fue posible”.

Su deseo y su talento pasaron inadvertidos en su momento para el profesor Héctor, un excelente maestro, como reiteradamente lo dijeron sus alumnos entrevistados. Al observar las escrituras de este exalumno queda la sensación de que no se trata de una producción esporádica y de principiante, sino de una persona sumamente fogueada. Su escritura es hoy de indiscutible madurez y dimensión, hasta tal punto que es completamente factible, como es su deseo, una publicación personal. Con razón, una de sus colegas, la exalumna Ana Cecilia, al ser preguntada sobre su autor preferido, aludía a su compañero, Gustavo. En efecto, hoy es el *concertino* del grupo de integrantes del taller.

Por motivos, no siempre fáciles de explicar, decía Carlos Calvo en una de sus conferencias, muchas veces, no sólo las demandas sino la presencia misma de algunos de nuestros alumnos pasa invisible para los maestros en sus clases. Por eso la necesidad de aguzar los sentidos para percibir todas esas insinuaciones y todas las presencias dentro de la práctica escolar.

Hacer un ejercicio de reconocimiento de los propios errores en la docencia, ojalá en colectivo, puede ser una veta más rica para la posibilidad de cualificar el oficio de maestro. No es el ejercicio usual. Por el contrario, siempre tendemos a poner a consideración los aciertos y las experiencias de las que nos sentimos orgullosos y solemos pasar por alto las posibilidades de formación y aprendizaje que podemos sacar de las equivocaciones en nuestro ejercicio docente.

De igual manera, cuando nos animamos a relatar por escrito nuestras experiencias en la pedagogía o las compartimos en jornadas de reflexión y análisis, afinamos a narrar las experiencias en las que hemos acertado. Pero, la prueba de fuego para el maestro está en la aceptación relajada y tranquila, no sólo ante los pares, sino también ante sus propios alumnos, de que una y otra vez se ha equivocado.

Esta postura va, por supuesto, en contravía de esa disposición que usualmente llevamos a las aulas, con unos saberes ya programados, establecidos, cuidadosamente secuenciados y cerrados a cualquiera otra opción que se pueda abrir desde la misma práctica del aula o desde las insinuaciones que los mismos alumnos hacen.

5. Maestros desde el deseo y el afecto

... sólo se archiva en la memoria aquello que es objeto del deseo. La tarea primordial del profesor: seducir al alumno para que desee y, deseando, aprenda (Alves, Rubem, 1996:83).

Complejo tejer ahora un discurso del deseo y el afecto en el ejercicio de la docencia, cuando las condiciones sociales y políticas no son las más alentadoras, cuando el oficio de maestro no se presenta como el más halagüeño. Las facultades de educación -por lo menos en el caso colombiano- se están quedando vacías, y en las que aún tienen alumnos, bien saben que muchos de los inscritos utilizan la matrícula como trampolín de ingreso a otros programas de formación. Por eso, ya en su ejercicio, son los profesores que se apuntan a lo preciso: la carga académica, de pronto alguna actividad extraescolar atendida de mala gana, pero siempre marcando tarjeta como en una factoría. Por otra parte, es cada vez mayor el número de profesionales de distintas disciplinas que ejercen la función de la docencia, con grandes índices de frustración. Como bien lo reconocen Ferreiro (1999) y Cassany (2000), no son los mejores momentos para el ejercicio de la docencia, hay un visible desprestigio de esta profesión.

El maestro ha sido frecuentemente estigmatizado por discursos institucionales y académicos como el “trompo pagador” del resquebrajamiento de nuestro tejido social. Si es verdad que no es el responsable del caos social y de la crisis de legitimidad que atraviesa hoy la escuela, también es cierto que es la pieza clave en la viabilidad de una escuela democrática y de calidad, de una escolaridad significativa. El maestro es la pieza clave para el jaque mate, para la muerte de la escuela, o para abrir el juego a nuevas posibilidades. Pero ese juego sólo es posible abrirlo desde el deseo, el afecto y la calidad humana como tapiz del ejercicio docente.

Si hay afecto hay deseo. Si hay deseo hay aprendizaje. Si hay aprendizaje hay crecimiento. Afecto y deseo son entonces rasgos esenciales de la biografía del maestro y, por ende, de su capacidad para poner en escena una propuesta pedagógica que suscite las ganas y el entusiasmo por aprender, por crecer con otros. De lo que enseñamos, muchas cosas son para el olvido, y unas pocas se pegan a la piel y a la vida: son esas en las que ponemos las dos manos, en las que ponemos el deseo y el afecto.

Por eso el asunto de “ser maestro”, un reto bien complejo, tiene que ser una opción elegida desde la más clara libertad. Y escogida porque allí creemos encontrar una forma de realización personal, porque creemos que, a pesar de la cruda crisis que hoy atraviesa la escuela, hay en ella oportunidades que nos permiten explorar beneficios para las nuevas demandas de las comunidades que acompañamos y para la realización del proyecto personal. Pero, si de antemano no creemos en la escuela, con nuestra presencia incoherente estamos adelantando su funeral. Como decía José Contreras, “no podemos reducir la educación a un trabajo fastidioso en el que sólo nos ganamos el pan” (2001). Se nos vuelve inevitablemente un fardo pesado de llevar, que en pocos años joroba. No puedo ir a la escuela como un mártir, como un flagelado, a esperar angustiosamente que sean las 6.30 de la tarde.

Ahora, el deseo no tiene que estar necesariamente en el inicio del desempeño docente. El catedrático emérito de la Universidad de Valencia, Gonzalo Anaya -hoy próximo a los noventa años-, no pensó en un principio ser maestro. “No había más que hacer”, decía en una de sus conferencias. “Yo no decidí ser enseñante hasta que aparecieron en mi vida dos o tres frustraciones muy claras” (...) “... me tropecé con una responsabilidad ocasional”, respondía después en las conversaciones con Conxa Delgado y Jaume Martínez (2004:104 y 60). Su vocación por herencia de familia debía ser la de comerciante. Con la crisis de los años treinta en España, no había campo en el comercio. Tampoco lo hubo para su sueño y pasión, el cine, tema de su tesis doctoral. Hoy, con profundo orgullo, afirma que la docencia sigue siendo para él una necesidad vital. Es indudable, sin embargo, que “tiene más posibilidades de ser buen profesor el que en principio quiere ser profesor” (Fernández Enguita, 2002).

Preocupa por eso el dato que dejábamos en el inicio de estas líneas de cómo un número importante de los docentes -puede ser la mayoría- llega al oficio de maestro como última opción en su menú de inscripción a la universidad, porque no alcanzó el puntaje para otro programa más acorde con las propias aspiraciones o más lucrativo. Hay aquí una parte importante de la respuesta al vacío y fastidio que los estudiantes muchas veces encuentran en la jornada escolar, a la que muchos asisten porque necesitan un certificado, el pasaporte para su vida de adultos. Y como no hay un acompañamiento significativo desde el deseo, la alternativa a esa rasquiña evidente del alumnado es la vigilancia y el control. Pero la vigilancia sólo genera desconfianza, choque, rabia e indisciplina. Entonces, los vigilantes son agredidos. Por eso estos maestros no pueden dar la espalda: corren el peligro de una tiza traviesa o una

pegatina en la chaqueta. Pero otros no necesitan vigilar. Acompañan, se saben involucrar, se mezclan, consienten con las historias y los intereses de sus alumnos, quieren y son queridos. Se mueven por la escuela con soltura, como en su casa. Están a gusto. La clave está en las relaciones que establecen con sus alumnos, la existencia de afectos que los ligan. Un maestro que no establece relaciones afectivas no puede dar la espalda; lo mismo el que esgrime su principio de autoridad. Siempre nos ha sorprendido esa sabiduría práctica de esos maestros y maestras a los que respetan, acatan y quieren, visiblemente sin ningún esfuerzo por su parte. La respuesta está en el afecto y el deseo que acompañan su ejercicio de docencia. Da gusto verlos.

No sería exagerado afirmar que un número considerable de alumnos y alumnas van a la escuela, básicamente, a buscar afecto, a buscar una mano que apoye, a buscar con quien hablar, con quien departir. Alguna vez, dentro de los propósitos de una monografía, preguntamos a un grupo amplio de estudiantes de distintos centros educativos de la ciudad de Medellín, qué era lo que más les agradaba de la jornada escolar. La mayoría respondió que era el tiempo de descanso en el patio de recreo. ¡Claro! Es el espacio en el que los estudiantes pueden ser lo que ellos son -muchachos-, y esa puede ser posiblemente la diminuta franja del tiempo de colegio en la que realmente aprenden y crecen con otros.

Con razón, aún durante las clases, es tan difícil hacerles callar. Siempre quieren hablar. Y lo que hablan no tiene que ver necesariamente con el curso, sino con sus vidas. Tampoco va con la clase la lluvia de papelitos que se pasan de pupitre en pupitre. No tienen nada que ver con el problema que se está planteando en la pizarra, sino con sus propias historias, a veces con “pequeñas cosas”, pero importantes para sus vidas, más que el teorema de Pitágoras, la ley de la gravedad o las consecuencias de la segunda guerra mundial. Entrar al aula es, en muchas ocasiones, entrar a una sala de torturas. Cuánto castigo y cuánta represión, cuando los muchachos quieren vivir su tiempo de muchachos. Cuántos sueños trancos, cuántas aspiraciones apabulladas, minimizadas. Esos alumnos, entonces, igual que muchos de sus maestros, esperan ansiosamente la campana de las 6.30 de la tarde. ¡Qué distinto sería si el maestro fuera otro de esos con quienes es agradable departir en la escolaridad, alguien que consiente y sintoniza en el deseo de sus alumnos, un “colega de vida”!

Nos piden clases hurañas a guisa de clases de calidad; clases sin derecho a la sonrisa y al goce franco; clases silenciosas y asépticas,

sin la posibilidad de hacer contagiosa la emoción, tediosos reinos de la incomunicación (Ancízar Cadavid, 2001).

La pedagogía es básicamente una forma de relación entre el profesor y sus alumnos. Las condiciones de aprendizaje se tornan más favorables cuando el profesor sabe quiénes son sus alumnos y los alumnos saben quién es su profesor, cuando el profesor sabe qué buscan y qué desean sus alumnos. Esto va en contracorriente de la generalizada relación que se establece en la escuela en la que el alumno es identificado por un número, cuando más por su apellido -como en el ejército-. La relación con el alumno no puede estar mediada entonces por el reglamento, por la norma, por el castigo, ni por la vigilancia o la mera enseñanza, sino por un acompañamiento significativo y cimentado en el afecto mutuo.

- Cuando damos lo que somos, salta el deseo y el afecto

El deseo y el afecto no surten espontáneamente en la experiencia docente. Su condición es posible por la calidad humana del maestro. El maestro, más que desde el dominio de una disciplina académica, cumple un decisivo rol en la escuela desde su modo de vida, desde sus convicciones y sus particulares maneras. Trillado pero cierto el dicho popular: “nadie da lo que no tiene”. Los maestros enseñamos más con lo que somos que con lo que decimos, no enseñamos sólo por la carga de información que tengamos, y saber mucho no nos garantiza alcanzar un buen efecto pedagógico. De un gran maestro colombiano, Don Nicolás Gaviria, decía Ana Mercedes Gómez Martínez en el discurso de exaltación de los antioqueños más destacados del siglo XX: “Reconocemos que él mismo era el mejor libro de sus libros”. Y a José Contreras le escuchamos en conferencia, citando un texto de la pedagoga italiana Ángela Dioni: “Maestra, no nos enseñes lo que te enseñaron, enséñanos lo que aprendiste”.

En el informe de su práctica docente en el “Taller de Lenguas” del grado décimo del Liceo Benjamín Herrera y, refiriéndose al director de dicho taller, Nancy Ortiz hacía una cita de Jean James: “uno no enseña lo que quiere, uno no enseña ni siquiera lo que sabe, uno enseña lo que es”. Más adelante escribe sobre aquel director: “Héctor representa para los muchachos algo así como un modelo, la antítesis de ese profesor que detestan; él ante ellos es alguien que se ha ganado el respeto y la vocería sin tener que recurrir a las tradicionales presiones de la escuela, porque está convencido de lo que dice, y no enseña tanto con lo que sabe, sino con lo que es”.

En gran medida, el aprendizaje se da por espejo, porque éste es portador de una pedagogía más rápida, por lo menos con los más pequeños. Las transformaciones, la educación en el pleno sentido de la palabra, no vienen por las ideas, por el discurso que pueda esgrimir el maestro, sino por los modos que lo delatan.

Ser significativo es entonces el reto de mayor dimensión y trascendencia para el perfil del maestro, porque tiene que enseñar desde sí mismo como persona, más que desde los libros. La coherencia es el asunto que aquí salta. ¿Hasta qué punto lo que comunicamos en la escuela está directamente conectado con lo que creemos y hacemos en la vida misma? Porque no se va a la escuela a representar un papel, a encarnar un personaje, sólo para esa escena y para esa franja de tiempo. Lo que dice el maestro sobre la vivencia en la diversidad -para dar un ejemplo esencial- tiene que estar en consonancia con sus modos de actuar en la escuela, pero, sobre todo, con sus modos de actuar en la vida personal. Las convicciones no son sólo para el discurso sino para configurar modos de vida. Y cuando cruzamos la puerta de la escuela no entramos a otra dimensión, porque no son dos cosas distintas la escuela y la vida.

No queremos dejar por entendido que el maestro, a quien se le demanda un dechado de virtudes, entre al espacio escolar sólo con sus bondades, con su brío y con su inquebrantable deseo y compromiso. El maestro, antes que todo, es un ser plenamente humano. Por eso, al entrar en la escuela, llega también con sus angustias, con su cansancio, muchas veces con los desánimos también. El maestro no puede dejar en la puerta del colegio su propia vida, su biografía, sus problemas, su malestar por la remuneración injusta, el cansancio que trae de la otra faena -porque muchos tienen que completar su ingreso con un compromiso laboral adicional-. El maestro frente a los que acompaña tiene que demostrar también que no es un personaje sagrado, inmaculado, que sólo sueña y sabe reír. Tiene que mostrar que es completamente humano.

El maestro que, además de mostrar dominio de su disciplina, da evidencias de su condición humana, inevitablemente suscita el deseo del aprendizaje y el afecto. Y el deseo emerge porque hay comunicación de afecto. El deseo y el afecto no son, entonces, agregados al desempeño docente. No hay aprendizaje sin afecto y sin deseo y, por supuesto, sin calidad humana. Lo que no queremos, no se nos pega. Por eso, más que el dominio de las disciplinas de la academia, lo que importa es el afecto y el corazón que ponemos en el hacer pedagógico.

En la defensa de la tesis doctoral de Silvia López de Maturana⁵², en la que se exponía sobre los “buenos profesores”, José Contreras hacía un enfático reconocimiento del deseo como condición medular del perfil del buen maestro. “Si hay algo por encima en estos profesores es su deseo”, decía. Más allá de los indicadores mismos de esta condición en el desempeño docente, proponía como la pregunta fundamental: “¿qué es lo que hace que profesores que desean enseñar mantengan vivo su deseo?, ¿qué es lo que hace que no pierdan ese deseo por el camino, no obstante las trabas institucionales y tantos otros aspectos adversos?” Bastante complejo dar cuenta de esas razones. Sin embargo, algunas afirmaciones hechas por los profesores entrevistados dan a entender una posible explicación: nos parece ver en el común de las respuestas que el deseo está cimentado en el hecho de que el hacer pedagógico se ha constituido para estos docentes en su proyecto de vida, en el sentido de que su desempeño no es un empleo ni, simplemente, una forma de ganarse el dinero para subsistir, sino un modo existencial de estar a gusto con lo que se quiere ser, estar a gusto con el proyecto personal de vida que se ha construido. Por eso, en algunos momentos hay expresiones, no precisamente racionales, como la del profesor Héctor cuando habla de la “terquedad”. ¿Por qué se es terco, a pesar de las trabas burocráticas, baja remuneración, mínimo apoyo estatal y un perfil social bajo para el profesor? Hay una terquedad optimista de convencimiento. De igual manera, hay una postura desde el deseo y el afecto cuando la profesora Consuelo decía: “es que uno llega a querer a sus alumnos como si fueran sus hijos”. Quiere decir que hay allí tácita una expresión más allá de lo que el docente puede venir a hacer en la escuela como un empleado estatal o como un trabajador de la educación. Llega a quererlos como a sus hijos. Entonces, la profesora ya no está en el espacio de su trabajo, de su obligación laboral, sino en otra casa, está en un lugar en el que las relaciones con quienes desarrolla un proyecto no es una relación de dependencia, de minoría, sino que es una relación cargada de afecto y deseo. A esto se suma que hay una comunicación permanente con esos alumnos, no sólo en el período escolar, sino muchas veces incluso en los fines de semana o en el período vacacional, y más aún, de cómo esa relación, ese cordón de afecto, no se corta con la finalización de la escolaridad, sino que son lazos que persisten. Por eso los alumnos siguen yendo a la escuela, detrás de los intereses que realmente los movieron y por eso se comunican con sus profesores permanentemente, bien sea en el colegio o en sus propias casas.

52 *Construcción sociocultural de la profesionalidad docente*, leída en la Universidad de Valencia el 27 de enero de 2004.

En lo que concierne a nuestro propósito central, transformar las aulas tradicionales en talleres de escritura nunca es fácil. En esta posibilidad son decisivos los lazos de confianza que puedan construirse entre estudiantes y docentes. Los adolescentes necesitan construir relaciones con adultos amantes de la lectura y la escritura; es durante esta época que construyen su sentido de identidad, esclareciendo lo que son y lo que quieren ser. Y esas decisiones se basan en gran medida en relaciones con personas que actúan como modelos de roles, en personas que disfrutaban la lectura y la escritura.

Resumiendo: lo de la enseñanza es un asunto secundario, y se va pegando a lo que tiene que ver más con el deseo, con el interés, con la búsqueda de los mismos alumnos, con los lazos de deseo y afecto que se tejen en la escolaridad. Pareciera que tuviéramos que admitir que una de las grandes cualidades que habría que formar en los docentes es el olfato, la vista de lince también, el saber estar a la expectativa, al acecho de esas motivaciones, de esas necesidades, de esos deseos que cada quién lleva a la escuela o le saltan en la escuela.

- Para cerrar el capítulo

Consonante con la percepción que nos hemos ido formando de que en aquel espacio educativo, el Liceo Benjamín Herrera, viene abriendo camino una propuesta alternativa de educación, hemos recibido también indicios de la configuración de un nuevo modo de entender el ejercicio de la docencia. Al hilo de esa idea, resaltamos los cuatro rasgos principales que fueron emergiendo en la información recogida: maestros que escriben, maestros investigadores, maestros que aprenden y, maestros desde el deseo y el afecto. No quiere decir la teorización que aquí hemos construido, apoyándonos en el discurso académico, a la vez que en las propias intuiciones y vivencias, que sea este el panorama general que identifica el ejercicio docente en aquel espacio. Está claro, por los testimonios recibidos, que un sector amplio del profesorado consentía, apoyaba y vivía esta experiencia, pero también que un grupo, quizás más amplio que el primero, aunque en buena parte se asimilaron luego a aquellos afectos, fueron inicialmente remisos y, en algunos casos, abiertamente opuestos a esta experiencia. No obstante, aspiramos a que, de la misma manera que el devenir de aquella experiencia fue conquistando los afectos de un amplio número de docentes, los elementos teóricos y, sobre todo, vitales, que acompañan este apartado, puedan contribuir a encender nuevos procesos de positiva transformación de un más amplio grupo de

docentes, para bien de su propia formación y como garantía del éxito de la experiencia de escritura que allí se adelanta.

CAPÍTULO IX

BIENVENIDA A LOS PROCESOS INFORMALES DE EDUCACIÓN

“No esperemos que vengan al entorno ilustrado que hemos creído haber creado para ellos. Vayamos nosotros a su mundo” (Gimeno Sacristán, 2003, s/r).

En el análisis de la información recogida en el trabajo de campo de esta investigación habíamos destacado cómo fue definitivo el carácter informal de aquella experiencia de escritura para su éxito como evento educativo. En efecto, lo que hubo allí de fondo fue la acogida a procesos informales que fueron surgiendo dentro de la misma escolaridad, suscitados por el deseo y las necesidades propias de los estudiantes y un oído atento a los virajes, no siempre causales sino también casuales de los acontecimientos de la escuela. Tanto esa fiebre inicial de lectura como la escritura que luego desató, no fueron, en principio, propósitos planeados por la institución. Ambas experiencias corresponden a procesos no planeados que encontraron en aquella escolaridad canales para expresarse.

En esta parte queremos hacer algunas precisiones sobre los procesos informales de educación, para una mayor comprensión de ese rasgo allí detectado, en la intención, a la vez, de aportar elementos conceptuales que ayuden a un mayor conocimiento de aquella práctica en el ejercicio de investigación “colaborativa” que sigue a la escritura de esta tesis.

Lo primero es partir de una claridad sobre los procesos educativos, para entender la incidencia que en ellos tienen, de hecho, los procesos informales (modos de educación “incidentales” los llama Dewey, 1998:19).

Es usual que dentro de la escolaridad entendamos la educación como una tarea planeada, lógica, racional, secuencial, de contenidos y resultados siempre explícitos. Pero el efecto educativo es un fenómeno que se da más allá de nuestras perspectivas, más allá de lo que de ellos podemos entender, a veces, de forma contraria a lo que hemos planeado o previsto. Esto, debido a la cuota inevitable y alta de elementos informales, usualmente no controlados, que intervienen en los procesos de aprendizaje. Ya lo decía Gimeno Sacristán al querer precisar lo que en última instancia constituye el “currículum real”: “Una cosa es lo que a los profesores se les dice que tienen que enseñar, otra es lo que ellos creen o dicen que enseñan y otra distinta lo que los alumnos aprenden” (1994:152).

El antropólogo chileno Carlos Calvo iniciaba en la universidad de Valencia un seminario que llamó *Del mapa escolar al territorio educativo* con esta pregunta: “¿Por qué tenemos dentro de la escolaridad problemas de aprendizaje, cuando no los tenemos en los procesos informales fuera de la escuela?” La respuesta es simple: lo usual en la escolaridad es el desconocimiento de los procesos educativos. Los procesos de aprendizaje plasmados en los currículos están definidos por estructuras lógicas, normas rígidas y reglas de precepto, desconociendo la inevitable complejidad que acompañan los procesos efectivos de formación, en los que operan componentes informales que generalmente no controlamos. La verdad es que la escuela se construye un derrotero, una guía, pero los efectos formativos sobrepasan las expectativas trazadas.

Dentro de la educación, igual que en la vida cotidiana, son inevitables los procesos informales. Nos atreveríamos a afirmar que son estos los que más aprendizajes aportan para la formación de los sujetos. Calvo Muñoz observaba que son, en gran parte, los elementos constitutivos de los llamados “currículum oculto” y “currículum nulo”. Desconocerlos no es otra cosa que dar cuenta del extravío del genuino concepto de educación. Dichos fenómenos, aunque no seamos conscientes de ello, intervienen de forma efectiva en los procesos de formación. Es la razón por la que, en otra parte de la tesis, refiriéndonos a la calidad humana del docente, afirmábamos que el problema es que el maestro y la escuela inevitablemente enseñan, educan, forman. ¿Pero cuál es en efecto esa educación que suscitan? De ahí la grave responsabilidad de la escuela y del maestro: nuestros alumnos siempre aprenden. ¿Pero qué aprenden?

Dos aclaraciones, antes de nombrar los rasgos característicos de estos procesos. La primera tiene que ver con la necesaria diferenciación entre educación y escolaridad. “La educación es el proceso de creación de relaciones posibles, en tanto que la escolarización es el proceso de repetición de relaciones preestablecidas” (Calvo Muñoz, 1993:152). Como apunta este investigador, es común confundirlas, posiblemente, porque la escuela ha monopolizado y escolarizado los procesos educativos. Este es un grave equívoco de la cultura escolar, pues los procesos educativos se dan a pesar de la escuela misma. La educación básica, la que más se aferra a las mentalidades, se recibe en el medio ambiente, sin el esfuerzo que exige la escolaridad. La educación es un proceso de la condición humana que se da dentro o fuera de la escuela. Inevitablemente se da en el contexto social y no se ciñe a las aportaciones de la escolaridad, porque se trata de un proceso “estructural” permanente de los individuos de establecer relaciones en cada momento de sus vidas, independientemente de si estén escolarizados o no (Álvarez Méndez, 1987).

Paradójicamente, aprendemos más fuera de la escuela que dentro de ella, y lo que muchas veces se da en los centros es frenar procesos de conocimiento, desviarlos del buen cauce o inhibirlos. Por eso no extraña el eco que hace García Márquez (2002:205) de una frase que parece recordar de Bernard Shaw: “Desde muy niño tuve que interrumpir mi educación para ir a la escuela”. “Allí se da un rigor estéril”, dice el novelista colombiano. Así mismo, muchos personajes destacados, no sólo en la literatura o la pedagogía, dan crédito de la desconexión que vivieron con la formalidad escolar en sus aprendizajes. Unas páginas atrás registrábamos el dato que ofrecía Donald Graves (1991:194) de sus descubrimientos en su estudio *Ford*: tras entrevistar a más de cuarenta escritores profesionales, encontró que ninguno de ellos había aprendido a escribir en la escuela o, por lo menos, que allí no habían recibido ninguna ayuda digna de mención. De Rubem Alves (1996:21) leemos en su *Alegría de enseñar* (1996:21: “Lo que aprendí fue fuera de ella y contra ella”. Y, a renglón seguido, cita a Jorge Luis Borges, de quien dice que declaró que había estudiado durante toda su vida, excepto mientras estuvo escolarizado. Al hilo del ejercicio de arqueología de la escuela de Varela y Álvarez-Uria (1991), aquel efecto de monopolización de la educación por parte de la escuela no es otra cosa que la estrategia utilizada por la clase hegemónica de la Ilustración y vigente en nuestro tiempo para dar cuerpo al urgido invento de la infancia, con el fatal efecto de desvirtuar los genuinos procesos de crecimiento.

La segunda aclaración concierne a dos conceptos que también suelen entenderse como sinónimos: procesos “informales” y procesos “no formales” de educación. La educación no formal se refiere a las actividades formales orientadas a la capacitación y corresponden a eventos previstos y planeados. La educación informal, por el contrario, cobija los procesos educativos que tienen lugar en los eventos cotidianos de la vida diaria. Es, en términos de Calvo Muñoz, ese continuo ejercicio, consciente o inconsciente, de establecer relaciones. Por eso, dice el autor mencionado, es la única modalidad educacional estrictamente permanente. No obstante, “no se le ha asignado un papel trascendente en la formación del ser humano, sino sólo un rol marginal que debe ser corregido por los aprendizajes escolares” (1997:78). Los procesos informales son pues permanentes e inevitables; no así los procesos escolares, de los que dice el antropólogo referido: son importantes pero no indispensables en nuestra existencia.

1. Características de los procesos informales de educación

La escolaridad tradicional tiene una idea de los procesos educativos dentro de una concepción dicotómica y cartesiana: sólo percibe las partes, los opuestos, escinde continuamente los tiempos, los espacios, las edades. Los procesos informales, a diferencia de los propósitos planeados por la escuela, operan dentro de contextos más flexibles y complejos. Calvo Muñoz (1993:149-175) refiere sus rasgos más destacados: son paradójales, holísticos, sinérgicos, contradictorios, ambiguos e inciertos; además de racionales, son también emocionales.

Como toda actividad de la vida humana, los procesos informales son más paradójales que lógicos. Son expresión dialéctica entre fuerzas que se requieren mutuamente: orden y caos, comprensión y confusión, certeza e incertidumbre. No son sistemáticos al modo de los procesos educativos escolares. En estos predomina la planificación, el orden y la previsibilidad de los resultados; los informales, en cambio, son “asistemáticos”, pues se ordenan caóticamente sin una secuencia previsible en el proceso ni menos en el resultado. Debido a esta, y a otras características, se los ha marginado de la práctica educacional formal y no formal.

La escuela pretende explicar todo en función de una relación de causalidad. Lo que significa, en opinión de Calvo una limitación epistemológica grave, en tanto excluye las relaciones sincrónicas, sinérgicas y holísticas de todo proceso educativo y desconoce otros modos de conocer diferentes a la racionalidad. Además de las relaciones de causalidad, existen las relaciones de casualidad, que son circunstanciales y sin justificación racional aparente -relaciones sincrónicas-.

Los procesos educativos son polifacéticos: porque no se limitan a un aprendizaje particular a la vez, sino a varios simultáneamente, característica ésta que tiene que ver con la sinergia y el carácter transdisciplinario del saber.

Los procesos educativos se dan pues a partir de múltiples y heterogéneas variables que intervienen en el vivir cotidiano, sin importar si están presentes o ausentes, si guardan relación de causalidad o si son meramente casuales. A su vez, la lógica que los acompaña no es bivalente y dicotomizadora, sino polivalente, pues junto a la verdad y falsedad, incorporan la incertidumbre y, con ella, la casualidad y la ambigüedad.

Por eso, de manera contraria al itinerario de la escuela que apunta siempre a la consecución de certezas, de resultados definitivos, para los procesos educativos que involucran las relaciones informales, lo realmente significativo son las preguntas que continuamente desatan. Como apunta este investigador, en la medida en que avanzamos en la comprensión de algún fenómeno de nuestro interés, crece la percepción de la ignorancia sobre el mismo fenómeno. Se da entonces un roce dialéctico entre las preguntas que emergen y las respuestas halladas: las respuestas, ordenando el saber encontrado, y, las nuevas preguntas, desordenando el saber establecido. “Las respuestas nos permiten andar sobre la tierra firme. Pero sólo las preguntas nos permiten entrar en el mar de lo desconocido”, escribía Rubem Alves (1996:81). En el contexto de Nietzsche (1969), la pregunta es lo múltiple, el nudo de posibilidades, lo “dionisiaco”, y la respuesta es lo singular, lo señalado, lo “apolíneo”. Lo fundamental es entender que ninguna respuesta es definitiva y que cada hallazgo no hace más que ampliar la gama de posibilidades por indagar. De hecho, los procesos genuinamente educativos, aquellos que avienen las relaciones informales, más que respuestas, ponen en escena siempre nuevas preguntas y retos de aprendizaje.

2. Educación y vida

Dentro de poco tiempo casi todo aquello que les fue aparentemente enseñado habrá sido olvidado. No por necedad, sino por inteligencia. El cuerpo no soporta llevar el peso de un conocimiento muerto que no consigue integrar con la vida (Alves, Rubem, 1996:29).

Una idea que se repite constantemente, tanto en Dewey (1998) como en Freinet (1979), es la necesaria vinculación de las actividades y contenidos de aprendizaje con la experiencia de la vida misma, con la cotidianidad y, con ello, una reivindicación de los procesos educativos informales. Ambos comparten la convicción de que las enseñanzas de la escuela sólo se inscriben de forma definitiva en nuestro comportamiento en la medida en que estén vinculadas a nuestra vida profunda y respondan a nuestras necesidades imperiosas. Para estos investigadores, los aprendizajes reales, en cuanto tienen que ver con la experiencia de la vida misma, igual que la vida -casual, caótica y sinérgica-, no pueden surgir de una tarea completamente planificada en lo que concierne a las asignaturas, los tiempos o los espacios. Por eso en sus pedagogías el factor informal no es un elemento más a tener en cuenta, sino una clave fundamental y esencial. Es en la informalidad, en la experiencia no conductada y normatizada, en la que se aferran los verdaderos aprendizajes.

Para Dewey, educarse es aprender a establecer las relaciones de los hechos que ocurren en el mundo en que se vive y en el mundo que cada uno interiormente construye su percepción sobre el devenir de las experiencias, la historia y su historia. Por eso, en su pedagogía, la tarea de la educación sólo es posible a través de actividades reales y no dentro del mundo ficticio y la sociedad ficticia que generalmente la escuela trata de proponer. El objetivo de la escuela es enseñar al niño a vivir en el mundo en que se encuentra. Por eso las prácticas educativas parten de sus necesidades y experiencias, priorizándolas frente a lo que se presupone que deben saber de adultos. Significa que el punto de partida es la experiencia con la que cuenta previamente el niño, que no llega a la escuela en blanco. La escuela no es un lugar de preparación para la vida posterior, sino que es en sí misma un lugar de vida que habrá que diseñar para que se manifiesten las experiencias que los alumnos ya tienen y se hagan posibles otras nuevas.

Desde esta pedagogía, los niños van a la escuela, no a escuchar y aprender teorías, ni a presentar exámenes, sino a “hacer” unas actividades que reproducen las fundamentales de la vida con las que están más en contacto, y

que los han de llevar gradualmente a conocer los modos de obrar de la comunidad. Por eso se considera una pérdida de potencial educativo construir una superestructura de conocimiento sin fundamentarlo en la relación de los niños con su medio social. De ahí la concepción de su “escuela laboratorio” como un espacio de aprendizaje, trabajo, afectos y de política real dentro de experiencias cotidianas.

En lo que respecta a Freinet, a los datos congelados que ofrece la enseñanza tradicional, su propuesta contrapone una “escuela de la vida” que entiende la experiencia personal como la mayor fuente de aprendizajes. La “escuela de la vida” practica como vía única de conocimiento, los “métodos naturales”, sustentados a partir del más genuino proceso de apropiación y de fortalecimiento de la inteligencia: el “tanteo experimental”. Los niños hacen efectivos los aprendizajes a partir de la actuación directa en el medio próximo, la manipulación de la realidad y la organización de un contexto -un ambiente- en el que puedan formular y expresar sus experiencias.

El sentido esencial de sus “métodos naturales” es la comprensión del aprendizaje sin reglas, sin precepto, sin certezas definitivas para asumir, y, fundamentalmente, ligado a la experiencia de la vida misma. El método natural es aquel que permite el fluir suelto de los procesos informales. El mejor ejemplo que nos da este autor es el aprendizaje de la lengua materna, en un medio informal y altamente caótico. A propósito, escribía: “Si los pedagogos se dedicaran a llevar sus métodos a las familias, nuestros niños ni siquiera aprenderían a hablar” (1979:201). Y, en otro lugar, refiriéndose a los aprendizajes sobre el dominio físico, escribía:

Si se encontrara un medio racional para enseñar a los niños el equilibrio y enseñarles a andar sin recurrir a los infinitos ensayos que son necesarios habitualmente, teóricamente se habría ganado tiempo. Pero el niño habría perdido el beneficio de toda esta larga gama de experiencias, de esfuerzos, de fracasos y de victorias sin los cuales difícilmente podemos imaginarnos la formación armoniosa de una personalidad (Freinet, 1979:64).

Freinet habla frecuentemente de “educación de la vida” o “educación para la vida”. La suya es una propuesta diferente a la que nos somete la escuela tradicional cuando transmite mecánicamente, sin un proceso constructivo, afectivo e inteligente, una serie de contenidos desconectados de la realidad, que, una vez pasado el control de los exámenes y las exigencias disciplinarias, serán olvidados. Se pregunta entonces este pedagogo si el problema “escuela” es diferente del problema “vida”.

“...se nos desvía del sentido común, se nos nutre a base de sustituciones, se nos gasta el espíritu con definiciones o invocaciones, se nos deforma el entendimiento y la inteligencia haciéndonos emprender falsos caminos y enseñándonos a hacer y a deshacer nudos...” (Freinet, 1996b:123).

La escuela crea usualmente un mundo teórico y artificioso para soportar su proyecto de formación. Pero ese panorama, generalmente, anda desconectado con el mundo real que viven los muchachos. Es la razón por la que esas interminables sesiones no transforman nada. Por eso también la desconexión de ellos con ese aparato artificioso.

En este mismo marco de consideración de los procesos educativos, Calvo Muñoz habla de la distancia que usualmente se zanja entre el “mapa escolar” y el “territorio educativo”. El territorio educativo no sólo está en la escuela, porque es la vida misma, la cotidianidad. “La escuela se ha convertido en una simuladora, que finge tener lo que no tiene” (...) “ha optado por elaborar un mapa que desconoce el territorio como el lugar original” (1993:159).

Esa distancia que zanja el proyecto escolar -finamente calculado- con la vida cotidiana, la vida real, los procesos naturales de educación y el contexto social de los alumnos, explica en gran parte la tajante desadaptación que permanentemente manifiestan los estudiantes y los motivos que los llevan a comportamientos transgresores, muchas veces no los más adecuados, con rabia, dentro de la escolaridad. Su malestar no es más que la respuesta lógica a la vida artificiosa a la que la escuela los somete, a la camisa de fuerza que tienen que soportar mientras degluten saberes, deberes, normas y preceptos. Muchos de los que hemos marginado de la escolaridad se han ganado esa sanción por su insistencia, generalmente no consciente, de demandar el reconocimiento de la presencia de estos procesos vitales en la experiencia escolar. Para el maestro, formado y sensibilizado para abarcar la percepción de cuanto ocurre en la escuela, se vuelve imposible controlar todas las variables que intervienen en el proceso educativo de enseñanza-aprendizaje. Usualmente, lo desconciertan, lo hacen sentir inseguro y en posición de defensa. Para él los procesos son lógicos y ajenos a la inevitable complejidad que siempre los acompañan. “En tal caso, lo más pertinente es asumir esa característica, en vez de luchar contra ella” (Calvo, 1993:167).

3. Desescolarizar la escuela

Desde comienzo de los años setenta, algunos investigadores vienen trabajando un concepto que se ha prestado a numerosas polémicas con respecto al futuro de la educación escolarizada. Se habla de “desescolarizar la escuela”. En algunos de estos discursos pueden verse posiciones radicales en las que, no sólo se critica duramente la estrategia educativa escolar, sino que se pronostica su muerte. En este registro de la tesis no queremos entrar en esa polémica, pues no es el caso. Dejamos sin embargo sentada nuestra posición al respecto: creemos que hay posibilidades dentro del espacio escolar, incluso dentro de las mismas aulas, para suscitar procesos genuinamente educativos, procesos pertinentes en la construcción de los proyectos de vida de los alumnos que allí acompañamos.

Otros autores, como es el caso de Calvo Muñoz, hablan de “desescolarizar la escuela” en un contexto más positivo que compartimos. Para este autor significa quitarle todo lo que en ella no permite aprender, pero también dar acogida en sus prácticas a los procesos informales educativos (Calvo, 1993:149-175).

Desescolarizar la escuela significa acoger otras formas de socialización y aprendizaje que han sido relegadas por la escolaridad; significa permitir la franqueza y el desacuerdo, fomentar la conjetura y el pensamiento divergente; aceptar que los procesos educativos son paradójales, holísticos y sinérgicos.

Significa entender el carácter transdisciplinario del saber y, por eso, la urgencia de una concepción de transversalidad en los procesos de aprendizaje; abandonar la utilización fragmentada y precisa que se hace de los contenidos, los espacios y los tiempos en los centros.

Desescolarizar la escuela es reconocer que la lógica que opera en los procesos educativos no es bivalente sino trivalente; por eso, el sentido de acogida a la incertidumbre, más que a la certeza y la falsedad, y el reconocimiento a la casualidad y la sincronicidad.

Esta perspectiva conlleva a reconocer que en los procesos lo relevante y central es la pregunta y no la respuesta, lo que convierte a la escuela en el lugar y tiempo para equivocarse, antes que un espacio y tiempo para aprender certezas estériles. El principio acogido de la incertidumbre permite librarse del

encadenamiento a un concepto de certeza lineal, que obliga a repetir afirmaciones dichas por otros.

Desescolarizar la escuela significa demandar su acartonamiento, la rigidez normativa y formal que hoy la asfixia; desactivar el imán de la burocratización que tiende a inmovilizar los hallazgos que se van abriendo camino en la escolaridad; significa aflojar los cinturones de la formalidad, de los mapas precisos e inmutables; reconocer que los procesos educativos se dan en tiempos y espacios históricos.

Significa diluir los roles dicotómicos de sujeto-objeto, “buenos” y “malos” “profesores” y “alumnos” (los entrevistados han fundido estos últimos en el concepto “colegas de vida”).

Significa trabajar con ambos hemisferios cerebrales, potenciando la complementariedad y relación sinérgica entre ambos; reconocer que el aprendizaje informal es polifacético; revalorar la subjetividad, que la escuela ha considerado caótica; entender la educación como un proceso permanente y vitalicio.

Hablar de una escuela que aviene en sus prácticas procesos informales educativos da cuenta de un obvio contrasentido. Porque la escuela no ha sido pensada para esto. La escuela ha sido creada para preservar los modos culturales establecidos y como espacio de preparación para el trabajo. De alguna manera, lo que han hecho la gran mayoría de las propuestas “alternativas” de educación, ha sido presentar diversas formas para desescolarizar la escuela, para desnudarla del caparazón y el acartonamiento que la ha inmovilizado o la ha dejado indefensa de las manipulaciones a que ha sido sometida desde su creación, en fin, para recuperar las dimensiones del ocio creativo. Podría entenderse que los esfuerzos de desescolarización apuntan también a recuperar el rumbo original de los procesos educativos que se dieron antes de que la educación fuera colonizada por el recinto cerrado. En esa vía han intervenido, cada uno haciendo énfasis en diferentes aspectos, Freinet, Dewey, Neill, Montessori, Milani, Freire, Ferrer i Guàrdia, Giner de los Ríos y Stenhouse, entre otros.

4. Conveniencia de la partitura

En suma, los procesos genuinamente educativos son de carácter informal. En palabras de Calvo Muñoz, estos son “la expresión culturalmente primaria de la educación” (1993:172). El papel, ya sea de la escuela como institución, del maestro, de los programas, de los proyectos, es cumplir un rol mediador con el objeto de optimizar en beneficio efectivo para la formación de los sujetos los procesos devenidos. No quiere decir esta nueva mirada que se navegue en la escolaridad sin mapa, sino que aquel no se ciña a la rigidez que usualmente se ha esgrimido en el recinto escolar. Este es el sentido de fondo de la acepción que han querido añadir los investigadores del *currículum* cuando reclaman su condición de “flexibilidad”.

En una de sus intervenciones en el Seminario antes nombrado, Carlos Calvo se refería a la planeación haciendo una analogía con la función del faro para el navegante: ayuda que esté allí, pero a la vez es un aviso de distancia; pegarse a él acarrearía el peligro de encallar. Es conveniente que la escuela y el maestro tengan a mano una programación, un derrotero. El maestro, como el buen músico de jazz, deberá saber saltar más allá de la partitura y ser capaz de sacar partido a esa partitura. El esquema no será más que la garantía para chequear permanentemente el rumbo de las prácticas y evitar extravíos. La cometa vuela a su aire, pero sin la cuerda que la sostiene, se perdería, la destrozaría un torbellino de vientos.

Dar la bienvenida a los procesos educativos informales en la escolaridad, no significa entonces dar rienda a un radical sentido de anti-autoridad y anti-norma. Iluso sería dar por entendido que los jóvenes por sí mismos pueden abrir un camino que les garantice una formación sólida y pertinente. Allí tiene qué estar inevitablemente la mano del “buen maestro”, que describe Silvia López de Maturana (2004). Porque todos los procesos informales forman, educan. Pero ¿qué tipo de educación configuran? La mano del maestro es, entonces, definitiva.

5. Atentos a los virajes de los procesos educativos

Los jóvenes a quienes acompañamos en su educación, a cada momento nos están dando señales y nos marcan nuevos senderos. Lo que pasa es que la

escuela y los maestros solemos estar tan preocupados del programa, del “mapa”, que no tenemos posibilidad de ver esos nuevos virajes, esas nuevas insinuaciones. Por eso, cuando un estudiante nos trae una novedad, cuando presenta algo realmente significativo que pudiera encausar su búsqueda de conocimiento, argüimos que está fuera de lugar, que es impertinente, que “eso no toca aún”, etc., porque nos quiebra el horizonte que nos habíamos trazado, el programa. Lo que no figura en el mapa, la escuela y el maestro lo valoran irrelevante, fuera de lugar y dañino para los “objetivos” previamente establecidos.

Quiere decir que los procesos informales, eventos a veces de profundos significados, pasan inadvertidos o minimizados en la vida escolar. Pero es preciso obturarlos. Nos apuntamos al mapa establecido por la escuela, y tenemos ojos vendados para otras demandas e insinuaciones del alumnado o de tantos sujetos que intervienen en los procesos educativos escolares, algunos de forma consciente y otras de forma tangencial. Alguna vez, cuando le hacíamos un homenaje a uno de los responsables de la portería del Liceo Benjamín Herrera, al cumplir sus ochenta años de edad, yo hacía notar cómo ese abuelo era también otro de los maestros de nuestra institución. Sólo que no estaba registrado en la planta docente ni era consciente de las lecciones que daba. Con su forma afectuosa de dar la bienvenida en las mañanas a cuantos llegábamos al colegio y su permanente solicitud para procurar el bienestar de la comunidad educativa, iba tejiendo para todos un profundo aprendizaje de sensibilidad humana.

En la escolaridad ocurren cosas que no planeamos. En el caso de la escritura personal, objeto de esta tesis, la génesis estuvo en la negativa inicial por parte de un sector de los alumnos a las lecturas e informes exigidos por los profesores. La reivindicación conseguida fue la comprensión del profesorado de los procesos de lectura en un marco de libertad. Entonces se dio, sin que lo hubiéramos planeado, un aumento desahogado de los niveles de lectura. Como escribíamos en otro espacio de esta tesis: “no tuvimos la culpa”. Nos dimos cuenta de ello cuando ya estaba caminando. Como director, me enteré de la dimensión de ese impacto cuando el encargado de la biblioteca fue a informarme que ya no cabían los estudiantes en la sala. Y no era porque hubiera crecido la matrícula, sino porque eran muchos más los que ahora leían.

La experiencia de escritura fue luego un resultado no buscado; surgió, igualmente, dentro de procesos informales no controlados, como algo no

planificado y que se dio, no desde la iniciativa de los profesores, ni de los administrativos, sino por la dinámica de los mismos alumnos que fueron quienes abrieron el camino. La intervención de la institucionalidad consistió inicialmente sólo en permitir que ese proceso informal de educación, se diera. La tarea de escribir no fue una consigna institucional ni una práctica planeada. Lo realmente institucional fue la voluntad administrativa para abrirle espacio en la escolaridad, para apoyarla y promoverla. Hoy es una política del proyecto educativo abrir esa ventana para todos.

Estos jóvenes lograron por eso incorporar la escritura, no como tarea, ni siquiera como objeto que les garantizara la vinculación al trabajo, sino como ocio creativo. Esta experiencia, igual que el “Bazar de los sueños”, la “Banda musical” o el “Grupo de teatro”, mucho más que en las mismas clases, eran los espacios y los momentos en los que estos jóvenes aprendían para la vida, incorporaban en sus propias vidas, construían su propio edificio. Eran los espacios donde se encontraban, no con el apuro de las asignaturas o la exigencia del examen, sino con el roce de comunidad, de amigos, en un evento que nunca se les olvidará. A la sombra de estas prácticas acuñaron además muchos otros aprendizajes.

Posteriormente, algunos procesos, como los “bloques de lectura” se acartonaron y se volvieron improductivos, porque se convirtieron en norma. Como decía en su entrevista la exalumna Juliana: “a uno no lo pueden obligar a leer, ni siquiera lo que le gusta leer”.

La verdad es que, aún hoy, la educación no logra dirimir las complejas interacciones en el espacio escolar de los modos inconscientes de aprendizaje. El compromiso serio de la escuela consiste en encontrar los modos efectivos para animar esos procesos en la vía del crecimiento humano.

- Para cerrar el capítulo

Hemos dedicado estas páginas a dar relevancia a uno de los aspectos que posiblemente se han paseado con mayor frecuencia en las temáticas que venimos recorriendo en pos del esclarecimiento de las dos grandes preguntas que traíamos a esta investigación: razones e impacto de aquella experiencia de escritura. Parece que, para la formación de afectos con esta herramienta del lenguaje, fuera preciso la recomendación que hacía Gimeno Sacristán (2003) en lo que concierne a la otra cara de este aprendizaje: *La necesidad de desescolarizar la lectura*. Lo que entendemos por esta demanda de desescolarización no alude a lo que, de supuesta obviedad, podrían inferir

aquellos términos -fuera de la escuela-, que no es el caso del autor referido, sino a las posibilidades que para aquel aprendizaje se abren cuando logramos desprenderlo de los supuestos que en gran parte han orientado la enseñanza en la escuela y que aún hoy siguen resistiendo en muchos espacios “educativos”: el “precepto” que critica Lerena (1983), el “imperativo” que denuncia Pennac (2001), el divorcio con los procesos estructurales que advierte Álvarez Méndez (1987) y la formalidad que espantan la pedagogía liberadora de Freire, la escuela del trabajo de Freinet o la experiencia atípica de Barbiana. Quiere decir que es posible desescolarizar la escuela y, en este caso, con respecto a los aprendizajes de la escritura, dentro de la misma escuela. Nuestro punto de vista no rima entonces con los que han pregonado la muerte de la escuela, pero sí con los que, como Rubem Alves (1996) creen que allí podemos encontrar oportunidades para suscitar aprendizajes significativos, esto es, que se constituyan en efectiva educación de los sujetos que allí acompañamos.

QUINTA PARTE

EJERCICIO DE RECONCEPTUALIZACIÓN A LA LUZ DE LA INVESTIGACIÓN

En esta parte, que cierra los indicios de esa propuesta alternativa que se abre camino en el Liceo Benjamín Herrera, pretendemos hacer un ejercicio de reconceptualización de aspectos clave que han emergido a la luz de la investigación y la revisión teórica. Diríamos que todos los elementos giran alrededor de la demanda que aquí se ha ido construyendo: dar la palabra en la escolaridad.

CAPÍTULO X

RECONCEPTUALIZACIÓN A LA LUZ DE LA INVESTIGACIÓN

*Silencio.
Baúl donde se esconden las palabras.
Bulla de nostalgia,
palabras escondidas,
palabras prohibidas.
Grito infinito, desconocido y...
sin camino.*

Este poema, antes referido, es de Jenny Vanessa Martínez, alumna del Liceo Benjamín Herrera, publicado en *Sentir del alma*, página 26.

Escribíamos en las primeras líneas de esta tesis sobre la importancia de dar la palabra en la escolaridad y buscar todas las posibles estrategias para que los alumnos se adueñen de ella. Desafortunadamente, estos versos de Jenny Vanessa se acercan mucho a lo que la escolaridad tradicional suele practicar. La escuela no deja decir, ni escribir, ni cantar; no da la palabra, no libera la palabra. Por el contrario, ha tapado la boca, ha callado muchos sueños y proyectos, y ha hecho del silencio una virtud. Para la escuela tradicional, en su generalidad, los mejores alumnos han sido los más callados y “formales”, los que no hacen ruido y aprenden todo lo que, de forma disciplinada, se les enseña. Las clases ejemplares han sido las más silenciosas, aquellas en las que puede circular sin interrupción el “conocimiento” y hay profundo y ceremonial respeto por la palabra del maestro. ¡Qué muchachos tan aplicados!, le escuchamos decir al inspector que está de visita.

1. “Destrezas básicas de la lengua”

Lo primero es expresar, igual que Freinet, Freire y Rodari, que lo esencial en la escolaridad es permitir que viva la palabra. Sorprende como se pasea este último en su relato de estrategias para “inventar historias” entre la narración oral, la lectura individual y colectiva y la escritura misma. Toda su contribución se centra en dar amplio espacio a la palabra en las prácticas escolares. Así que lo primero y fundamental es el lenguaje; no importa inicialmente cuál sea la herramienta con la que pueda hacerse explícito.

Está claro, por la observación reiterada de los investigadores, pero también por las experiencias recogidas en las propias prácticas escolares, que hablar de escritura obliga, atrae y convoca la consideración del lenguaje también desde la oralidad y la lectura. En esta investigación tratamos de apuntar particularmente a la escritura, pero en muchos aspectos nos hemos encontrado con la feliz imposibilidad de entenderla separada de aquellas otras herramientas del lenguaje. El mismo Cassany (1996:184) advierte en su texto, *Describir el escribir*, cómo las nuevas teorías de la escritura como “proceso” parten ya de la base de que las estrategias cognitivas que utiliza el usuario de la lengua son las mismas, tanto si escucha como si lee, habla o escribe. De ahí que, cuando Rodari habla de “inventar historias”, no se cuide de señalar de forma tajante su referencia al ejercicio oral, inventando, reconstruyendo y recreando relatos, o a las posibilidades que en las mismas prácticas sugeridas puedan aprovecharse para el desarrollo de la escritura. Sus aportaciones pueden enmarcarse en tres propósitos que enlazados potencian el lenguaje: el de la oralidad creativa -habilidad para inventar y contar historias a viva voz-, el de la lectura creativa y el de la escritura constructiva.

En efecto, cada día gana mayor terreno la concepción del lenguaje como una construcción total. Según este punto de vista “existe un solo proceso del lenguaje que se manifiesta en formas alternativas, pero que actúa como un centro compartido por cada uno de sus modos de expresión” (Bendito, 1989:12). En esta perspectiva, dice la autora, el lenguaje es la base que relaciona las distintas expresiones de leer, escribir, escuchar y hablar, y lo que se aprende a través de una de estas manifestaciones se puede usar para fortalecer el desarrollo en cualquiera de las otras. En el caso estudiado del Liceo Benjamín Herrera, hemos visto como los procesos de lectura y escritura se refuerzan mutuamente.

Así que no es posible separar de forma nítida los estadios, los momentos y los objetos con que los niños o los adolescentes se apropian de aquellas tres herramientas. Creemos deducir de las observaciones que hace Freinet sobre los procesos de construcción del “conocimiento-lengua”, que el aprendizaje de las tres herramientas o, mejor, el aprendizaje del lenguaje, es un asunto unificado y sinérgico. Otra cosa es la secuencia con la que, en la generalidad de los casos, se hace evidente y se materializa el manejo de aquellas herramientas: hablar, leer y, finalmente, escribir. Pero los elementos para la constitución de cada una de estas ventanas de comunicación se empiezan a insinuar desde el momento mismo en que los infantes encuentran en la gestualidad un recurso para hacer evidentes sus demandas y sensaciones.

Por estas razones, aunque el objeto específico de esta investigación es la escritura, obliga hacer una mínima referencia a los otros modos que la acompañan en el enriquecimiento del lenguaje.

Conviene registrar, inicialmente, una advertencia de Goldin para las prácticas usuales de esta tarea en la escolaridad. Anuncia este autor del peligro de ensalzar y radicalizar las virtudes de la escritura, en detrimento de la palabra hablada. Como todo progreso, dice, la escritura y, en mayor medida el culto a Gutenberg, tiende a acabar con los mecanismos de memorización de las sociedades tradicionales para reemplazarlos por un tipo de memoria artificial. En la defensa que hace de esta destreza del lenguaje, arguye que en las culturas orales hay tanta racionalidad como en las escritas... “sus ciudadanos ágrafos realizan análisis y conceptualizaciones que los hombres de la cultura escrita, finalmente limitados por ella, no siempre podemos comprender como tales” (Goldin, 1998:12).

En la misma línea, Bernardo Restrepo (2002) reclamaba para la escuela una mayor dedicación al ejercicio de la palabra hablada. Al respecto, recordaba una frase de Luria, un biólogo ruso: “la actividad más compleja que un ser humano puede hacer se llama hablar”. Por eso, agregaba Restrepo que, si un niño habla con fluidez, tiene todas las condiciones, no sólo para aprender a leer y escribir, sino también para desempeñarse con soltura en las demás disciplinas del aprendizaje. Así que la palabra hablada es la cuna, no sólo de aquellas otras destrezas del lenguaje, sino también de muchos otros aprendizajes.

Está claro, entonces, que la promoción de la lectura y la escritura en el proyecto educativo escolar no puede eclipsar el ejercicio de la oralidad, más ahora que otros formatos tecnológicos quieren enmudecerla. De hecho, leer y

escribir avivan la posibilidad de la palabra, la enriquecen y la potencian. El proyecto educativo tiene que trazar también políticas y estrategias explícitas para favorecer el ejercicio de esta destreza. La oralidad no puede entenderse allí como una fase para superar por la escritura. Porque, sin el aliento de las palabras se cortan alas al pensamiento y, por consiguiente, a la escritura misma.

Pero, parece que aquí no terminara el espectro de aquellas destrezas. Arsemio González (2000) nos trae una más que, según él, recorre las tres mencionadas: escuchar. Y esta adición nos permite sugerir la consideración de otra, afín a ese “escuchar” que trae este educador asturiano y, posiblemente, la destreza de fondo de las cuatro ya nombradas: callar. El silencio es componente fundamental del lenguaje, como también son música los silencios en la composición musical. Seguramente, es más complejo aprender a administrar de forma debida los silencios que las mismas palabras, igual que en la música. También es verdad que las palabras sólo pueden emerger en el marco del silencio. El silencio es la página en blanco de las palabras. Pero no es sólo eso; muchas veces, hemos dicho y oído, que este es más elocuente y más preciso que las mismas palabras. Recientemente, Eduardo Galeano (2004) hacía un bello elogio de este otro recurso de la comunicación... “Mi norma es recurrir sólo a las palabras que mejoren el silencio (...) A veces, la única manera de decir algo es callando. Hay cosas que no pueden ser palabreadas”. Y el mismo Nietzsche lo escribía en su texto -para muchos apócrifo-, *Mi hermana y yo*: “En ocasiones en que otros filósofos consideran preciso escribir libros, yo escribo un pequeño párrafo. Cuando un libro es realmente necesario, yo creo conveniente guardar el más profundo silencio”⁵³. Se amplía entonces la gama de destrezas: escuchar, hablar, leer, escribir y callar.

1.1. Leer

En cuanto a leer y escribir, es más clara la dificultad de referirlas como dos disciplinas diferentes y separadas. Es la enseñanza que deja el bello texto de Emilio Lledó, *El silencio de la escritura* (1999). No es posible leer sin escritura, y la escritura sólo vive y se recrea en el ejercicio de leer. Además,

53 Nietzsche, Federico (1965), *Mi hermana y yo*, Santiago Rueda-Editor, p. 163.

leer a consciencia es un ejercicio paralelo y simultáneo de escritura del propio texto. Son pues dos procesos implicados.

La escuela enseñó a leer como un ejercicio pasivo, como un medio necesario para asumir el acervo cultural y garantizar su continuidad. Pero la verdadera lectura tiene un significado interactivo, y lo que más importa no es lo que informa, lo que transmite, sino lo que sugiere, lo que suscita, lo que permite decir de nosotros mismos y de las representaciones que vamos construyendo.

Entendemos con Martínez Bonafé (1999) que, más allá de la comprensión de un texto o de un autor, lo que realmente importa es lo que nos permite decir, la senda que allí podamos encontrar. Los textos y los autores son válidos, no porque señalan valoraciones, sino en tanto constituyen claves o pretextos para decir otras cosas, en cuanto nos hacen avanzar en elaboraciones propias. Leemos, no sólo para obtener conocimientos, sino y, sobre todo, para sacar de allí nuevas reglas que nos permitan construir lo propio. Se lee, no para repetir, sino para avanzar, para encontrar claves de entrada a nuevos espacios de comprensión.

Así que no basta con saber leer o leer simplemente. Hay que comprender lo que se lee. Jolibert y Gloton (1982) precisan el sentido del verdadero “saber leer”: significa saber descifrar, comprender lo que se lee, ser capaz de juzgar su contenido y gustar de la lectura. Para estos autores, no sólo los analfabetos no saben leer; tampoco saben leer quienes ignoran las claves de la comunicación imprescindibles para que la lectura se convierta en un diálogo vivo.

Pero, las posibilidades que pueda desatar la lectura, dependen también de la capacidad del lector para conectarlas con la propia experiencia. En la introducción de esta tesis citábamos una frase de Nietzsche (1971:57) de su *Ecce homo*: “En última instancia nadie puede escuchar en las cosas, incluidos los libros, más de lo que ya sabe. Se carece de oídos para escuchar aquello a lo cual no se tiene acceso desde la vivencia”. Quiere decir que no hay oídos ni ojos para escuchar o ver lo que no está inscrito en nuestra propia historia de vida. Y Lledó agrega a esta observación: “Cada acto de lectura, de interpretación de lo que pensaron otros, es espejo también de lo que pensamos nosotros (1999:156). Al leer hay entonces un ejercicio de desdoblamiento: nos reconocemos en lo que leemos. Hay un fino entramado entre las palabras que recorreremos y lo que hemos vivido. Leyendo, vemos mejor lo que hemos visto y prendemos luces para ver lo que para nosotros ha pasado inadvertido. Al leer entramos, como dice el mismo Lledó, en el cauce del fluir del pensamiento,

ese cauce que se genera al combinar con el nuestro el lenguaje que trae la escritura y que origina la reflexión y el nuevo pensamiento.

Ahora, la escritura que recorremos, por sí sola, no agota el pensamiento, no lo expresa en su totalidad. Lo remeda para quien la genera y, más, para quien la interpreta. En mucho, lo que se hace al leer es asumir el pretexto para construir el propio pensamiento, que no es otra cosa que continuar la escritura, porque “no hay texto completamente realizado” (Lledó, 1999:160). A cada tiempo y a cada escena el texto despierta con los ojos y la mente que lo recorren. Y un buen texto siempre dirá algo nuevo. Seguro que hoy no leemos el mismo *Quijote* que escribió Cervantes. La obra clásica de la lengua castellana tiene ya unas dimensiones que el mismo escritor no sospechó. Las antiguas *Tragedias* de Esquilo siguen diciendo cosas nuevas. Shakespeare no pudo sospechar todo lo que se ha dicho y escrito sobre su *Hamlet*. Y, en otro formato de escritura, ¿por qué seguimos escuchando con fervor y pasión los *Conciertos de Brandenburgo* de Bach o la *Quinta Sinfonía* de Beethoven? La razón no es otra: son nudos de sentido, fluir dionisiaco, diría Nietzsche, siempre tienen algo nuevo para decir o para insinuar.

A finales del año 2000, me sorprendió una pintora valenciana, Aurora Valero, observando detenidamente sus pinturas -otro formato de escritura-, expuestas en el *Palau de la Música* de Valencia. En las palabras que nos cruzamos por unos minutos, le hice la observación de cómo insinuaba la figura humana en sus óleos, abiertamente abstractos. Se sorprendió que le hablara de la figura humana en aquellos trabajos. Tuve que llevarla, entonces, a que viera desde otra perspectiva lo que ella misma había pintado o, posiblemente, lo que yo, como lector, había recreado a partir de sus pinceladas. Por eso Lledó habla del “pozo sin fondo de la escritura” (1999:155).

1.1.1. Leer: un ejercicio en libertad

El verbo leer no soporta el imperativo. Aversión que comparte con otros verbos: el verbo 'amar'..., el verbo 'soñar'... (Pennac, 2001:11).

En un propósito similar a la pregunta que motivó a los alumnos del Benjamín Herrera en su investigación *¿Por qué los adolescentes no leen?*, Pascuala Morote adelantó un estudio entre sus estudiantes en la Escuela de Magisterio de Valencia. El propósito era sondear su opinión sobre la enseñanza que habían recibido en Literatura. Encontró respuestas que, en general, criticaban la enseñanza recibida. Según la pedagoga, abundaban las denuncias a las posturas inflexibles de los profesores. Entonces utilizaban palabras como:

obligatoriedad, imposición, monotonía, aburrimiento, tragar como un purgante, memorismo, incompreensión, suplicio, etc., en correspondencia con el obvio concepto que finalmente se formaban de la literatura como objeto de tedio. Un grupo menor se refería a aquel acercamiento a la literatura con palabras como: comunicación, disfrute, encuentro, aventura, misterio, fascinación, exploración, emoción, divertimento, juego, curiosidad, crítica, comprensión, entendimiento, apertura, fantasía e ilusión, palabras que expresaban amor, gusto y placer por la lectura. El acercamiento a la literatura tiene que apuntar a crear esta sensación de gusto y de placer. Estas respuestas, dice la autora, tienen mucho que ver con las posibilidades de elección de los estudiantes.

Es la razón por la que el acto de leer tiene que ser un ejercicio desde la libertad y la autonomía. Me comunico con quien quiero y deseo. De ahí lo absurdo de obligar lecturas señaladas o de someter su comprensión a esquemas estrictos. Señalar para esta pretensión instrumentos o procedimientos preceptivos y estereotipados no es otra cosa que sesgar la infinidad de mundos que pueda abrir un texto, limitar la creación y la fantasía que pueda desatar. ¿Qué puede suscitar una lectura obligada o restringida? Sólo fatiga, fobia y rabia. Sorprende las estrategias diversas que usualmente utilizan la escuela y los maestros para “enseñar a leer”, generalmente dañinas, todas ajenas a la motivación, al antojo, a despertar el deseo. Se obliga a sacar resúmenes, los personajes, las “ideas principales” y las “ideas secundarias”, contexto histórico, etc.

Alguna vez, por ejemplo, encontré a uno de mis hijos angustiado frente a un hermoso cuento de Tolstoy, pescando gerundios y participios. Y, claro, el sabor del cuento no llegaba, sólo el horror del informe y del examen. Qué distinto sería el papel de una escuela y de un maestro que median respetuosamente, que proponen, que invitan, que antojan, que encienden luces y muestran diversas opciones y caminos.

La experiencia de Daniel Pennac, un maestro de secundaria, puede ser en esta línea, una de las defensas más bellas y radicales que conocemos de la lectura en libertad. En su texto *Como una novela* (2001) afirma que es preciso acabar con las prácticas imperativas en la formación del hábito lector. Contraria a la práctica preceptiva tradicional, su propuesta apunta a no pedir inicialmente a los jóvenes que lean, sino leerles. Y el primero en leer en la escolaridad será el profesor mismo, de forma similar a como lo hacían la madre o el padre al pie de la cuna, gratuitamente, sin pedir nada, sin deberes para hacer. Se acaba

entonces el “hay qué leer”, “lean”, y lo sustituye el encantamiento de la lectura. Cuenta este autor que, al llegar a clase, lo usual era encontrar que sus alumnos no querían leer; entre muchas otras quejas, su argumento era que encontraban demasiado vocabulario en los libros y excesivas páginas. Pensó entonces que la forma más efectiva de antojarlos sería leerles. Con los días, sus alumnos, en principio resistentes a la lectura, resultaban leyendo. Así el profesor, dice Pennac, se hace Celestina⁵⁴.

De lo que se trata con este modo de antojar es de llevar a los jóvenes a la “reconciliación con la lectura”, apartando las prácticas que les producía temor y tedio, esto es, conseguir que logren embarcarse en los libros como en una aventura personal y libremente elegida, reconciliarlos con una lectura gratuita, sin compromisos, sin exámenes, sin pedirles nada a cambio. Curiosamente, en esto de la “reconciliación” con los libros, como en muchos otros aspectos de la educación, parece que la tarea de fondo consistiera en recuperar lo que se tenía y se ha perdido, esa forma espontánea y desinteresada de antojar por el aprendizaje, ese “maternaje” del que también habla Freinet en sus *Métodos naturales*.

Basta una condición para esta reconciliación: no pedir nada a cambio. Absolutamente nada. No alzar ninguna muralla de conocimientos preliminares alrededor del libro. No plantear la más mínima pregunta. No encargar el más mínimo trabajo. No añadir ni una palabra a las de las páginas leídas. Ni juicio de valor, ni explicación de vocabulario, ni análisis de texto, ni indicación biográfica... Prohibirse por completo ‘hablar de’ (Pennac, 2001:123).

La verdad es que el efecto que generalmente no dimensionamos los maestros es que aquellos fatigosos informes pedidos inmediatamente después de una lectura, interrumpen el fluir impredecible de significados, de representaciones, de sugerencias que pueda desatar una lectura, porque obligan a señalar el sentido, un sentido; y, lo peor, terminan matando el encanto inicial de la

54 Me hace recordar este modo de Pennac la estrategia que utilizaba para iniciar a mis alumnos del último curso de bachillerato en la audición musical. Su reacción era igualmente repulsiva, si se trataba de escuchar compositores del barroco, clásicos, románticos y, peor aún, obras contemporáneas. Entonces, hacía sonar la música, y les permitía que hicieran cualquier otra cosa que no interfiriera a los pocos que ya sentían afectos por la audición. Unos leían, otros dibujaban y, algunos, incluso, dormían. Así, lentamente, todos fueron cayendo en la deliciosa trampa de la música.

infancia por los libros. Cuando, a su modo, se deleitan rumiando el viaje que han recorrido y recreado en la lectura, les obligamos a decirlo todo en dos páginas. ¡Con razón se salió de casillas *Oscar Mauricio* cuando le pidieron el informe sobre el *Quijote*! Por el contrario, es muy posible que resultara un excelente anzuelo hacer saber a los alumnos desde el comienzo del curso que no les pediremos informes. Sería, indudablemente, más productivo que el tiempo que les hacemos perder cumpliendo esa tarea tediosa, lo pudieran invertir leyendo a su aire.

Por estas razones, concluye Pennac su defensa, desde el otro lado de los “deberes”, enunciando los que él llama “derechos imprescindibles del lector”, que son, precisamente, aquellos que negamos a los jóvenes que pretendemos iniciar en la lectura: el derecho a saltar las páginas, a no terminar un libro, a releer, a leer cualquier cosa, a leer en cualquier sitio, a hojear, a leer en voz alta, a callarse -a no decir nada de lo que han leído- e, incluso, a no leer (2001:141).

1.2. Escribir

*Me impuse la escritura como disciplina para saber qué pienso y qué sé
(Anaya, en Delgado y Martínez Bonafé, 2004:162).*

Indudable que en la gama hablar-leer-escribir, este último tramo es el que exige un mayor nivel de abstracción y, con ello, un grado más alto de complejidad, pero también el que más oportunidades de crecimiento humano conlleva. Además de las dificultades que es preciso saltar en el manejo general del lenguaje, el obstáculo grande aquí consiste en superar las limitaciones que genera el temor. Porque el hecho de escribir confronta a los sujetos con consigo mismos, con lo que comprenden, sienten y viven; los reta, no sólo con lo que conocen, sino también con sus creencias, valores, paradigmas y emociones, los aventura también en la intuición y la fantasía. En suma, escribir es entrar a un mundo complejo, muy distante de la supuesta comodidad que nos oferta la realidad que está al alcance de nuestros primeros cinco sentidos. Cuando se escribe no se hace más que zarandear en la plena consciencia nuestras propias vidas.

Tácitamente, hoy todos leemos. Porque los formatos no se limitan ya al alfabeto ni al libro. La nueva sociedad de la información, el nuevo entorno, nos entrega permanentemente modos, cada vez más novedosos y fascinantes

para leer, generalmente sin ningún esfuerzo de nuestra parte. Para ignorarlos, tendríamos que taparnos los ojos y los oídos. El problema es que, como advierte, Foucault (1999), esos formatos van transformando también nuestras subjetividades, en la medida en que los asumimos de forma pasiva.

Ahora, si escribir, en su más loable dimensión, no es un acto mecánico ni instrumental, si no es un mero ejercicio de transcripción del habla, si no basta con entenderlo como dominio de una herramienta funcional -valoración legítima, pero no suficiente-, ni siquiera como una habilidad para construir correctamente o expresar frases bellas, ¿qué es, entonces?

Escribir es otro asunto. Es construir, hacer una historia. Escribir es abrir la ventana personal. Es tomar la pluma para dibujar e interpretar un mundo desde la propia subjetividad, desde las propias experiencias, desde las particulares perspectivas. Escribir es abrir otras vetas en el itinerario personal, es trascender las imágenes hechas que hemos heredado del hombre y del mundo o los grandes relatos que se nos quiere entregar desde la lectura señalada. Escribir en libertad da el pasaporte para inventar y recrear. Escribir es un ejercicio en el que nos permitimos disentir y saltar los códigos que históricamente se nos ha querido imponer. Escribir nos permite transgredir la verdad señalada, la igualdad que nos rasa, el estereotipo, el paradigma que parecía incuestionable.

Escribir rasga la coraza que calla los sueños e iguala el horizonte. Quien escribe se confirma en el mundo del inacabable asombro y abraza el ámbito de lo simbólico, del sueño, de la imaginación, del deseo, de la fantasía. Escribir es una puerta amplia para entrar al universo, a lo plural, a lo múltiple.

Escribir, como pocas tareas del ser humano, evidencia el compromiso personal con la vida, con la historia propia y colectiva. Porque quien escribe piensa en voz alta y construye hilos de conversación con otros, abre la puerta para que sea cruzada por otros. Quien escribe asume un código trajinado colectivamente para llegar a otros, para ver con más de dos ojos, para trascender más allá de la propia nariz. Y, sobre todo, porque quien escribe asume la aventura de sumergirse dentro de sí, para descubrir ese personaje tan ajeno generalmente a la propia historia: uno mismo. “El misterioso acto de escribir con libertad es uno de los métodos de conocimiento más sorprendente” (1995), escribía Arturo Guerrero. Y, en la misma idea, decía Gonzalo Anaya en su conversación con Conxa Delgado y Jaume Martínez: “Con la escritura, el escolar puede realizar el precepto socrático de conocerse a sí mismo” (2004:159).

Sabemos que la poesía, en particular, toca puertas en el ser humano que permite entrar a espacios de profundos significados, de emocionantes encuentros consigo mismo y con el entorno social. La poesía es el lazarillo que nos conduce al encuentro inusitado y maravilloso por excelencia, a nuestra propia vida, a paladear nuestro propio camino, a “rumiar”, como expresaba nuestro filósofo envigadeño⁵⁵ Fernando González, nuestros propios pasos. Y cuando uno se reconoce a sí mismo, cuando entiende y saborea sus pasos, está habilitado para entender el mundo y sus congéneres, está habilitado para descifrar los códigos colectivos. Cuando uno enciende una luz en su propio interior, ilumina toda la bóveda del universo.

1.2.1. La escritura es creativa

Un poema no cambia la historia de la historia, pero transforma la frialdad de un corazón (Profesor Héctor).

La lectura, en el mejor de los casos, es comprensiva, pero la escritura es creativa. Por eso, su valor formativo no tiene comparación. El hecho realmente productivo está en la escritura, que nos obliga a ordenar, a priorizar, a pensar, a mirar a distancia, no sólo lo que hemos leído en los libros, sino también lo que nos llega a través de otros formatos, -la prensa, la televisión, el cine, la red- y, en particular, los aprendizajes que vamos tejiendo con el trajinar de nuestras propias experiencias.

La escritura, para Daniel Goldin (1998:13) significa un nuevo avance respecto a la lectura; más allá del ejercicio lector, tiene el efecto de intensificar la tendencia hacia el pensamiento descontextualizado y abre posibilidades para construcciones discursivas más complejas; la escritura ofrece entonces un campo de posibilidades para el pensar y actuar humanos, que efectivamente se transforman.

En esta razón se apoya Gonzalo Anaya para afirmar con el entusiasmo particular que le suscita esta herramienta del lenguaje que, si algunos expertos aconsejan leer, leer y leer, él recomienda tres “escribir” por cada “leer”. Para este pedagogo, la escritura es el más alto grado de ejecución lingüística, en ella culmina el proceso lingüístico. Su tesis defiende que el lenguaje escrito es la destreza que mejor garantiza el progreso del conocimiento formativo, es

55 De Envigado, municipio colombiano.

superior a los otros dos, hablar y leer, por ser siempre creativa, porque expresa cuánto, cómo, qué se sabe, y porque es además expresión objetivada y, en cuanto objetivada, susceptible de ser evaluada al tiempo que evaluadora (En: Delgado y Martínez Bonafé, 2004:159-161).

Se decía en el curso antes mencionado de Gimeno Sacristán que nacemos dos veces: la primera a la vida, y la segunda a la cultura y a la sociedad. Creemos que hay que nacer una tercera vez. Y ese nacimiento nos lo da la escritura con sello propio. Hay que nacer al sujeto libertario, a la expresión propia, a la autonomía, a la propia identidad. Es el parto más complejo y, posiblemente, el más doloroso también. No es lo usual nacer por tercera vez. Por el contrario, son más los que pasan por la vida como los habitantes de *Luvina* en el cuento de Rulfo⁵⁶, que ... “se murieron sin que les hubiera pasado nada”.

La escritura, con mucho más propiedad que la lectura, exige el ejercicio de la reflexión, esto es, volver sobre sí mismo, dialogar consigo mismo, distanciarnos de lo que hacemos y, por consiguiente, permite construir un pensamiento propio. La escritura entrena el pensar, es la vía para zarandear y transformar ese sujeto al que nacemos en la cultura y en la sociedad, encara con el “sí mismo”, construye el *self*. La escritura nos rescata de los relatos universales que deifican o nos hacen multitud, clausura las respuestas sublimes que explicaban la vida, el mundo, la ciencia y el fenómeno humano, derrite todas las seguridades, todas las rutas claras, los pensamientos acabados, las respuestas perennes. Porque,... “lo único perenne es el preguntar” (Lledó, 1999:35). La escritura, como la página en blanco, nos pone en el punto de partida para crear y re-crear nuestra propia historia. El acto de escribir es también la decisión de responder preguntas que nos hemos formulado, posiblemente, no para encontrar respuestas, sino para crecer en la confusión, para desatar nuevos interrogantes. En suma, escribimos para desarrollar una filosofía propia.

Pero, más allá de desarrollar ese pensamiento propio, de nacer de nuevo, lo grandioso en la escritura es que se convierta en puente para llegar a otros, que se convierta en instrumento para comunicarse. “No se escribe desde la nada ni para nadie” (Gimeno Sacristán, 1998:12). Es el paso gigante a lograr con los alumnos. Un tramo más, entonces, en esa gama de las destrezas de la lengua:

⁵⁶ “Luvina”, en *El llano en llamas* de Juan Rulfo. Ediciones Cátedra, S.A., Madrid, 1995.

hablar, leer, escribir, y escribir para otros. Porque también es una decisión difícil entregar la intimidad, desbordar la experiencia.

En la escuela, sin embargo, reducimos “aprender a escribir” al manejo mecánico del alfabeto, de las palabras o, cuando más, al dominio de la gramática. Se nos queda en el baúl el juego simbólico. Por eso, cuando salimos de la escolaridad frenamos también la escritura. De alguna manera, era un asunto tan ilógico, tan falto de sentido, tan desconectado con los propios intereses y la vida misma, como ese mecánico deglutir paquetes de enseñanza.

Y lo más absurdo, ¿cómo llegó la escuela a castigar con la escritura?, ¿cómo logró transformar el camino de la libertad en sendero de tortura? A todos nos tocó en algún momento de nuestra escolaridad “escribir cien veces” cuantas retahílas se le ocurrían a ingeniosos maestros para despertarnos la fobia por la escritura. Otras escuelas, desafortunadamente muy pocas, van en contracorriente y acogen la oportunidad que ofrece esa franja de la niñez y la juventud, ese momento en que las manos y las mentes están blandas y pueden aventurarse con mayor espontaneidad en la escritura.

1.2.2. La escritura no lo dice todo

La escritura es creativa, por su condición también de instrumento no acabado, siempre inconcluso y susceptible de otros sentidos. De la misma manera que la escritura que recorremos -la que leemos-, por sí sola no agosta el pensamiento, la que construimos tampoco dice todo lo que queremos decir; no da por concluido el fluir del pensamiento, da cuenta sólo de un eslabón, de una interpretación. La escritura no elimina la subjetividad ni fija el sentido, sino que deja insinuada la posibilidad de nuevas significaciones. No se ha inventado todavía, y suponemos que nunca logrará inventarse, un formato que logre expresar de forma real la subjetividad. Bendita esa limitación de la escritura que nos permite acceder más bien a un nudo de sentidos, de insinuaciones; bendita esa “debilidad radical” del lenguaje escrito que reivindica Daniel Goldin, (1998:7-10).

Este autor tiene una opinión contraria sobre la capacidad que es usual atribuir a la escritura, de permanecer, fijar el sentido, eliminar la subjetividad, vencer al tiempo y a la muerte, características estas que algunos han identificado como fortalezas del lenguaje escrito. Como él mismo lo dice, la escritura no consigue vencer a lo aleatorio, a lo fugaz, a lo impredecible.

Diríamos entonces de la maravillosa debilidad del lenguaje escrito, por su imposibilidad radical de fijar y su condición, más bien, de permitir que el fluir de significados esté siempre abierto y no se conformen construcciones definitivas de sentido ni de exploración. El mismo texto no siempre dice lo mismo. Aunque parezca inerte e inmutable, va a decir siempre algo distinto, de acuerdo a la perspectiva desde donde se lo mire, de acuerdo a la información y las experiencias vividas de quien lo esté recorriendo. Así todos leamos el mismo texto, dice Goldin, cada uno está sumergido en su propia interioridad, en su propio mundo.

1.2.3. No se nace escritor

Pero el asunto no es sólo invitar a escribir, ni favorecer la escena. No se nace con habilidad para la escritura, igual que nacemos con los ojos verdes o un lunar en la mejilla izquierda. Escribir es una habilidad que se aprende y se depura con el ejercicio y con el ambiente que se proporcione. Hay que conocer otras escrituras para tener puntos de referencia, para cualificar. Y tener a otro, en nuestro caso el maestro, que medie, que corrija, que ofrezca otra valoración, que abra vetas, que anime, que mire desde otro ángulo lo que nos hemos propuesto.

Los muchachos no aprenden a escribir porque les pidamos que escriban, ni porque lleguen a hilar palabras bonitas. Encontrar palabras bellas es ya un logro, por supuesto, pero el asunto clave es armar frases con sentido. Y, más que esto, el asunto de mayor importancia es lograr que las palabras se acerquen cuanto sea posible a lo que se quiere expresar.

Un paso significativo será aventurarse en las primeras líneas, con todos los temores y dificultades que esa decisión implica. Pero la mano de quien, en el supuesto ideal, ha caminado ya esos tramos, tiene que estar ahí acompañando respetuosamente, sugiriendo, ofreciendo otras opciones para escribir mejor. Hay que enseñar a los muchachos a corregir, a mirar una y otra vez lo que han hecho, más cuando se escribe para otros, a buscar nuevas palabras, figuras adecuadas que se aproximen más a lo que realmente quieren expresar. A veces es tan simple como girar el orden de las palabras. Es decir, enseñar a quitar y añadir, inclusive a desechar.

De Marx, sabemos que tenía su estudio inundado de papeles que escribía, reescribía y clasificaba permanentemente. Antes de editar sus libros trabajaba pacientemente con los borradores. En cuanto a García Márquez, muchos

podrían concluir, saboreando la exquisita fluidez de su escritura, que su estilo de redacción fuera espontáneo y escribiera con la facilidad con que lo leemos. Pero, “rompía cada párrafo hasta dejarlo a gusto”, según nos confiesa en su obra autobiográfica, *Vivir para contarla*. Allí nos refiere de todas las peripecias, ensayos y errores en la tarea de escribir su primera novela, *La Hojarasca* y la forma como todos sus escritos iniciales, cuentos y artículos de prensa, fueron tejiendo su gran novela, *Cien años de soledad*. Ésta no es una obra de la que dijera algún día Gabo, hoy me siento a escribirla; la estaba escribiendo desde su propia infancia.

Es la misma disciplina que, en ese otro formato de escritura, tenía Beethoven. Los musicólogos lo catalogan ahora como el ejemplar tipo de compositor “constructivo”⁵⁷. Era más lo que desechaba que lo que hoy podemos escuchar. No es extraño por eso que el compositor más reconocido sólo haya escrito nueve sinfonías, cuando Haydn escribió más de cien, ni tampoco que, para su única ópera, *Fidelio*, hubiera escrito varias oberturas, o ensayara innumerables versiones del movimiento coral de su *Novena Sinfonía*, antes de decidirse por la que hoy escuchamos. Sus obras eran pues de larga y fatigosa gestación.

Es esta la disposición que creemos hay que formar en los jóvenes escritores: la postura “constructiva”. Luego serán ellos mismos los que consigan mirar sus escritos, también con una actitud crítica, de lector reflexivo. Por lo pronto, en la escolaridad el maestro pone el otro ojo. Porque muchas veces ocurre -por supuesto que nos pasa también a los docentes- que los alumnos escriben distinto de como han pensado. Alguna vez, revisando el borrador de uno de los libros de los alumnos del Liceo Benjamín Herrera, le pedía a una de las niñas que leyera en voz alta uno de sus poemas, simplemente para hacerle entender que lo escribía diferente de como lo había pensado.

Sin embargo, hay palabras, frases, a veces fragmentos amplios, que basta pensarlos una vez y escribirlos. Hay palabras y figuras tan consistentes que no nos dejan duda alguna, que son imposibles de modificar, así no las haya escrito un experto en el manejo del lenguaje. Son palabras o pequeños textos que vuelan y crecen por sí mismos, que dejan un horizonte despejado de significaciones. Cuando mi alumno Mario Herrera escribe: “Teje la vida, mientras la vida teje contigo”, no encuentro ninguna palabra, ningún giro, que pueda cambiar. Simplemente, me parece un verso hermoso, así lo haya escrito

57 Copland, Aaron. *Cómo escuchar la música*. Editorial Bedout, Medellín, Colombia, 1973, p. 76.

un joven de secundaria. Y quisiera yo, “su maestro”, poder escribirlo con tal acierto. A veces, un verso o una frase son suficientes, y lo que haríamos agregándole nuevas palabras no sería otra cosa que arruinar su hallazgo. Volvemos con Nietzsche: ... “mi ambición es decir en diez frases lo que otro dice y no dice en un libro” (1971:125).

1.2.4. Hacer explícito el propósito de escribir

...La escritura es esa forma especial de canalizar la expresión de lo que se tiene adentro. El pensamiento como tal está ahí, está guardado como en un cajoncito. La idea es que cuando hay unos reactores, se abre el cajón y... ¡pa'fuera! Y uno dice: ¡ey! yo no sabía que tenía eso. Uno empieza a escribir y esas cosas que estaban en ese cajón, que son las vivencias, las sensaciones, empiezan a salir. Uno ha pensado muchas cosas y no las ha trabajado; cuando escribe se obliga a trabajarlas más. Uno las había pensado, pero a vuelo de pájaro, sin prestarles la mayor atención (Exalumno Sebastián).

Como lo expresa este exalumno, el hecho mismo de proponerse escribir constituye un acto de convocatoria de ideas. Escribir no es una tarea de inspiración ni una acción que nos llega en un momento inesperado. Lo normal es que resultemos escribiendo porque conscientemente hemos convocado unas ideas. Si existe la disposición y un interés puntual, la escritura se desata. Ocurre algo parecido a lo que sucede en los ordenadores electrónicos. Hacemos “clic” en el “buscador” de nuestra mente -nuestro “disco duro”- y activamos una convocatoria de ordenación de nuestras experiencias, conocimientos e intuiciones, que, en efecto, concurren al hilo del interés marcado. Algo, por insignificante que pareciera, es el elemento que invita, es el motivo que da el *enter*. Parece como si las cosas estuvieran allí, como en un cuarto oscuro, sin reconocer su orden y finalidad. Entonces algo, a veces no esperado, una frase, una escena de la vida cotidiana, prende la luz y, encendida la luz, los elementos empiezan a identificarse, a llamarse, a reconocerse, a agruparse. Algunos lo llaman de forma amplia y confusa “inspiración”. Nuestro exalumno Sebastián utiliza la metáfora de los “cajoncitos” que hay en la mente y se organizan cuando son convocados.

La escritura es pues un instrumento de organización del conocimiento. Tenemos muchas ideas, pero difícilmente las organizamos. Aquella tarea explícita nos facilita ese ejercicio.

Los escritores que conocemos son escritores porque se han puesto en la tarea de escribir sobre algo. Cuando Neruda, por ejemplo, se propone escribir sobre

“el pan cotidiano” en sus *Odas elementales*, es posible que inicialmente tuviera una idea, una frase, un verso que halara. Sí, un poema, una novela o un cuento, pueden empezar con una simple imagen de la vida cotidiana, con un pequeño verso o una frase, y cuando el poeta o el escritor pone la mirada sobre ese elemento motivador, empiezan a confluír otros versos, otras metáforas, otras figuras, que están dentro de la vivencia; se convocan las experiencias, las intuiciones y los saberes que se tiene. Pero el escritor se dice a sí mismo: aquí hay un motivo para escribir, y se pone en el propósito de hacerlo. A Luis Fernando Macías se le ocurrió escribir, inicialmente: *María está lavando*. Y luego su escritura no se detuvo, hasta concluir su primera novela.

Es usual que, así como tenemos en fila un sinnúmero de libros por leer, mantengamos vivas las mejores intenciones de escribir. Algún día escribiré sobre tal asunto, nos solemos decir. Las cosas que hemos vivido, la experiencia única de nuestra vida, es el motivo que más nos demanda ese propósito. Pero no nos sentamos a hacerlo.

Pensamos por eso que a la escuela le corresponde hacer explícito el comienzo en la formación de esa disciplina. Inicialmente será preciso decir: ésta es la hora de escribir. Después será una actividad espontánea o, mejor, una necesidad sentida. La escuela tiene que poner en la mano de todos esa posibilidad. Una posibilidad que seguramente muchos no acatarán. Pero es preciso que la puerta se abra para todos y que la crucen los que sientan particular interés.

Igual pasó con la lectura en el Liceo Benjamín Herrera, tal como se registraba de aquella experiencia. La escuela abrió la puerta para todos, dispuso un espacio y un tiempo semanales para leer. Y muchos leían en aquellas dos horas “institucionalizadas”. Pero luego, gracias a aquella puerta abierta muchos se formaron en la disciplina de leer, ya no como un requerimiento institucional, sino como una necesidad personal. Ya no necesitaron entonces el empuje de la escuela, porque aquella era ya, no una tarea, sino una necesidad.

En el tono de la metáfora de la *Cocina de la escritura* que utiliza Cassany, hay qué ofrecerla como una vianda en la que todos se sientan invitados a degustar. Con la oferta de muchas otras ventanas de expresión, la escuela tiene que armar ese festival gastronómico. Es posible que a muchos les parezca una vianda simple, insípida, pero también es factible que otros encuentren en ella buena sazón.

No podemos esperar entonces que espontáneamente los alumnos resulten leyendo o escribiendo. Así que, también para la escritura, esa práctica usual que ha tenido la escuela de “la tarea”, es un modo legítimo, que es preciso reivindicar, porque es una de las formas clave de abrir la puerta. Claro está, a través de estrategias, de todas maneras distantes del imperativo, del precepto o del rigor formal y sólo como la acción para facilitar la escena.

Muchas veces, además de la presión del rigor gramatical y ortográfico, formamos la idea de escribir como una acción compleja y de fino rebuscamiento. Los grandes escritores, tal es el caso, de Withman, Benedetti, Miguel Hernández y el mismo Neruda, ya nombrado, han producido sus más hermosas creaciones con palabras sencillas. Está claro que la utilización de términos rebuscados no es un indicativo de calidad en la composición. Por el contrario, muchas veces lo que se consigue, utilizando un lenguaje demasiado académico, es recortar el horizonte de la escritura, porque muchos lectores no podrán acceder a ella. No quiere decir esta observación que no se avance también en enriquecer el bagaje lingüístico, sino que se haga moderadamente, de tal forma que no se espante el encanto. Luego, seguro, nos antojaremos de leer a León de Greiff, “el estrafalario” y lo disfrutaremos, consultando, cada vez menos, el Diccionario de la Real Academia de la Lengua.

1.2.5. Temas concisos, posibilidades amplias

Algunos investigadores de la escritura, tal es el caso de Simon Certner y Murray Bromberg (1968:52), sugieren que los temas propuestos como ejercicio de redacción a los alumnos contengan el mayor número de detalles, arguyendo que más completo sería su desarrollo y análisis.

Por algún motivo, como se ha visto, me agrada cruzar en estas pesquisas ciertas similitudes con la creación musical. Es posible que parte de las razones a mi recurso inconsciente la tenga Nietzsche en su tesis de grado, *El Origen de la Tragedia*, en la que le parece entender la cuna de toda apariencia, del hombre mismo, en el “espíritu de la música”. “¿Y qué es el hombre, sino una disonancia hecha carne?” (1969:142), se pregunta. Pero volvamos a la semejanza que antes quería establecer: los grandes compositores de la música -Beethoven y Bach- han hecho sus obras grandiosas e inmortales a partir de temas constituidos por muy pocos elementos. A un compositor y musicólogo chileno, Mario Gómez Vignez, le escuchaba en algún momento al respecto que, cuando los temas son amplios, se agotan en sí mismos.

El tema inicial y nuclear del primer movimiento de la *Quinta Sinfonía* de Beethoven, sólo tiene dos notas musicales: *Sol* y *Mi*. Lo mismo podría ocurrir con la composición de la escritura. Los temas concisos y simples de Bach o de Beethoven producen en la creación musical un efecto semejante a aquel que, con relación a la escritura, narra Rodari, al describir el recurso que se puede potenciar desde los múltiples sentidos que puede evocar una sola palabra. Recurriendo a la metáfora de “la china en el estanque”, escribe aquel investigador:

Una china tirada a un estanque suscita ondas concéntricas que se extienden sobre su superficie, involucrando en su movimiento, a distancias distintas, con distintos efectos, al nenúfar y al junco, al barquito de papel y a la balsa del pescador. Objetos que se mantenían a su aire, en su paz o en su sueño, son como reclamados a la vida, obligados a reaccionar, a entrar en relación entre sí. Otros movimientos invisibles se propagan en profundidad, en todas las direcciones, mientras la china en su caída remueve algas, espanta peces, provoca siempre nuevas agitaciones moleculares. Cuando al fin toca fondo, subleva el barro, empuja los objetos que yacían allí olvidados, desentierra a algunos, otros acaban recubiertos por la arena...(1991:13).

Semejante reacción desata el tema inicial de la *Tocata y Fuga en Re Menor* de Juan Sebastián Bach.

A propósito, recuerdo con enorme gratitud la experiencia con mi profesor de literatura en el bachillerato. Dentro de la misma jornada de estudios, teníamos semanalmente dos horas para “hacer la tarea”, según el día de la semana, de química, física, matemáticas, latín o literatura. Esperábamos con especial expectativa el día que nos correspondía escribir. De pronto, entraba Rigoberto en el enorme salón donde estábamos reunidos todos los estudiantes de la institución, y en voz alta decía para los diferentes grados, cosas como estas: “Las columnas no sostenían el edificio” o, “Dígales que no me esperen”, “Pase Don Ramón”, “Otros viven bajo los puentes”, etc. Y sabíamos que esa era la única información para empezar a escribir un mínimo de tres páginas que debíamos entregar dos horas después. Cuántas cosas nos pasaban por la mente. Cuántos caminos se nos ocurrían para seguir la senda de esas motivaciones personales que sólo necesitaban un pretexto, una primera frase, a veces sólo una palabra, para mostrarse. Todavía guardo en el cajón de mis más entrañables recuerdos esos cuadernos, todos con notas de corrección, en los que di mis primeros pasos de escritura personal.

2. La escritura como escena de formación democrática

La escritura no sólo es un instrumento con el que los hombres nos comunicamos, sino una herramienta con la que nos constituimos como sujetos sociales (Goldin, 1998:8).

La mayor preocupación de Freire en sus aportaciones para la “educación como práctica de la libertad” apunta a la apropiación de la palabra. Los “dominadores”, para este pedagogo, son “dominadores” porque mantienen el monopolio de la palabra -en mayor medida, de la palabra escrita- y porque con ella mistifican, masifican y dominan. Era ésta también la mayor prioridad de la propuesta formativa de Don Lorenzo Milani en su Escuela de Barbiana: entregar a aquellos jóvenes la palabra.

Sabemos que el hecho mismo de cultivar la escritura personal y libre en un clima democrático dentro de la escolaridad, es ya una efectiva lección de formación en la democracia. No obstante, es preciso racionalizar las posibilidades que este ejercicio constituye para ese aprendizaje social.

En este apartado, a la vez que vamos dando elementos teóricos con respecto a la posible vinculación de este medio de expresión con la formación en la democracia, traeremos a colación información recogida en el trabajo de campo que daba cuenta de esa posibilidad en la educación secundaria. Siguen presentes, como subfondo, los dos conceptos que han tomado mayor relevancia en estos análisis: identidad y ciudadanía. En esta perspectiva abordaremos las posibilidades que ofrece la escritura personal a la formación en esos nuevos conceptos de identidad y ciudadanía que venimos construyendo, con particular interés en los aprendizajes que esta herramienta de comunicación deviene en la formación para lo público, la apropiación de un canal expedito de expresión, y como escena de formación en la autonomía, la ética del disenso y la sensibilidad social. Haremos finalmente una mención al ensayo como la forma literaria de posibles ventajas en esta pretensión en democracia.

2.1. Identidad, ciudadanía y escritura

Como escribían sobre su propia vida, tenían mayor capacidad para reflexionar y eso los hacía crecer como personas, los maduraba (...)

*He notado en ellos un nivel de crecimiento como ser humano más alto
(Secretaria Silvia).*

Daniel Goldin (1998) liga los procesos de aprendizaje de la lectura y la escritura con la construcción de la ciudadanía. En el tono de Gonzalo Anaya (1996), no ciñe la formación de ciudadanos a estar entre otros, a participar con otros, a lo político, sino también a lo subjetivo, al desarrollo personal, a la identidad. Por eso, así como alude para el ejercicio de la escritura referentes que siempre hemos entendido en el marco de la ciudadanía -ampliación del ámbito de lo público, intercambio de ideas y experiencias-, observa también otros referentes que dan cuenta del cultivo personal: desarrollo de la capacidad analítica, diferenciación de los individuos en el interior de la comunidad, ampliación del saber, desarrollo en el sujeto de una conciencia de sí, posibilidad de reinterpretación de su propia existencia. No obstante, advierte que son dos competencias que se forman de forma imbricada.

La escritura personal favorece el desarrollo de la identidad personal, desata el aprendizaje que suponemos mayor: el que corresponde al “sí mismo”. “Aprender a ser uno mismo, por escrito, es algo absolutamente irremplazable”, decía Emilia Ferreiro en sus conversaciones con José Antonio Castorina (1999:118). Y sobre el mismo aspecto escribía María Teresa Serafini: “La escritura ofrece una plataforma para concentrarse, reflexionar y hablar con uno mismo” (1994). De alguna manera cuando nos atrevemos a escribir desde lo personal, ordenamos nuestras creencias, valores y sensaciones. Escrito queda en lo que uno está y en lo que no está.

¿Narrar para existir?, se pregunta Alberto Melucci (2001). Al respecto observa que el texto escrito suministra a los sujetos los recursos para la formación de su identidad y al mismo tiempo establece sus límites. En efecto, pone a disposición de los actores un potencial que los vuelve capaces de actuar y de dar sentido a lo que hacen, y fijan un conjunto de fronteras que los limitan.

Narrar por escrito es para este autor uno de los modos de responder a los desafíos de la identidad. Recuerda, no obstante, que hay otras formas de búsqueda del sí mismo que van en la misma dirección; entre otras, menciona el viaje, el recurso a drogas, las experiencias espirituales o la alteración sensorial que se experimenta en los rituales colectivos ligados a la música, todas ellas pistas sociológicamente interesantes de la misma confusa necesidad de perderse y de encontrarse (Melucci, 2001:94). Recordemos, al hilo de esta observación, lo que expresaba la exalumna Juliana en una de sus entrevistas: “Mucha gente se desquita con el trago, o con rumba, con jugar

algo, hasta con la droga... no sé. A mí me gusta desquitarme con el lápiz y el papel. Porque yo escribo y rayo... ¡ese es mi vicio!, ¡ese es mi cigarrillo!”

La narración, dice Melucci, es tal vez la experiencia más significativa en este sentido, porque la definición de las fronteras y el mantenimiento de la continuidad son precisamente las funciones que ella cumple; narrar circunscribe sin cerrar, porque deja al mismo tiempo abierto el espacio de lo imaginario. “La narración como espacio que retiene y que revela al mismo tiempo, como palabra dicha y como intención de sentido jamás totalmente concluida, parece responder a la difícil tarea de conjuntar la multiplicidad, el ser incompleto del yo contemporáneo y su necesidad de reconocerse y de ser reconocido” (Melucci, 2001:95).

Advierte este autor sobre los riesgos que se puede correr con algunas versiones de la narración: a la primera la denomina “narración expresiva”, y su riesgo es que coincida con el desahogo o la exhibición -el narcisismo-. Una segunda versión, la llama la “narración depresiva”, que hace del pasado un mito de los orígenes y vuelve imposible la experiencia del presente; nos encierra en el cultivo del recuerdo, apartándonos de las posibilidades y los desafíos del día de hoy. Y por último, habla de un tipo de narración proyectiva que llama “pro-jectum”. No hay relación con el presente ni con el otro, sino sólo persecución loca del futuro, de lo nuevo. Con estas versiones de la narración, el autor señala sus riesgos, pero al mismo tiempo pone en evidencia que el narrar no puede disociarse de las relaciones en las que esta práctica se sitúa. Las narraciones son siempre relatos que los actores individuales y colectivos hacen para alguien de las actividades comunicativas que tienen lugar en un cierto contexto relacional (Melucci, 2001:95-95).

Tal precisión marca el giro que ha resaltado en el concepto de identidad que aludimos en esta investigación. En toda narración nos relatamos a nosotros mismos y nos relatamos nosotros mismos, pero también relatamos a los otros y relatamos los otros. El discurso se desenvuelve siempre en la dinámica yo-otro. “El narrar tiene, pues, que ver con la identidad en dos sentidos: en cuanto los sujetos se constituyen a través de narraciones, pero también en cuanto a través de ellas se presentan a los otros” (Melucci, 2001:97). La escritura se constituye entonces en un proceso de construcción de sí mismo, de su relación con los otros y del mundo en el que se vive. En este proceso, puntualiza Goldin (1998), lo interno se vuelve externo y lo externo se internaliza, lo privado se hace público y lo público adquiere sentido privado.

Tanto los exalumnos, como los profesores y padres entrevistados hicieron ver cómo esa experiencia de escritura aportó para los jóvenes en ella involucrados importantes elementos para la conformación de su identidad y ciudadanía en el nuevo marco que aquí venimos construyendo desde el carácter relacional. Les facilitó el desarrollo de la identidad personal: les permitió ser jóvenes... “nos dieron la posibilidad de pensar y de sentir tal como somos: jóvenes” (Exalumna Jénifer). A través de la escritura defendían con mayor soltura sus deseos y aspiraciones... Para Horacio -padre de familia-, un joven que había saltado el miedo a escribir y a mostrar lo que escribe, botaba en el mismo ejercicio los miedos para muchas otras cosas en la vida... “Se reta a explorar el mundo y puede hacerse un ciudadano útil para la sociedad”. Según la profesora Graciela, les permitía manifestar aquellos valores hoy reprimidos en la generalidad de los jóvenes: el afecto y la ternura. Pero también les permitió formarse en la percepción de sujetos insertos en un contexto social.

Los entrevistados hablaron de esas dos dimensiones que asociaron con la escritura personal. Entonces, así como dieron cuenta de la formación de su autonomía, de su capacidad y posibilidad de ejercer el disenso, de los canales de expresión que habilitaron, también refirieron aspectos que tenían que ver con el carácter puramente relacional de su formación en la ciudadanía y la identidad. Por eso el carácter eminentemente público que allí se le daba a la escritura, su concepción como producto colectivo y la sensibilidad social evidenciada en sus producciones.

Vale advertir que, aunque intentamos nombrar por separado esas dos dimensiones, ya sabemos por las observaciones de Melucci y Goldin, que son de carácter relacional. La capacidad y posibilidad del disenso, por ejemplo, tiene que ver con una competencia personal, pero dice a la vez de la relación con otro, porque no hay disenso sin ese otro, no hay “yo” sin “otro”.

2.2. La escritura personal: un canal expedito de expresión

El taller de escritura nos permitió aflorar lo que creíamos, lo que sentíamos, lo que vivíamos (Exalumno Gustavo).

Freinet, Graves y Calkins, entre otros, afirman que lo natural en los niños y los jóvenes es que quieran expresarse a través de la escritura. La clave para el maestro está en mantener viva esas ganas de escribir con que llegan a la escolaridad desde los primeros pasos en la educación primaria.

Pero no es usual que esto se dé, ni en la escuela, ni en la sociedad. Para el contexto que aquí estudiamos, en el Informe final del *Proyecto Atlántida* (Cajiao, Francisco -coord.-1997), un estudio a fondo que se hizo con adolescentes colombianos, los investigadores constataron cómo, aunque estos manifestaban tener mucho qué decir sobre sí mismos, la realidad nacional, el mundo en el que viven, de la educación que reciben y del mundo que desean vivir, eran precarios los medios de que disponían para expresarse; ni los periódicos, ni la televisión, ni la radio, ni los escenarios de su más cercano entorno ofrecían oportunidades para esta demanda. En las conclusiones de la misma investigación urgían para los proyectos educativos la promoción de la expresión oral y escrita como forma, no sólo de su crecimiento personal, sino además como estrategia de formación de orientadores de opinión y ciudadanos comprometidos.

No obstante esta precariedad denunciada en la mencionada investigación, parece que en esta institución que construye un proyecto alternativo, se diera otra cara de esta realidad escolar. Los entrevistados dieron cuenta de cómo allí se dieron las condiciones para que fuera posible esa expresión y se generaron espacios y estrategias para tener con ese aprendizaje un efectivo acompañamiento. La experiencia de escritura les permitió aflorar lo que creían, lo que sentían, lo que vivían; ésta fue una escena para leer su propio texto, el texto de su vida, su cotidiano, su historia, su barrio. La escritura se convirtió para ellos en la lectura de su propio contexto, incluso del “sí mismo”.

En la razón de fondo que argüían de esta experiencia, más allá de las explicaciones de por qué lograron hacer una escritura personal, dieron cuenta del clima democrático que la facilitó. Este colegio era puerta abierta para la expresión en muchos otros aspectos, no sólo para la escritura; allí había todo un abanico de oportunidades de expresión. En efecto, al revisar el PEI, se encuentra que el eje central que articula su propuesta educativa está en la “Comunicación”. La gran mayoría de las prácticas que lo expresan giran alrededor de este propósito medular. La motivación de la lectura, y luego de la escritura, hacen parte de ese proyecto general.

- La escritura persona potencia la formación de la autonomía

Antes se sentían temerosos, incapaces de hablar y de escribir. Pero, escribir les dio una visión de vida diferente, mucho más amplia, de más seguridad y con notable autoestima (...) El reconocimiento y la

satisfacción personal les infló el ego y la autoestima (Directora Gloria).

La escritura personal es también una herramienta de liberación. De alguna manera, crecer en identidad a partir de la escritura refiere al ejercicio de escribir como práctica de emancipación, de despegarse de todo lo que se nos ha adherido a través de la cultura y no permite que seamos y nos expresemos desde la libertad. Por supuesto que si la escuela desatara procesos de escritura personal y en libertad, correría el riesgo de producir sujetos autónomos, sujetos que a través de la escritura pudieran construir una filosofía propia, un pensamiento propio, desarrollar su propia identidad, pudieran construir la capacidad y posibilidad para disentir. Esto, paradójicamente, podría aparecer subversivo dentro de la escuela y contrario a lo que allí tradicionalmente se busca.

“Lo que a mí me cambió la vida en esta experiencia es que me permitieron expresarme libremente”, afirmaba el exalumno Sebastián. Y su colega Diego M manifestaba, por su parte, cómo antes no había sentido esa necesidad de expresión, como persona, como individuo, como estudiante. Hay un reconocimiento en su observación de que esa sensibilidad con aquella vía de expresión fue cultivada en el colegio. El exalumno Gustavo hacía mención a la posibilidad que ellos tenían en los talleres de escritura de acceder a la literatura que apuntaba a sus deseos, incluso a textos que antes estaban para ellos “vedados”.

- La escritura como escena de formación en la ética del disenso

Como se mantienen limpios de rencores -porque expresan lo que sienten-, no encogen sus sentimientos, entonces están más libres, más amplios frente a la vida (...) tienen sensibilidad frente a la diferencia (Profesora Graciela).

La concepción tradicional que se tiene de la escritura en la escolaridad está fuera del disenso, porque es una escritura a la que se accede a través de la enseñanza, de la transmisión, y no del aprendizaje, de la creatividad, de la invención. En cambio, la escritura personal, en libertad y, además, compartida, inevitablemente emerge los conflictos, las diferencias de opiniones y de creencias, a la vez que permite que se trabaje la argumentación, la discusión y el debate como formas de comunicación de ideas entre los alumnos. No hay escritura creativa sin la posibilidad del surgimiento del disenso.

El evento mismo que pone en marcha esta experiencia de escritura -el punto de duda que surgió sobre la inminente expulsión de aquel joven que se resistía a la presentación de informes escritos sobre sus lecturas- permitió sentar en la misma mesa dos prácticas, una de la escuela como institución, y otra de los escolarizados: la escritura, como una de las tareas que ha asumido la escuela en sus funciones esenciales -por lo menos desde el punto de vista instrumental-, y el disenso de los escolarizados, generalmente entendido como una conducta que debe ser reprimida y castigada. Entonces saltó la sospecha sobre las vigentes creencias y prácticas de la enseñanza, y la posibilidad de resignificar desde otra perspectiva, tanto la escritura como la desobediencia en la escuela. Para la escritura, en cuanto a estrategia de desarrollo de la individualidad, de la subjetividad, de la autonomía de los sujetos, y en cuanto a la desobediencia, como posibilidad del disenso, como la condición para transgredir desde una postura ética las verdades y razones establecidas en el contexto cultural y encomendadas a la función de la escuela, y por ende, como previo y posibilidad de la creatividad, de la invención, de vías nuevas en la construcción de la identidad.

Ese “dar la palabra”, como preocupación central de la pedagogía crítica propuesta por Freire que antes hemos referido, se puntualiza en la voz de aquel pensador en dar la “palabra verdadera”, esto es, la palabra propia, la palabra creada que, más allá de posibilitar su aprehensión, inserta a los hombres en una forma crítica de pensar su mundo. Y para Freire (1992) no puede haber palabra verdadera que no sea un conjunto solidario de dos dimensiones inseparables, “reflexión” y “acción”. Como palabra viva, es diálogo existencial: expresa y elabora el mundo en comunicación con otros. En este sentido, decir la palabra es transformar la realidad. Y transformar la realidad sólo es posible desde la práctica del disenso.

Apropiarse de la palabra significa también decir la para otros, en encuentro con otros. Y este sería según Freire el sentido de la verdadera educación: el diálogo, el permanente encuentro de las palabras. En este contexto, demanda un concepto político de la educación, en el sentido más alto de aquel término. Desde esta perspectiva, alfabetizarse no es aprender a repetir palabras, sino aprender a leer esa palabra escrita en que la cultura se dice, y, sobre todo, es aprender a decir la propia palabra, creadora de cultura. Alfabetizarse significa para el individuo aprender a escribir su vida, como autor y testigo de su historia, biografiarse, existenciarse, historizarse con otros en la confrontación franca de creencias y valores.

2.3. Escritura personal y formación para lo público

Cuando ya está en el papel, es porque, implícitamente, hay un mensaje para otro (Exalumna Gina).

Cuando se da la palabra en la escolaridad se dan los cimientos para que se dé también vida y forma a ese concepto ambiguo que solemos tener de lo público. Sin la palabra, sin la disposición dialógica, sin la conversación, sin la convivencia solidaria, es imposible crear un sentido de lo público en la escolaridad. Y la escritura sí que lo hace con propiedad a través de la publicación.

Si la naturaleza del pensamiento, como lo ha expresado Dewey (1998), es indiscutiblemente social, es lógico que su destino deba ser también de la misma índole. En este sentido, Freinet (1982) es posiblemente el pedagogo que mayor énfasis ha hecho en las técnicas y beneficios de la publicación. La correspondencia encuentra su complemento y una dimensión más amplia en la tipografía escolar que, junto al texto libre, constituye una de las propuestas más vitales elaboradas en su propuesta educativa. La publicación constituye para él la posibilidad de que el pensamiento no quede preso en la página íntima y pueda comunicarse a los colegas y a otras escuelas.

En la escritura pública, la que se publica, se da ya una concepción de la identidad, no egocéntrica, “centrada”, sino “descentrada”. Por este medio, escribe (Graves, 1991), el joven escritor se trasciende a sí mismo en el espacio y en el tiempo y permite producir efectos en la historia de otras personas en la posteridad. A través de la publicación, el escritor sobrepasa la acción de expresarse, y se comunica con otros.

Para Ciari (1981), en el tono de Freinet, la publicación da cuerpo al carácter esencialmente “social” de la escritura. Cualquiera sea la forma que adopte -narración libre, diario, correspondencia, informe, poesía o cuento-, su destino es la comunidad social, de la clase en un primer momento y, después, de comunidades más lejanas, siempre en busca de amplios horizontes. La escritura publicada constituye para él un potentísimo factor de democratización, porque las ideas circulan, se intercambian y se confrontan; el pensamiento se difunde sin fronteras, porque ya no tiene la barrera de la privacidad o de la apropiación hegemónica. Su mayor valor, según este autor, está en la posibilidad que encierra de crear progresivamente una comunidad orgánica, articulada y comunicada.

Vimos en el “relato polifónico” cómo entre las “prácticas puntuales” que se daban en el Liceo Benjamín Herrera para dar cuerpo y hacer evidente la presencia allí de una especial dedicación por el aprendizaje de la escritura, resaltan las que tenían que ver con la publicación de los escritos de los alumnos. Para este efecto se crearon, además de otras ocasionales, cuatro importantes escenas: el “día poético”, la publicación anual del libro -ocho hasta la fecha-, el periódico escolar *Barriolegio*, y las “carteleras murales”. Es evidente la preocupación allí por esta estrategia de aprendizaje, dado el amplio abanico de escenas para mostrar las producciones. Las políticas y acciones de publicación sobrepasan en esta experiencia el territorio restringido de las “escrituras privadas” y abren un nuevo horizonte en la formación de estos jóvenes: el sentido de comunidad, de grupo, de colectivo, de audiencia, de público; responden a su necesidad de exteriorizarse, de expresarse, de entrar en comunicación efectiva con los sujetos que conviven y con su entorno. Escribir, como lo han reiterado los exalumnos entrevistados, constituye para ellos un acto público, destinado a ser compartido con una audiencia.

El concepto educativo que se traduce allí es el de una formación entre otros y para los otros. Por eso ese marcado sentido de escritura pública, escritura para el otro, tanto en los conceptos que hemos recibido como en las producciones mismas a las que accedimos. Es decir, la escritura personal les ha permitido formar, no un yo fuerte y amurallado, sino un yo permeable, han afianzado un sentimiento que va más allá de la mismidad y una disposición existencial de apertura.

- La escritura como creación social

Desde el carácter social del pensamiento en Dewey (1998) podemos deducir que lo que decimos, intuimos, expresamos y, sobre todo, lo que escribimos, no lo hacemos por sí solos, sino por experiencias en las que estamos insertos con otros, entre otros, en un entorno de interacción. Para este autor -igual para Freinet- el hombre, por ser histórico, no puede sustraerse del influjo social.

Es cierto también que se escribe desde la subjetividad, pero esa subjetividad se alimenta de una experiencia social. En cierta forma, registrábamos en otro sitio de Gimeno Sacristán, toda escritura tiene finalmente un carácter colectivo, porque nadie escribe desde la nada. De alguna manera, porque el conocimiento no es singular, toda supuesta expresión personal es colectiva, toda creación, aunque aparezca como un acto privado o individual, en sentido estricto, es pública, porque nadie crea desde la nada. Hay siempre un ineludible legado que empuja nuevos advenimientos.

En esa perspectiva de Dewey, afirmaba el profesor Héctor en su entrevista: “Si el colegio recibe los jóvenes para recrear el conocimiento, significa que la soledad no debe estar presente en el aula de clase”. Y la exalumna Ana expresaba el mismo principio de enorme profundidad, valiéndose de un elemental dicho popular: “Como dicen por ahí, el que entre la miel anda, algo se le pega”.

Pero esa convicción se traducía de forma concreta en las prácticas y eventos de aquella experiencia de escritura. La exalumna Gina contaba que se daba un aprendizaje entre los mismos colegas, fueron aprendiendo unos de otros. Entre ellos compartían lecturas y comentarios de los escritos producidos y se daba una práctica espontánea de corrección y crítica. Es común, además, encontrar en sus producciones escritos trabajados de forma colectiva. Había pues en ellos un evidente interés por sumar al carácter público de sus escrituras un matiz de colectividad y con ello la expresión del respeto y reconocimiento por la capacidad de escritura de los propios colegas. Así que la “competencia” que refieren Chomsky (2001) y Cassany (1998) no les vino necesariamente de los grandes poetas, de los grandes escritores, porque de ellos y entre ellos mismos aprendían.

Por otra parte, ese sentido del saber social y colectivo llevado a la escritura, facilitó en ellos la formación de una sensibilidad social.

Las cosas que aquí pasan a mí me conmueven y me piden la escritura. Para mí es necesario sentar por escrito el rechazo total a lo que está sucediendo. (...) Lo uno, es la necesidad de dejar esto en la poesía, de escribirlo, pero lo otro, es sentir la necesidad de gritarlo, de ser vocero de los que no se atreven a hablar y que a lo mejor han elaborado también estas ideas, pero no las han logrado expresar como yo lo hago a través de la poesía (Exalumno Diego M).

La escritura conseguía crear mayor sensibilidad social y fuerte solidaridad con el mundo. En el contexto de Ricoeur (1990), se daba allí una oportunidad para enriquecer el “sí mismo” con el “ser en el mundo”. Esto es, para describir y analizar el propio entorno, para crear sentido de lo público, a la vez que se conectaba el currículo institucional con la realidad local, nacional y mundial.

2.3.1. El ensayo como forma privilegiada de formación democrática

Saber argumentar constituye, para todos los actores de una democracia, el medio fundamental para defender sus ideas, para examinar de manera crítica las ideas de los otros, para debatir los

*argumentos de mala fe y para resolver muchos conflictos de intereses
(Camps y Dolz, 1995:7)*

Estos autores resaltan la importancia de enseñar a argumentar como uno de los urgentes desafíos que se le plantean a la escuela actual. Dicen del importante papel que puede jugar esta competencia en la educación ética y participativa del ciudadano y de la ineludible necesidad de aprender a argumentar en una sociedad democrática.

Coincidimos con Teresita Alzate en considerar que es la forma del ensayo la que mayores posibilidades ofrece en el aprendizaje de la argumentación y la dimensión democrática que conlleva. Esta autora recomienda de manera explícita la promoción del ensayo como una de las estrategias efectivas para formar en democracia, pues se presenta como la escena de mayor rigor para expresar en abierta polémica las propias posiciones. El ensayo ofrece mayores ventajas sobre otros modos de expresión, incluso, de otras formas escritas, como la poesía o el cuento. A diferencia del lenguaje oral, dice esta autora, el ensayo, como herramienta vigorosa para producir ideas, requiere de un alto nivel de reflexión y discernimiento, para aclarar, articular y decir con precisión el pensamiento que se quiere defender; es una escena más directa y precisa para expresar las propias valoraciones. “Hay menos posibilidad de equivocarse en el uso del lenguaje cuando se escribe que cuando se habla, porque existe un tiempo de reflexión en el primero que es la garantía de tal logro” (Alzate, 2001a:18).

Son válidos para la construcción del ensayo, algunos de los aspectos que Camps y Dolz advierten que debe tener en cuenta el argumentador: reconocer y tener su propia opinión sobre el tema polémico, discutir y valorar los diferentes puntos de vista que existen sobre él, justificar el punto de vista con argumentos adecuados, utilizar de manera rigurosa los argumentos, reconocer los puntos de vista contrarios al propio y saberlos refutar y, finalmente, aceptar e incorporar algunos de los argumentos distintos al propio cuando sea preciso. En esta forma literaria, se trata de “escribir para convencer” según observa Montserrat Castelló (2001). Y la posibilidad de ser convincente se basa fundamentalmente en el uso adecuado de la argumentación. A través del ensayo se construye un discurso que trata de provocar la adhesión de un auditorio a las tesis que se presentan o de convencer a los demás de que sus puntos de vista son equivocados y deben cambiarlos.

En una guía de sus talleres de escritura, el profesor entrevistado Diego L describía esta forma literaria como “una mezcla de arte y ciencia”, en cuanto

tiene un elemento creativo -literario-, y otro lógico -el manejo preciso de las ideas-. El ensayo dice de la capacidad de invención del autor, pero se apoya en fuentes de la comunidad académica que le dan el carácter de trabajo científico. Dos aspectos distingue el profesor referido en esta forma de escritura: el bagaje ya construido por la comunidad académica y el ejercicio de producción personal que obliga al escritor a crear. Lo primero en la confección del ensayo es comprender la tesis que se pretende defender; luego informarse sobre las opiniones al respecto. Pero hay un tercer aspecto, de mayor exigencia y creatividad: imaginar las opiniones que puede generar, para adelantar argumentos que le den contundencia a la tesis que se quiere defender.

Argumentar implica también la posibilidad de reconocer que el propio punto de vista no es compartido por los interlocutores o destinatarios, lo que obliga a darse cuenta de que existen diferentes representaciones sobre un mismo fenómeno, y que hay que intentar acercarlas. Por eso, es necesario imaginar anticipadamente las representaciones de los destinatarios, es decir, ponerse en la perspectiva del otro. De ahí el énfasis que hace Camps (1995) en el “carácter dialógico” de esta forma de escritura. Para ella, el discurso argumentativo escrito tiene intrínsecamente un carácter dialógico, porque contiene proposiciones que ponen de manifiesto la opinión que defiende el autor y los argumentos que esgrime para sustentarla, pero también contiene y responde con anticipación a las opiniones, dudas y preguntas de los posibles interlocutores. Precisamente, uno de los aspectos que mayor dificultad presenta para el escritor, según esta autora, es el de referirse en el propio texto a opiniones contrarias a la que defiende. Pero al encararlas obtiene también mayores posibilidades de crecimiento personal.

El carácter dialógico, como puede deducirse, lleva a la construcción de un texto más maduro, más completo, de mayor contundencia, al conjugar distintas opiniones. En este sentido, el ensayo da cuenta con mayor claridad del carácter social de la escritura que Vygotski expone en su texto *Pensamiento y lenguaje* (1995) y Dewey reitera en gran parte de sus escritos. Bajtín, citado por Camps (1995), lo llama “polifonía del lenguaje”, porque es la representación de distintas voces o perspectivas ideológicas. Lo que denomina “significado real” de un enunciado viene determinado por el contexto de otros enunciados y otras voces, cada una con su propia perspectiva ideológica. El escritor refleja entonces con su texto esa pluralidad de voces.

Cuando esta condición social se hace explícita, un elemento adicional enriquece la escritura del ensayo: el trabajo colaborativo. Siendo más de una las perspectivas, obliga a poner de manifiesto el proceso seguido y a discutir las mejores opciones, tanto en lo que se refiere a la calidad de las ideas como a su exposición en el texto. Es allí donde reside, por ejemplo, la fuerza de los escritos colectivos de los alumnos de la Escuela de Barbiana.

La práctica del ensayo favorece además la formación de lo que Cassany (2003) llama la “dimensión crítica” de los sujetos. Atienda o no la escuela esta formación, los niños y jóvenes están de todas maneras sumergidos en una sociedad de la persuasión en que se intenta influir en la opinión de los individuos a través de todos los medios de comunicación orales y escritos. Al hilo de los análisis de Freire, Foucault y Bourdieu, este autor parte de la convicción de que el discurso nunca resulta neutro ni refleja desinteresadamente la realidad, sino que es el producto intencional de un autor, anclado en un contexto sociocultural. Ejercitar la escritura crítica supone para él concienciar al aprendiz sobre los propósitos que persigue, la interrelación de su texto con los discursos precedentes y con los diversos puntos de vista de un tema, la imagen que ofrece en el escrito de sí mismo o los estereotipos que reproduce o rechaza y las voces que incorpora o ignora.

Observamos pues cómo en la escritura del ensayo se da con mayor claridad el ejercicio de esas dos dimensiones en la formación democrática que venimos nombrando: el crecimiento personal y la percepción del “sí mismo” dentro del colectivo social. El ensayo es una escena de escritura en la que resulta inevitable la consideración del otro. Es un punto de reunión de ideas de colectivo y supone un eslabón de avance, no sólo para quien lo produce sino para la comunidad que luego se apropiará de sus alcances. Por ser construcción permanente en la confrontación de ideas, nunca se da por acabado. De hecho, como observa el profesor Diego L, muchos de los buenos ensayos dan pie a controversias y a nuevos ensayos. Siempre se dilucidarán nuevos puntos de vista. En este sentido radica su significado como escena de privilegio para la formación democrática.

Valga aclarar, finalmente, que no quiere decir este reconocimiento al ensayo como vía privilegiada de aprendizaje de la democracia que las demás formas literarias no puedan contribuir también a este objetivo. Sería tan absurdo como afirmar que Neruda no ha aportado al crecimiento de la democracia. Su poesía es una de las escenas más comprometidas de toda la literatura de habla castellana. Y, en el caso más cercano, sería como afirmar que nuestro

exalumno Diego M no tiene una producción comprometida y que manifieste un profundo sentido social.

- Una idea final

La promoción de la escritura es una de las estrategias que puede emprender un currículo que se piensa orientado hacia la formación en la democracia. Pero tienen que darse muchas otras opciones para que los alumnos logren afianzar su sentido solidario y social, como podrían ser el teatro, el deporte, la pintura, la música, la danza, etc. No se trata de convertir la escuela toda en un taller de escritores.

Una escuela dentro de un proyecto liberador deberá tener muchos otros escenarios de expresión. De hecho, tendrían que ser varias las estrategias que entramadas contribuyeran a la formación de la identidad y la ciudadanía de los sujetos. Así fuera en la misma formación de la escritura o en cualquier otra ventana de expresión, consideraríamos un grave error facilitar modos que pudieran conducir a una orientación fanática; en este caso, excelentes escritores, pero apáticos o indiferentes a otras formas de expresión. No se trata pues de trabajar en la escuela la identidad, sino las identidades de los sujetos que allí acompañamos, dando cauce a la manifestación de esos plurales intereses y de esos variados modos para construirla.

Lo que sí vale la pena precisar es que, aunque en muchos proyectos educativos se ha llegado a expresar y pretender un pensamiento democrático, crítico y reflexivo, con sentido de lo público y habilitado para la vivencia del disenso, no se han dimensionado aún las posibilidades para lograrlo a través de la escritura. La escuela no ha visto con claridad las posibilidades que ella le ofrece para desenvolver este panorama en aras de un desarrollo integral de los sujetos que acompaña. Falta todavía una mayor comprensión de la escritura como herramienta de comunicación y convivencia y de la utilización de esta vía como instrumento de conocimiento y de transformación del mundo en que vivimos. La escritura compartida, ya sea a través de la producción colectiva o de la publicación, es una excelente opción para este propósito.

3. Oportunidades puntuales en la educación secundaria

La información recogida de la experiencia de escritura personal de los alumnos del Liceo Benjamín Herrera, además de resaltar esa herramienta

como escena privilegiada de expresión de los alumnos de la secundaria, ha mostrado la articulación que puede darse en ese nivel de educación entre el aprendizaje de la escritura con la formación filosófica. En ese sentido, tres conceptos que estimamos de estrecha vinculación van a circular en este apartado: escritura personal -expresión-, pensamiento propio -filosofía- y educación secundaria -adolescencia-.

3.1. La expresión personal a través de la escritura

El proceso de escritura, como tal, procuró que nosotros nos orientáramos hacia el interior. Es decir, tocó lo de nosotros. Y estábamos en una edad en que queríamos buscar la razón de ser de nuestra existencia (Exalumno Sebastián).

Un estudio etnográfico en profundidad, realizado por el Ministerio de Educación de Chile, *El liceo por dentro* (1995), recoge en sus investigaciones la demanda que los adolescentes hacen de canales de expresión, y deja en entredicho el discurso del “deber ser” que cruza el proyecto escolar, ajeno a esa demanda de expresión, y al que resultan ser refractarios los jóvenes de la educación secundaria. Se trata de un discurso desligado de la vida cotidiana de los alumnos, que ignora los saberes que estos portan y restringe la posibilidad de construcción de su identidad en el espacio escolar. Con prácticas que reiteran la infantilización de los jóvenes -el desconocimiento de lo que ellos pueden aportar-, la vigilancia permanente y la falta de espacios sociales que recojan sus inquietudes y necesidades, dicho discurso está dirigido a la “preparación para el mañana” que denunciaba Dewey (1998), desconectado de sus intereses, perspectivas y condiciones reales. No hay espacio ni tiempo para la expresión de la individualidad, sino sólo escenarios y prácticas para asumir la cultura escolar. Los escolares van entonces a la escuela a desnudarse de su razón de ser, para vestirse con el traje de los adultos que serán en el futuro.

La existencia de ese discurso monológico, absoluto y moralizante dificulta que los jóvenes puedan integrar los procesos que viven a la reflexión y el intercambio, perdiéndose así un espacio de formación e impidiendo que el proyecto escolar cumpla con los objetivos que se propone en la formación de las nuevas generaciones. Al no entenderlo ni encajar en sus enunciados, los jóvenes pierden el sentido por la participación, pues lo que en realidad se les demanda por parte de los adultos es “instalarse” en el “deber ser”. El resultado obvio es el aburrimiento, porque no son interpelados como sujetos en las

interacciones cotidianas. Al no tener espacios de participación real, se aburren y resisten. Esa resistencia marca a su vez el sello que los identifica para percibirse en el ámbito escolar. Se puede entender entonces su “indisciplina” como una estrategia para hacerse visibles dentro de la cultura de la escuela que los ignora.

Ellos quieren explorar nuevas formas de identidad que los emancipe de esa cultura juvenil que la escuela y la sociedad les ha configurado en el “ser alumno” -la minoría de edad de que hablan Varela y Álvarez-Uría-. Los que hemos trabajado en la escolaridad sabemos que los brotes de necesidad en los niños de la primaria son causados, generalmente, por la normal inquietud propia de su edad, pero que la “indisciplina”, la incomodidad, la altanería, la desobediencia, los gestos reacios y muchas otras actitudes observadas en la educación secundaria, corresponden más a choques que los alumnos encuentran allí con sus propios intereses y creencias. Su desencaje no es entonces manifestación de simple necesidad, sino de inconformidad, de malestar, de disenso, de un deseo de aparecer distinto a como la escuela los figura.

A la condición de jóvenes escolarizados, se suma en ellos su estadio de adolescencia, una época de desafíos, retos y osadías. Los modelos que en la infancia tomaban y absorbían con docilidad de sus padres y maestros, se transforman radicalmente. Ya no quieren ser como nadie; quieren ser ellos mismos. Reaccionan contra las obligaciones impuestas por tradición o por autoridad y desconfían de las razones de los adultos. En aquella edad, sienten la necesidad de expresar su propia autonomía, su capacidad de innovar, de transgredir la oferta formal de la escuela y la cultura. Quieren expresarse, mostrar su propio sello, pero no tienen la forma adecuada de manifestarlo y, a su vez, los adultos somos ajenos a los códigos en los que ellos cifran aquellas demandas: la indisciplina, la altanería, la evidente desadaptación.

Durante estos años el joven construye la base fundamental de su sentido de identidad. Es el momento del interés por los proyectos y las causas. Por eso es también el tiempo de probarse formas de ser; se ponen todas las ropas para ensayar cuál les queda mejor, y se miran al espejo. Y es allí precisamente donde puede jugar un papel importante y decisivo la escritura personal, tal como lo ha reiterado Lucy Calkins (1993). La escritura les permite ese ejercicio de espejo.

Calkins, Freinet, Serafini, Lomas y Graves, entre otros, se refieren a las posibilidades de privilegio que puede darse para abrir esos canales de

expresión a través de la escritura personal. Estos autores coinciden en que aquella demanda de expresión a través de la escritura es una tensión natural en los niños y jóvenes, pero que se presenta con mayor notoriedad en el transcurso de su adolescencia. Por eso, es también la etapa en la que se hace más visible el recurso al “diario personal”.

No obstante, parece que ni el entorno social ni la escuela se enteraran de esta demanda o no quisieran atenderla. Se les pide rigor formal y cuidadosa caligrafía. Y cuando se trata de acceder a la literatura, se les exige aprender de memoria los diversos tipos de conectores léxicos, los listados de características y tipologías de los géneros literarios, que dominen las definiciones de novela, teatro, poesía, ensayo, aunque no hayan leído ninguno, y que sepan recitar lo que se entiende como texto expositivo, argumentativo, instructivo, conversacional, etc, y las sutiles subdivisiones de estas categorías. Pero, como escribía Toni Sala (2002:26) en la crónica sobre su experiencia en la educación secundaria, “más que analizarla, lo que debemos es aprender a utilizarla”. Freinet (1979:351) habla en este sentido de un tránsito que es preciso conseguir: la “ascensión hacia la expresión de la personalidad” a través de la escritura, es decir, el tránsito de la atención meramente técnica a la expresión personal.

Sobre este aspecto, Graves hace algunas precisiones en su *Didáctica de la escritura* (1991). El proceso de escribir, dice este autor, dispone de una fuerza directriz que podemos denominar “expresión personal” y que subyace a todas las partes del proceso, desde la selección del tema hasta la escritura final. Aquella fuerza es la impronta de nuestro propio yo en la obra escrita, esa parte del yo que empuja hacia adelante al escritor y que constituye el motor, no sólo de la escritura sino también de su crecimiento humano. Por eso, dejarla de lado sería reducir el proceso de escritura a un acto mecánico, sin vida. Advierte, sin embargo, de dos tensiones que es preciso percibir y acompañar en este aprendizaje: los alumnos, cuando se inician en la escritura, se centran en ellos mismos, están fascinados con sus propias marcas en el papel y dejan de lado los demás problemas que aparezcan en el campo circundante. Es lo que el autor llama el efecto “centrado”. Mediante el “descentrado” deben ampliar su marco de solución de problemas, las implicaciones relativas al público, las técnicas de lectura y escritura, y la sensibilidad con el entorno, tránsito este que no significa etiquetar como fuerza negativa el interés personal. Lo que podría constituirse en problema, advierte, sería la incapacidad para “descentrarse”, para salir del yo.

- Forma y expresión personal: dos intereses posibles de fusionar

En el interés que anima esta investigación, nos atrevemos a afirmar que son muchas las posibilidades de carácter formativo que se podrían explorar con la fusión de estos dos cometidos, el aprendizaje de la escritura y la expresión personal, en el currículum de la educación secundaria. Aunque la tarea de perfeccionar las reglas de gramática y composición no se pueden abandonar, es preciso tener en cuenta que el mayor interés de los jóvenes en esta etapa es la propia expresión. Si la escuela entiende que es obvia la necesidad de la preocupación por los aspectos formales de la escritura, deberá aprovecharse de lo que es vital y sentido por estos jóvenes en esta etapa de sus vidas, su necesidad de expresarse, para que, desarrollando aquel deseo y necesidad, pudiera lograr esa otra tarea que se le ha encomendado: la preocupación por la forma. El error, usualmente cometido, es que, preocupados fundamentalmente por el rigor técnico, descuidamos lo realmente sentido, que es la necesidad de expresión, y en esa desafortunada elección, matamos las dos posibilidades, la de la escritura como técnica y la expresión personal que termina siendo clausurada.

La función de la apropiación de la escritura en esta etapa de enseñanza no tiene que ver entonces sólo con la adquisición de la “competencia” en la escritura, sino además, con la posibilidad de acceder a una herramienta de exploración y conocimiento de sí mismo y definir trazos en el proyecto personal de vida. Quienes logren incursionar en hábitos de escritura no sólo tendrán oportunidad de ser buenos o aceptables escritores, sino también de esclarecer su percepción y opción del trayecto de sus vidas, porque la escritura les habrá permitido explorar sus historias y sus proyectos personales. Este discurrir es bien propio de la adolescencia.

Lucy Calkins nos cuenta que, repasando los apuntes de su diario con fecha de su paso por la secundaria, advertía cómo los proyectos que desde allí se había trazado, casaban en su mayor parte con los intereses y el proyecto que definían ahora su vida de adulta. Hacía énfasis entonces en la importancia de acometer esta vía de exploración de la personalidad en ese momento en que está la disponibilidad para ello. Sobre esto, escribía luego:

No hay en la tremenda complejidad de nuestras vidas otra línea argumental que la que nosotros mismos nos trazamos. (...) Y es la escritura la que nos permite convertir el caos en algo bello, rescatar momentos selectos de nuestras vidas, descubrir y celebrar las fuerzas que organizan nuestra existencia. (...) Necesitamos escribir porque la

escritura nos permite entender nuestras vidas, encontrar un hilo conductor en la complejidad de los acontecimientos, ver las coordenadas de continuidad en medio de toda la discontinuidad (Calkins, 1993:143).

- También es la época de la desconfianza y los temores

Aunque es natural esa tendencia a la expresión y la posibilidad de conseguirla a través de la escritura, ya sabemos que las prácticas usuales de la escuela no favorecen ese descubrimiento ni dirimen la desconfianza y los temores que acompañan ese aprendizaje. Como afirma Calkins (Ídem:144), “la escritura es, por definición, un acto de exposición de la persona”, y no es fácil para los jóvenes adolescentes atreverse a mostrar lo que son ante los profesores y sus pares. Así como desconfían de las razones de los adultos, tampoco tienen confianza en sus propias conclusiones. Por otra parte, como lo confirma esta autora por su experiencia en la secundaria, no pueden escribir sin ver de antemano las correcciones en rojo que asomarán luego en los borradores y la crítica, generalmente dura y mordaz, de los propios colegas. Otro motivo de su actitud reacia tiene que ver con los temas de los que usualmente les pedimos que escriban, ajenos a sus intereses y necesidades.

Por eso la necesidad de crear ambientes seguros, para que los estudiantes asuman los riesgos que hacen falta encarar para aprender a escribir, y consigan estar dispuestos a compartir sus tareas durante el proceso de realización de sus textos. El papel del maestro en este momento de dubitación es crear ambientes propicios y ayudar a ver a sus alumnos la escritura como un medio seguro, un lugar de exploración y descubrimiento, y a percibir la clase como una comunidad, no de censura, sino de apoyo.

De ahí la importancia de un acompañamiento significativo en este aspecto en el tramo de la educación secundaria. Porque “no hay nada más exitoso que el éxito” (Restrepo, Bernardo, 2002), desde la primera experiencia gratificante de escritura, el alumno pasará el resto de su vida descubriendo su expresión personal. Las buenas sensaciones en ese trayecto dependen en gran medida de sus profesores, quienes deben aprender a percibir aquellos procesos, acompañarlos y comprender los principios que rigen su desarrollo. Como hemos visto en el relato de los entrevistados, este aprendizaje demanda estrechos lazos de afecto entre docentes y alumnos, en lo posible, hasta llegar a minimizar la relación dicotómica de que habla Freire.

Desafortunadamente, las tendencias administrativas en educación, ya generalizadas en muchos países, están orientadas, tanto a crecer la movilidad laboral del profesorado como a priorizar la interinidad en la plantilla docente, política ésta que dificulta crear y mantener lazos de afecto entre profesores y alumnos. En gran parte, esto se debe a esa tendencia neoliberal que recomienda a los gobiernos adelgazar la nómina oficial y obviar compromisos laborales definitivos. En su crónica como profesor de educación secundaria, Toni Sala (2002) daba el dato para el caso de la provincia de Cataluña en el año 2001. Decía de cuarenta mil profesores que eran notificados de su destino, justo en el momento de comenzar el curso y, con frecuencia, unos días después de comenzado el año lectivo. Cuando llegaban a su lugar de destino, aún les esperaba la sorpresa de qué asignaturas debían atender de inmediato, poniendo a prueba su capacidad de improvisación. Pero éste es solo un dato. El caso de Colombia es aún más grave, porque muchas veces esas plazas docentes demoran meses por cubrirse y, algunas veces, no se cubren... “Si por aquí llueve, por allá no escampa”.

3.2. Animar la formación de un pensamiento propio

La principal ocupación de la filosofía es cuestionar y aclarar algunas ideas muy comunes que todos nosotros usamos cada día sin pensar sobre ellas (Thomas Nagel⁵⁸).

La secundaria, como tramo propio de la adolescencia, es la etapa en la que saltan las preguntas existenciales. No obstante, también es la época en que se clausuran dichas preguntas, porque el currículo está plagado de respuestas.

Antes de exponer algunas ideas sobre las posibilidades que la escritura personal puede ofrecer para este cometido, queremos dejar nuestro punto de vista con respecto a la filosofía, una asignatura, generalmente desaprovechada en la secundaria y que, de la mano de la formación en aquella herramienta del lenguaje, podría constituir una efectiva estrategia de educación.

58 Profesor de la Universidad de Nueva York, citado por Savater, 2000, pág. 21.

3.2.1. Qué entendemos por filosofía, filosofar y filósofo

No hay argumento válido para quienes piensan que la filosofía no sirve para nada. Es muy posible que se refieran a esa idea que de ella nos han formado la escolaridad y la cultura, más ligada al recuento histórico que al desarrollo del propio pensamiento. Se nos ha vendido una imagen distorsionada del filósofo, de la filosofía y del filosofar. De aquella disciplina, como el mero discurso que ha construido la historia; del filosofar, como una capacidad de levitación, y del filósofo, como ese volado que está suspendido en las nubes y da la sensación de estar ajeno y desconectado de las cosas que le pasan, ensimismado en sus pensamientos y elucubraciones.

La idea clave para entender los genuinos significados de estos conceptos está en la percepción del ser humano como quien siempre se pregunta. Esa es para Savater (2000) su característica esencial: un ser que pregunta y que en el ejercicio del continuo preguntarse se humaniza. Esta postura no es nada nueva, pero es necesario ponerla hoy en evidencia. La filosofía en su cuna fue eso, la disciplina de preguntarse sobre las cosas, sobre la vida, sobre el universo, sobre el lenguaje, sobre la deidad, etc. Pero la cultura occidental la ha constreñido poco a poco al dominio de la memoria histórica. Algunas veces se la ha confundido también con la destreza para imbricar palabras estrafalarias, que mejor podríamos llamar habilidad para la percusión filosófica. Ha ayudado a formar esa idea extraña del filosofar la literatura misma a la que hemos accedido. Parece que se diera por entendido que no fuera posible desenvolver una reflexión filosófica con palabras que muchos entendamos. Entonces, las exposiciones se vuelven más percusión que disertación, más sonido que fondo.

Es cierto que la ciencia resuelve, cada vez con mayor propiedad, muchas de nuestras perplejidades. Pero las preguntas más significativas, las que se refieren a la justicia, a la belleza, a la libertad, al tiempo, al universo, a la muerte y a la vida, no se dejan agotar, siguen siempre abiertas, y nos dan cada vez nuevos asombros y pocas respuestas. Pero, más allá de estas preguntas clásicas y siempre vigentes, Dewey (1996) reclama otra tarea para la filosofía: deberá convertirse en un método para identificar e interpretar los conflictos más serios que tienen lugar en la vida, y un método para proyectar maneras de enfrentarse a ellos. Analizando su pensamiento, Francisco Beltrán (2000) observaba cómo para este autor resulta imposible desligarla de la educación. La filosofía es concebida por Dewey como un medio de ajuste social, un método para descubrir, y a la vez un instrumento para interpretar los conflictos

sociales. Para él, la educación es el laboratorio de comprobación de las hipótesis de vida que la filosofía va trazando. La educación es vida, y la indisolubilidad de vida y educación constituye el propósito de la filosofía, cuyo objeto es enjuiciar, a la luz de la significación social, los hechos constatados, proporcionando interpretación y crítica.

En la misma línea del pensador norteamericano, y refiriéndose a las posibilidades del currículo para los alumnos de la educación secundaria, Fernando Savater (2000) entendía esta disciplina, más que una venerable tradición nacida en la antigüedad griega, como un modo de reflexión que puede serles útil en sus perplejidades cotidianas... “Pensar filosóficamente no es repetir pensamientos ajenos, por mucho que nuestras propias reflexiones estén apoyadas en ellos y sean conscientes de esta deuda necesaria” (2000:12). En este sentido el propósito de esta área debe entenderse más como una invitación a entrenar el pensamiento que a cubrir un repertorio de lecciones de filosofía.

Para Savater, no se trata de recibir información, sino de intentar descifrar qué significa la información que tenemos, cómo debemos interpretarla y relacionarla con otras informaciones anteriores o simultáneas, qué suponen en la consideración general de la realidad en que vivimos y cómo podemos o debemos comportarnos en la situación así establecida. La formación filosófica debe apuntar, según este autor, a mejores niveles de entendimiento. Esto significa aprender a pasar de la información al conocimiento y de este a la sabiduría: la información nos presenta los hechos y los mecanismos primarios de lo que sucede; el conocimiento reflexiona sobre la información recibida, jerarquiza su importancia significativa y busca principios generales para ordenarla; pero es la sabiduría la que vincula el conocimiento con las opciones vitales o valores que podemos elegir, intentando establecer cómo vivir mejor de acuerdo con lo que sabemos.

Es decir, no se trata tanto de enseñar filosofía, como de entrenar en el ejercicio existencial del pensar que nos permite humanizarnos en la convivencia perpetua con la interrogación. Lo que más interesa no es tampoco que los jóvenes se planten las preguntas típicas y ancestrales, sino que piensen, reflexionen, que sean capaces de leer lo que les pasa, que entiendan el mundo histórico en el que viven, que analicen las cotidianas experiencias de la vida misma y sus imbricadas relaciones. Esto es, que sean capaces de desprenderse de los señalamientos y atajos que usualmente les da la cultura, para convertirse en artífices de su propio devenir y de su propia historia.

La historia, como referencia de los filósofos que viene construyendo el discurso de la filosofía, es un elemento importante en la formación filosófica. Pero lo primero, por encima de esto, está en dar cuerpo a la capacidad del sujeto de plantearse constantemente preguntas con respecto a lo que le acontece en su existencia personal y en el entorno, la capacidad de asombrarse con el acontecer cotidiano. Esto es más esencial y formativo que dominar la historia de aquella disciplina. Precisamente, muchos de aquellos que identificamos como “filósofos” son más bien expertos de la historia de la filosofía, conocen el pensamiento de muchos filósofos, pero son incapaces de avanzar en la construcción de su propio pensamiento.

3.2.2. La escritura como escena para construir una filosofía propia

El escritor se siente con el propósito de decir una cosa y ve cómo su escritura dice algo más, o menos, o completamente diferente. La escritura sorprende, instruye, recibe, cuestiona, nos cuenta nuestra propia historia, y el escritor se convierte en el lector que se pregunta qué sucederá luego (Don Murray, citado por Calkins, 1993:149).

Investigando las posibilidades que se pueden dar en la vinculación de la escritura personal con la construcción de un pensamiento propio en la etapa de la educación secundaria, Calkins reitera constantemente que es escribiendo como aquellos jóvenes escritores descubren qué decir. La escritura se les presenta como un instrumento que les permite, o mejor, les exige reflexionar, pensar, hacer su propia filosofía. A través del texto libre, los jóvenes se hacen a una escena para construir su propio proyecto de vida y encarar las preguntas que usualmente se plantean. La escritura abre el grifo que para muchos en esta etapa permanece clausurado, censurado, interrumpido o castrado. La filosofía, a través de esa escritura, será un instrumento para afianzar la vinculación con la realidad, con el conocimiento de sí mismo y del entorno.

Como precisan Lomas (1996), Giroux (1990), Tolchinsky (1993), Tusón (1996) y el mismo Freinet (1982) en la veta dejada por Vygotski (1995), el aprendizaje de la escritura no puede entenderse sólo como destreza de comunicación entre el escritor y el mundo, sino también como un medio estructurado para generar conocimiento y construir pensamiento lógico. A través de ella -más cuando se trata de la escritura personal-, el individuo puede construir, en palabras de Freinet (1979), “ese edificio simbólico que es la imagen de su propia vida”. Hay en ella mayores posibilidades de desarrollar un proyecto de vida, de conocerse más y conocer el entorno. Por eso la asocia Tusón con una “plataforma” para la formación filosófica y la llama

Tolchinsky un “dominio de desarrollo”, concepto este que podemos asociar con la idea de educación y pensamiento filosófico que venimos construyendo en esta tesis.

Como hemos visto, la experiencia que registramos del Liceo Benjamín Herrera deja abierta la viabilidad de esa conjunción curricular. Allí se da una clara vinculación del aprendizaje de la escritura con la formación de un pensamiento filosófico autónomo. Las prácticas narradas por la profesora Marta A y los profesores Héctor y Diego L son buenos ejemplos de las posibilidades que se pueden capitalizar, logrando congeniar estas dos disciplinas. Se da en ellas una vinculación estrecha entre el propósito de promover la formación de una filosofía propia y el deseo de antojar la escritura, entendida ésta como un ejercicio de traer a la conciencia de los jóvenes adolescentes sus propias preguntas, las vivencias que tienen, sus experiencias, sus creencias, sus proyectos hacia el futuro y la valoración de episodios vividos. Los jóvenes escritores de este colegio, no sólo alcanzaron a conocer algunos de los filósofos latinoamericanos más representativos, sino que lograron encontrar en ellos un pretexto de expresión de sus propias inquietudes y preguntas. Aprendieron que la filosofía no intimida, que no tiene que ser tan abstracta como usualmente la hacen aparecer y que deviene cuando hay una conexión con la propia vida a través de la escritura.

Finalmente quedamos con la sensación, no sólo de la posibilidad sino también del beneficio de la fusión de aquellos dos intereses, porque en un solo ejercicio se potencian la escritura y la formación filosófica.

3.3. Es aún incipiente la investigación al respecto para la secundaria

Sospechamos que la escuela y la academia misma no han dimensionado de forma debida las oportunidades de crecimiento y progreso reales que se puede tener en las experiencias de escritura con los alumnos, con particularidad en la etapa de la educación secundaria. Hoy se dispone de amplia producción sobre técnicas para escribir y estrategias de enseñanza, pero poco sobre el análisis específico de los beneficios de ese ejercicio de escritura y, particularmente de la escritura personal, en estos sujetos.

El interés en las tres últimas décadas se centra en las primeras letras, la formación lingüística de los más pequeños. Entonces se plantea, tanto la

lectura como la escritura, desde un punto de vista más abierto, flexible y centrado en el interés del niño. En esta línea son bien reconocidas las investigaciones que viene realizando la “Asociación Rosa Sensat” de Barcelona. Pero esta perspectiva se pierde en el umbral de la educación secundaria. Por otra parte, en el nuevo discurso de la enseñanza del lenguaje, hay amplia referencia a la escritura creativa y libre, pero no un énfasis en esa destreza como instrumento para construir una filosofía propia, para dar potencialidad a lo que hay de humanidad en los sujetos, para despertar el camino que cada cual quiere y siente hacer, como un ejercicio de autonomía y no un simple narrar en libertad.

Había una veta por dilucidar, y es la que devela Calkins (1993), cuando encuentra, leyendo su propio diario, que es en esa etapa de la juventud, el paso por la educación secundaria, cuando la escritura se nos presenta como instrumento para percibir y construir nuestro proyecto de vida, como escena para dar voz a las preguntas que empiezan a abrir camino en nuestra necesidad existencial de entender el mundo interior y el entorno en que nos movemos. Esta autora reconoce cómo, aunque desde comienzos del siglo XX, con Vygotski ya se habían dado los elementos teóricos para vincular el ejercicio del lenguaje con el desarrollo del pensamiento, sólo recientemente se empiezan a reconocer los poderes esclarecedores de la escritura y lo que en ella atañe a la madurez del pensamiento.

De los investigadores recurridos en esta tesis, muy pocos hacen alusión específica a la secundaria (Björk y Blomstrand, Calkins, Lomas, Serafini, Tusón, Sala). Freire es otro de los pedagogos que ha dado aportaciones importantes al respecto, con particular dedicación inicial a la formación de adultos, pero luego transferida a los otros niveles educativos. Pero la generalidad apunta a temas que tienen que ver con la educación primaria. Hay en esta precariedad una confirmación tácita de la formación de la escritura como contenido curricular específico de los primeros grados de la escolaridad.

Esto soporta uno de nuestros presupuestos al proponernos esta investigación, y es que la escritura en la secundaria se observa más como un aprendizaje instrumental que como una tarea de creación. Es decir, parece que en este tramo no hiciera falta una didáctica de la escritura, porque no la entendemos como instrumento que sirve para expresar ideas. Basta el dominio técnico. De ahí que se valore más una buena letra, incluso una buena redacción, que la capacidad de expresar ideas propias. Se entiende tácitamente que la escritura es un instrumento a través del cual el alumno entrega al profesor el producto

que a él más le interesa. Para el profesor es importante que sus alumnos tengan buena letra y buena redacción, porque tiene que corregir sus exámenes y así comprobar sus conocimientos, pero no tanto porque le interese que expresen ideas propias y sean capaces de crear.

En secundaria se da por entendido que la escritura es una fase ya trabajada. Si se sigue abordando, se hace desde un punto de vista más instrumental, es decir como herramienta de reproducción y no de expresión. Y en la medida en que es un instrumento de reproducción, lo que interesa es la técnica. Se da entonces una dedicación a la didáctica instrumental: sujeto, predicado, concordancia, análisis gramatical y lógico, conocimiento de los diversos autores, obras y épocas de la historia de la literatura, pero todo en orden de la técnica de la escritura; elementos estos que obviamente pertenecen al saber lingüístico y literario, pero que por sí solos no constituyen una herramienta suficientemente eficaz para la tarea de mejorar las habilidades comunicativas y el desarrollo del pensamiento del alumnado en la educación secundaria. Como denuncia Maria Teresa Serafini (1994:15), “se estimula a los jóvenes a ejercer de críticos literarios, pero muy raramente a redactar escritos creativos propios”. Se supone que el bachillerato es para el dominio de esas reglas y teorías, pero, como hemos visto, es precisamente en ese viraje cuando se mata el encanto con la escritura.

Pensamos incluso que esta observación puntual se da a un nivel más general en otros contenidos que ofrece la escolaridad. En la pintura, por ejemplo, igual que en la escritura, llega también el momento en que al profesor le interesa menos lo que sea capaz de expresar el alumno, y dirige toda la atención al aspecto puramente técnico. Lo cual es importante, pero se deja de lado la capacidad de expresión. Entonces se forman copistas, muchas veces excelentes, pero no creadores. No está fuera de lugar presumir que quienes han logrado hacer un trabajo de importancia en esta destreza, lo han conseguido desertando del proyecto escolar. El recorrido por la biografía de los pintores más destacados de la historia nos podría confirmar esta sospecha.

Lo mismo podría ocurrir con otras áreas de aprendizaje. Las matemáticas dejan de ser en la secundaria un instrumento para solucionar problemas de la vida cotidiana y se convierten en un conjunto de reglas abstractas para resolver problemas previamente diseñados por el profesor o las casas editoriales. Se enseña de forma abstracta a trabajar con números fraccionarios, sacar raíz cuadrada o cúbica, seno y coseno, sin ninguna conexión con la vida real. Lo que finalmente no sabe el alumno es cuándo tendrá que aplicar esos

contenidos en la vida cotidiana. Es la razón por la que tampoco se quedan como aprendizajes y sólo se tienen para el examen.

Nos parece pertinente dejar advertido en la conclusión de este apartado que el reconocimiento de la secundaria como el momento propicio para la formación en el pensamiento crítico, reflexivo, filosófico, y sus posibilidades a través de la escritura personal, no significa dar por entendido que ese pensamiento creador no se fomente desde los primeros grados de educación. Sólo sí, dejar claro, como lo exponen los autores aquí referidos, que es esta etapa la excelente oportunidad para potenciar ese desarrollo.

SEXTA PARTE

- **Reflexiones y sugerencias de investigación**
- **Fuentes consultadas**
- **Anexo: Información recogida en la intervención de campo: un “relato polifónico”**

REFLEXIONES Y SUGERENCIAS DE INVESTIGACIÓN

Tal como se decía en la presentación del objeto de esta investigación, esta tesis se inscribe en el interés de racionalizar una práctica, de hacerla consciente, darle relevancia y sacarla del fluir cotidiano en el que se mueven muchos procesos, con frecuencia ignorados en sus aspectos más esenciales, incluso por sus mismos protagonistas. Esta producción de escritura de los jóvenes del Liceo Benjamín Herrera podría pasar nada más como el recuerdo de una bonita experiencia en la historia de esta institución. El propósito ha sido sacarla de ese marco anecdótico, para entenderla, enriquecerla y mostrarla a la comunidad pedagógica como una práctica de la que, presumimos que se puedan sacar elementos constructivos para otros contextos.

En esta parte final intentaremos apuntar las reflexiones a cada una de las hipótesis propuestas. Luego abordaremos aspectos encontrados que no estaban presupuestados ni previstos, y que fueron emergiendo en el transcurso de la indagación. Las hipótesis, inicialmente planteadas, estaban encaminadas a indagar las razones e impacto de aquella experiencia de escritura. Las dos primeras, orientadas al impacto -objeto central de esta investigación-, y las tres restantes, a las razones.

No sobra advertir que este es el final de la escritura de la tesis, pero también el comienzo de nuevas preocupaciones e intereses por investigar. Como bien lo había dicho Calvo Muñoz (2000), en lo descubierto en una investigación de este tipo, pesa más lo que ignoramos que lo que finalmente conocemos. En el mismo sentido, Pérez Gómez (1994), afirma que en la investigación “interpretativa”, más que comprobar unas hipótesis, se trata de sumergirse en la complejidad de los acontecimientos. Lo que se ha ampliado es la ignorancia y la necesidad de entender más a fondo diferentes aspectos que tienen que ver con el problema inicial. Así que se trata de un cierre provisional de los análisis en el que, así encontremos elementos que puedan ser objeto de transferencia,

no hay lugar a conclusiones definitivas ni generalizaciones. Más que respuestas, hemos construido nuevas preguntas y preocupaciones.

1. Volviendo a las hipótesis planteadas

- Primera hipótesis

“Presumimos que la escritura personal conduce a los jóvenes de la escuela secundaria a procesos de su propia educación mucho más completos que los que puede ofrecer la escritura funcional que, usualmente, oferta la escolaridad tradicional”.

Cuando los exalumnos entrevistados se refieren al impacto de esta experiencia de escritura, más que referirse al mejoramiento de aquella herramienta de comunicación, nombran aspectos que tienen que ver puntualmente con el crecimiento de sentido de su existencia, de su personalidad, con la percepción de su mayor sensibilidad social, con su sensación de sentirse más conscientes y vitales frente a la vida y de percibir en la cotidianidad más de lo que antes percibían. En suma, se refieren a su crecimiento humano.

Por supuesto que en estos jóvenes se dieron procesos importantes de socialización en lo que se refiere de forma específica a la escritura. Contrario a su tradicional carácter funcional y burocratizante, se da en ellos el gusto y deseo por hacerla. Después de terminar sus estudios de secundaria, siguen escribiendo. Quiere decir que se formaron en un sentido de esta destreza, no para la escolaridad, sino para la vida. Entonces, aquella experiencia pasa de ser un buen recuerdo de la escolaridad a configurarse en algo significativo que marcó, para bien, sus vidas. Sabemos que cuando aún se está dentro de la escuela, prevalece la influencia socializada del deber ser. Allí hay tareas, obligaciones, amenazas y estímulos. Pero cuando no se tiene a quién rendir cuentas ni de quién recibir halagos, es el momento de saber qué de lo aprendido ha quedado aferrado al curso de la propia vida. Ahora que han salido del entorno protector o amenazante de la escuela, incluso sintiendo las premuras y presiones del entorno social, la escritura los sigue acompañando. Muchos expresaron que ésta no era ya sólo una práctica gratificante, sino algo que sentían necesario en el cotidiano de sus vidas.

En sus escritos, no producen textos de alto valor literario. Hay que reconocer, sin embargo que, ya sea en prosa o en poesía, crean a veces hermosos fragmentos de escritura. Tampoco registran conceptos de profundidad filosófica, aunque algunas veces salten chispas de evidente hondura. Hay sí un claro deseo de jugar con las palabras, de adueñarse de la lengua en sus propios términos, de experimentar combinaciones, aunque muchas veces no sean las más precisas, atraídos más por su música que por el propio significado. Lo que importa, más allá de la calidad literaria, el rigor poético o la dimensión filosófica, es que han abierto un camino, han tomado la palabra y se han puesto en escena. Lo que cuenta es la decisión y el esfuerzo por comunicarse consigo mismos, con el entorno, con sus pares y el intento de construir y reinterpretar sus propias vidas desde la escritura. Por lo pronto, parece que escribir no fuera ya un mito entre estos jóvenes, sino un ejercicio de creación y comunicación, una vía para atreverse a pintar el propio mundo y un modo para acceder a sus vivencias. Sus escritos dan cuenta de su capacidad para arañar otros sentidos, recrear la cruda realidad que les toca vivir y acariciar la magia, agobiada como nunca por la premura de estos días.

Pero más allá de esta socialización vital de la escritura, sus testimonios más significativos los han dirigido a describir el **efecto de esta experiencia en su crecimiento personal** y el nuevo panorama que tienen frente a la vida.

Estos muchachos, a través de la escritura, han transformado su perspectiva de la vida personal y colectiva, tienen un sentido distinto del que puede tener un muchacho que no escribe o sólo lee. A través de la escritura han logrado construirse una escena para sondear sus propias creencias, su percepción del mundo, de sí mismos y de la comunidad donde viven. La escritura personal les dio voz y una percepción más amplia y creativa de la vida; escribir les ha abierto el mundo de otra forma, les ha ampliado la mirada; les ha traído cambios en su forma de ser y de pensar, y en su manera de posicionarse frente al mundo. Por la escritura, además, han rescatado un valor que hoy se diluye en la cultura de los jóvenes: la expresión de los propios sentimientos. Ahora son más espontáneos para expresar el afecto y la ternura.

Por la información recogida, nos damos cuenta de que, en efecto, aquellos jóvenes han accedido a procesos permanentes de educación que, cada vez, los hace aparecer con más personalidad, más maduros, con mayor identidad, dueños de sí, con más sentido de solidaridad, con voz significativa y acatada dentro de su colectivo. Lograron pues una educación más madura. Quiere decir que es posible, en un entorno duro, conflictivo y de libertades

restringidas, abrir espacios de expresión y crecimiento. Todo les es adverso en la vida exterior: se sienten entre varios fuegos y tensiones -el ejército oficial, la policía local, los grupos paramilitares, los capos del narcotráfico y los jefes de bandas de delincuencia, que muchas veces los presionan a tomar partido-, pero, a través de la escritura se posicionan críticos y autónomos en la determinación de sus vidas.

Más aún, **el efecto de crecimiento de estos jóvenes a través de la escritura no se ciñe a la frontera personal.** De la lectura de sus textos y entrevistas encontramos que hay un sentido de sensibilidad social y una percepción política de la convivencia con otros, un sentido de solidaridad, de sentirse como individuos que se articulan y se forman en la alteridad. Quiere decir que, además de la educación personal, desde la escritura han tenido también una formación democrática, para la alteridad y la política, que les permite conocer y asumir su papel en el engranaje de la vida humana.

En sus textos hay evidente transición de un clima personal a uno más social y solidario, esto es, en términos de Graves (1991), de una escritura “centrada” a una producción “descentrada”. Los primeros escritos tienen que ver más con el cuento, la ficción y lo narrativo. Pero luego, sobre todo a partir del quinto libro, *Versos de la piel*, se siente un marcado sentido de compromiso social. Es ya una escritura a través de la cual se proyectan hacia el otro y dan muestras de que les duele su barrio, su ciudad y su país. Lograron pues saltar del problema personal a la alteridad, hacer del *otro* también un motivo de escritura, aprendieron a mirar fuera de sí; se han formado nuevos ciudadanos: soñadores, dueños de la palabra, habilitados para comunicarse y expresar la solidaridad con el dolor y la dicha ajena.

Algunos de estos exalumnos no sólo se volvieron buenos escritores, sino además ejemplares ciudadanos; fueron luego y lo son ahora líderes importantes del barrio. Hoy son jóvenes en los que no ha muerto la esperanza y piensan que su esperanza puede ser contagiosa. De eso hablan en sus cartas de denuncia que publican en los periódicos y en las reuniones de barrio, donde levantan la moral de sus vecinos.

Quiere decir que se confirma la hipótesis central que se propuso al comienzo: la presunción de que mediante la práctica de la escritura personal en libertad se logra consolidar en los alumnos de la secundaria un factor potenciador de su educación, en el sentido que hemos recogido de Dewey, Freinet, Freire y Milani, apoyados en el *nosce te ipsum* socrático y el sentido luego ampliado como proceso de humanización por Comenio y Kant. Se trata además de un

concepto de educación que trasciende los límites de la escolaridad y la individualidad, esto es, no sólo para los individuos, sino para la “gran comunidad” de la que habla Dewey: la educación como crecimiento, como proceso para humanizarse y llevar a plenitud la naturaleza humana.

- Segunda hipótesis

“Presumimos que **el impacto** positivo de aquella experiencia de escritura del Liceo Benjamín Herrera **no fue sólo para los alumnos que la produjeron**, sino también para quienes los acompañaron en dicho aprendizaje”.

Era tal la vitalidad que transmitían estos jóvenes que, finalmente, resultaron vinculando, no sólo a sus profesores y padres, sino que, además, protagonizaron todo un vuelco en el proyecto educativo de la institución.

Un proyecto sencillo, surgido de aquel acto de desobediencia de *Oscar Mauricio*, se volvió una bola de nieve, que fue generando nuevos proyectos y prácticas. Inicialmente se trató sólo de una forma de promover la lectura; luego devino la producción de escritura de los alumnos; posteriormente se sintió que era preciso compartir aquella escritura, y se crearon las estrategias de publicación -el periódico escolar *Barriolegio*, el libro de publicación anual, las “carteleras murales” y el “día poético”-; luego se entendió que aquella experiencia no podía circunscribirse sólo en el marco de aquella escuela; entonces, los muchachos empezaron a compartir sus producciones con jóvenes de otras instituciones, en eventos organizados, algunas veces en el mismo establecimiento pero, otras, viajando a diferentes lugares, incluso a otros municipios. Y, a la vez que se daba este efecto de crecimiento y socialización de la experiencia, se fue dando también la incorporación de los profesores, administrativos, padres de familia e incluso de amigos no vinculados directamente al colegio, en esta fiebre de escritura. De un problema personal con un alumno puntual se logró avanzar entonces a una relevancia de carácter institucional y social.

Pensamos que el impacto mayor tiene que ver con los cambios, para bien, que se fueron dando a nivel institucional. Esa experiencia transformó, no sólo la historia de estos jóvenes escritores y de algunos de sus maestros y padres, sino la historia toda del colegio; al unificar el objetivo del *currículum* en el propósito de la “comunicación”, le dio un viraje de 180 grados al proyecto educativo. Podríamos decir que la historia del Colegio se partió en dos con lo que devino de aquel gesto inicial de los profesores de bajar la tensión con los procesos de enseñanza de la literatura. Ese fue también el primer gesto para

entender y aceptar la posibilidad del disenso en el alumnado. En el momento en que el colegio logra saltar el impasse con aquel alumno desobediente, y no se expulsa, empieza a abrirse campo en su proyecto un nuevo concepto de educación, entendida como un proceso de formación autónoma y, en este caso, con particular apoyo a través de la escritura personal.

Por otra parte, se rescató la práctica de la escritura de la tradicional rutina escolar. Este es hoy un asunto de conversación, de reflexión; se ha sacado del silencio que acompaña esta actividad dentro de la escuela, que la hace obvia y la vuelve meramente funcional y restringida al contexto escolar. En esta comunidad, escribir ya es un asunto del que hay mucho qué decir. La producción de escritura se constituye finalmente en un sello de identidad de la institución.

También es importante resaltar otro aspecto de impacto en el profesorado, además de su enganche en la producción de escritura: se trata de la disciplina de reflexión de las propias prácticas que surgió a partir del momento en que los docentes y el colegio como organización empezaron a dimensionar la experiencia que allí se estaba dando. Entonces, la investigación-acción trascendió del interés inicial -la escritura- a otras prácticas que reclamaban ese ejercicio de reflexión.

- Tercera hipótesis

“Presumimos que las razones fundamentales de la producción de escritura personal y en libertad en estos jóvenes del Liceo Benjamín Herrera apuntan a la identificación allí de una propuesta alternativa de **enseñanza en un marco de democracia**”.

En cuanto a las dimensiones del rasgo democrático que presumíamos en esta experiencia, van más allá de lo que habíamos previsto. Íbamos tras el concepto de educación como crecimiento -crecer en consciencia-, y cada vez encontramos más cercanía de nuestra búsqueda con el sentido democrático. Se hizo evidente la relación bidireccional que Dewey (1998) hace de estas dos dimensiones de la vida humana. Finalmente la investigación jalonó a considerar una relación, poco considerada en las prácticas educativas: la estrecha vinculación entre la escritura personal en libertad y la formación -educación- democrática. Se dio pues un tránsito de conceptos, pero no de sentidos, porque entendimos la estrecha vinculación entre educación y democracia

Desde el trabajo de campo y la forma como se fueron perfilando los análisis de la información recogida, la investigación se fue inscribiendo, cada vez de forma más definitiva, en el problema de la democracia escolar con los rasgos esenciales que la definen y que se abrían espacio a través de la escritura: participación activa, formación ciudadana, asunción de la diversidad y las situaciones de conflicto que ésta conlleva, posibilidad del disenso, sentido de colectividad y de lo público, etc. La escritura personal fue tomando cada vez más ese matiz de expresión desde la libertad y la realización de la persona humana, en el sentido que constituye la aportación central de la pedagogía de Freire (1992), basada en la asunción de la palabra. Lo que puede deducirse es que, sin ser un propósito explícito, mientras los docentes apoyaban y promovían allí la escritura personal y en libertad, iban construyendo también elementos de formación democrática, tanto para los alumnos como para ellos mismos.

Finalmente, fue la democracia en la escuela la que se tomó el mayor espacio en este ejercicio de investigación. De ahí la explicación del crecimiento de este problema en la parte final de la tesis y la necesidad de una re teorización.

Entendemos que este giro va en completa concordancia con el norte marcado desde el título mismo de la tesis, la escritura personal como factor potenciador de la educación. La conclusión gruesa que de aquí se desprende es que todos aquellos rasgos positivos que puedan entenderse bajo ese concepto de educación que potencia la escritura personal, se refieren en último término a la posibilidad de la aproximación a la vivencia del ideal democrático.

Uno de esos elementos constitutivos del sentido democrático tiene particular protagonismo en esta experiencia: la posibilidad del disenso. La historia que se teje, y cuyo primer episodio es un gesto de desobediencia de *Oscar Mauricio* en 1991, deviene finalmente en la escena que hoy recogemos: la de una comunidad educativa que escribe.

Desde ese primer indicio y a lo largo de diez años -hasta el término de tiempo que contempla esta investigación-, hay todo un diálogo entre dos acciones que finalmente se avienen en este centro educativo: la desobediencia y la escritura. La escritura se entiende aquí en el contexto que la concibe Vygotski (1995), como acción ligada a procesos de pensamiento. No se entiende escritura sin pensamiento. Y el pensamiento sólo es posible si hay capacidad y posibilidades para disentir. Pensar a través de la escritura se entiende como el ejercicio de avanzar, no simplemente de transcribir o interpretar la valoración con respecto a algo; marca pues una flecha de exploración y progreso. Por eso

lo que muestran estos jóvenes en sus escritos da cuenta de lo que ellos mismos elaboran y no sólo de lo que han leído o les han enseñado. No se trata entonces de una escritura entendida como el ejercicio del amanuense -la habilidad de transcribir-, que es posiblemente la orientación que subyace en la generalidad de las prácticas de la escolaridad tradicional. El concepto de escritura que aquí se contempla tiene que ver con la capacidad de disentir. Y quien disiente pone alas al pensamiento. En ese sentido, la escritura como ejercicio personal y en libertad se hace puente de llegada al pensamiento propio y, por consiguiente, a una filosofía propia.

No concluimos que el proyecto educativo del LBH fuera de carácter democrático. Los datos recogidos dan cuenta de que en aquellos docentes que acompañaron la experiencia hubo un esfuerzo por acercarse a esta condición en sus prácticas, pero también que hubo un sector del profesorado distante de estas pretensiones. Es posible que de ninguna escuela se pueda afirmar con carácter general y radical que sea de corte democrático o autoritario. Pero, sobre esto volveremos en una reflexión posterior.

- Cuarta hipótesis

“Presumimos como causa de especial preponderancia en aquella experiencia de escritura el **carácter informal** de los procesos y prácticas utilizadas para su aprendizaje”.

Es posible concluir que aquella forma de expresión personal logró configurarse, en gran medida, porque sus prácticas se daban, no dentro de las directrices establecidas por el currículo institucional, sino en prácticas educativas informales. El trabajo efectivo, tanto para la escritura, como para la promoción inicial de la lectura, se daba en espacios y tiempos en los que la norma generalizada del Proyecto Educativo no intervenía de forma incisiva.

Esta fue una experiencia nacida de los mismos alumnos, fuera de la academia, y que terminó robando espacio al mapa escolar, a lo planeado formalmente. Como práctica informal, transgredía y transformaba el tiempo y el espacio de la escolaridad. En la formación lingüística adoptaron como objeto principal de aprendizaje el texto libre escrito, y no tanto la gramática o las obras de literatura, y como procedimiento didáctico, la práctica de la producción, y no la memorización de reglas, el estudio de modelos literarios o la generación controlada de frases.

Explicable, por eso, que estos jóvenes acudieran al colegio en la jornada contraria de sus estudios, asistieran a sus actividades en los fines de semana, que estuvieran allí también en el período de vacaciones escolares, y que aún hoy persistan en seguir vinculados a esta experiencia, habiendo terminado ya sus estudios de secundaria. Son indicadores de que aquellos “talleres de escritura”, más que a un plan institucional, respondían a sus propios deseos y a sus más íntimas aspiraciones.

Da la sensación de que, cuanto más suelto fuera este proyecto, mejor podía desenvolverse. Las prácticas que le daban cuerpo dieron indicios de acartonamiento cuando se trasladaron al aula o se entendieron como actividades normatizadas. En varias acciones institucionales que pretendieron apoyar desde los lineamientos del PEI aquella experiencia, el efecto a la postre resultó siendo contrario, convirtiéndose más bien en eventos desmotivadores. Los “bloques de lectura”, por ejemplo, programados para cada semana, al tornarse rígidos y normativos, desvanecieron el interés de los alumnos. El colegio, como institución, empezó a programar de forma tan calculada estos eventos, que perdieron atractivo para los jóvenes. Hay afirmaciones clave al respecto, registradas en el “relato polifónico”. Lo mismo pasó con el “día poético”, que era inicialmente un encuentro entre los mismos integrantes del taller de escritura para compartir sus producciones. Ellos mismos abrieron luego invitación para quienes quisieran estar presentes en los eventos, así no fueran del taller. Pero llegó un momento en que la administración, con sana intención, quiso una participación total dentro de estos encuentros. Como de forma rotunda lo expresó la exalumna Ana Cecilia, el resultado fue desastroso. Finalmente no disfrutaban los jóvenes escritores, ni los que allí tenían que asistir, atendiendo la programación del colegio. Cabe anotar, no obstante, que algunos profesores lograban convertir su clase en un taller más, lo que le daba un matiz de mayor atracción para sus alumnos.

Podríamos concluir que la bienvenida a los procesos informales de educación se puede constituir en una posibilidad importante para desarrollar la escritura personal y potenciar la autonomía y el crecimiento personal de los sujetos de la escuela. Pueden resultar mucho más efectivos los procesos de educación cuando no se dan dentro de un contexto planeado y normatizado, sino a través de procesos informales, nacidos más del deseo de los propios estudiantes que de la necesidad de cubrir una programación estipulada en un Proyecto Educativo. Con una doble ganancia de más: cuando se promueve la escritura en un marco de libertad, deviene la sensación de placer en su ejercicio y, por

ende, la posibilidad de que la competencia adquirida no sea sólo para la escolaridad sino para la vida.

Lo que parece quedar claro es que, así como esta experiencia nació dentro de la informalidad, convenga que siga su curso en la informalidad. El reto en lo que sigue para la comunidad educativa es el análisis y la concertación de cuáles podrían ser las estrategias para hacer más extensiva la participación, sin dejarla acartonar en el mapa institucional. La clave, seguro estará en la participación espontánea de quienes, no siendo integrantes del grupo de escritores y lectores, quieran participar en sus actividades. La participación espontánea y voluntaria será posiblemente una mejor estrategia de enganche para nuevos integrantes a los talleres de escritura.

- Quinta hipótesis

“Presumimos que en las razones de aquella experiencia de escritura subyace como elemento esencial las **condiciones de los maestros** que la acompañaron”.

Las cualidades de los maestros que acompañaron aquella experiencia fueron definitivas para los que accedieron a una escritura personal. Se confirma entonces la razón del énfasis que hace Dewey (1998) en el papel preponderante del maestro dentro de la enseñanza.

La mayor parte de las razones aludidas por los exalumnos entrevistados apuntaban en este sentido. Hablaron de su desempeño en la docencia desde el deseo y el afecto, de su capacidad para captar las demandas de sus alumnos y de la “terquedad” y optimismo en la esperanza de efectos formativos en los sujetos que acompañaban. “Colegas de aprendizaje” fue una expresión utilizada por algunos de los entrevistados para nombrar a los maestros que acompañaron aquella experiencia. El “tacto” y el “olfato” que aludieron otros fue la condición que les permitió dar relevancia a esa experiencia de lectura, y luego de escritura personal, que empezaron a tomar cuerpo de manera informal en aquella escolaridad.

Más que enseñante, director o supervisor de los procesos formativos de los alumnos, el profesor desempeñaba allí un papel esencial al aportar su apoyo activo y constructivo, durante todo el proceso de escritura, buscando la mejor manera de conducirlos a que convirtieran sus intenciones en realidades, esto es, a dar forma a un material respecto al fin que ellos pretendían. Pero ésta era una labor que no se limitaba a las prácticas de los talleres o del aula. Todo el

cotidiano escolar era escena de informales encuentros entre alumnos y maestros, construyendo, a la par que el afecto mutuo, las condiciones para que maduraran los procesos de escritura y, con ella, los elementos para optimizar su propia educación.

Por eso, nos preocupan las recientes políticas de administración de la educación en Colombia, que tienden a reducir la enseñanza a dar clases. Las normativas colonizan todo el tiempo del profesorado, que sólo alcanza para veinticuatro horas de clase y presentar permanentes informes escritos de sus proyectos y acción académica. Se pierde entonces el espacio para la lúdica, el encuentro casual, el recreo, las actividades extraescolares, para el roce interpersonal, que hemos encontrado acá como elementos potenciadores, no sólo del aprendizaje de la escritura, sino de la educación efectiva, tanto de los alumnos como de los mismos profesores que los acompañan.

Cabe anotar que, así como registramos esta razón -la condición de los maestros- como explicación clave de las posibilidades de esta experiencia de escritura en muchos jóvenes, encontramos que fueron también otras condiciones las que en otro colectivo de maestros frenaron o inhibieron aquel aprendizaje en muchos otros alumnos. Los docentes, en uno y otro caso, son pues la pieza clave para las posibilidades o las inhibiciones. Pero esto también será objeto de una reflexión posterior.

2. Otras reflexiones

A lo largo del análisis de la información recogida, hemos dejado, al referir cada aspecto, observaciones y reflexiones que consideramos de alguna utilidad en la construcción de esta tesis. No vamos ahora a retomarlas todas, sino a resaltar algunas que nos han parecido de particular importancia.

2.1. Una experiencia de escritura desde la perspectiva del “proceso”

Indudable que entre las causas importantes de resaltar en esta experiencia de escritura hay que destacar la perspectiva del “proceso” desde la cual deducimos que se emprendió el aprendizaje de la escritura.

Desde el análisis, tanto de las entrevistas como de los documentos observados, fuimos encontrando algunos de los elementos que identifican la enseñanza de la escritura en esta perspectiva. Por lo pronto, identificamos cuatro presupuestos: uno, su comprensión como disciplina que afecta, para bien, los procesos de construcción del conocimiento, dos, la convicción de que no hay teoría o método que defina un procedimiento científico y definitivamente cierto de sus procesos de adquisición, tres, la creencia de que la escuela no es recinto de exclusividad para el aprendizaje de aquella destreza y, cuatro, el acuerdo tácito de que su apropiación, más que corresponder a un código culturalmente pactado, se debe a un proceso personal y colectivo insertado en el contexto social. En esta línea se entienden el trabajo con el “texto libre”, el ambiente de ayuda y colaboración entre los compañeros, la acogida a los procesos informales, el papel “mediador” del maestro durante la producción de los textos, la “corrección conjunta” entre profesores y alumnos como elemento dinamizador del proceso, un concepto de la “evaluación” de la escritura en el que se desvanece la acción punitiva y de tensión para crear un ambiente de ayuda que se considera parte del proceso, el afán de rodear a los jóvenes escritores de literatura afín a sus intereses, la consideración de la gramática y la forma como aspectos que ceden importancia a la propia expresión y, finalmente, el recurso de la “publicación”, entendida como un asunto de colectividad y de formación para lo público.

En conjunto, no se trata en este caso de la adopción de un método ni de una corriente en particular, sino de una concepción ecléctica de este aprendizaje dentro de una visión holística, sociocultural y cognitiva. Las prácticas no se ciñen allí hacia una orientación específica de las distintas corrientes que distinguen los investigadores sobre la perspectiva de la escritura entendida como “proceso” -expresiva, cognitiva, neorretórica y sociocultural-. Ésta es una experiencia ecléctica en la que se solapan elementos clave de estos movimientos.

De la “corriente expresiva” toman el énfasis que pone en la posibilidad que ofrece la escritura personal para expresar pensamientos y sentimientos personales, la consideración de esta práctica como un medio para fomentar la autoestima, el desarrollo personal y el conocimiento de sí mismo, la concepción del profesor como un facilitador de ese aprendizaje, y el nivel bajo de forma y dirección con relación a las cualidades de una buena escritura. De ahí que privilegien el “texto libre”. De la “corriente cognitiva” toman su énfasis en el potencial creativo del escritor y la consideración de la escritura como herramienta de conocimiento. En esta perspectiva entienden esta

actividad como un ejercicio de resolución de problemas, que no puede dividirse en momentos estáticos y delimitados cronológicamente, en cuanto que es dinámico y recursivo, ni puede limitarse al trabajo de una sola área del currículo. De la “corriente sociocultural” toman la idea de que el lenguaje y el pensamiento están formados por la interacción dentro del colectivo y con el entorno. Y, de la orientación “neorretórica”, su interés por la escritura como “comunicación entre individuos”, pero no su especial preocupación por los cuidados con las reglas y la forma.

Pensamos, al observar este panorama, que, cuando las prácticas fijan la mirada sobre un método único y estricto, se hace difícil que una teoría, por innovadora que parezca, pueda incidir significativamente. Por el contrario, cuando se iluminan desde el espíritu mismo de la concepción que se tiene, el método, cualquiera sea, encuentra la forma de materializar en un producto significativo aquella nueva perspectiva. No importa tanto el método cuanto las creencias y condiciones mismas del aprendizaje. De hecho, si es que se puede hablar de método en una escuela que anima la escritura desde la libertad y la idea del proceso, aquella técnica resulta ser de constitución ecléctica. El espíritu de la escritura en libertad no se deja limitar en una estrategia única.

2.2. Lectura y escritura: aprendizaje en dos vías

Habíamos iniciado esta investigación con la presunción de que la experiencia de escritura del LBH fue efecto del alto nivel de lectura que se desató a partir de la investigación de aquellos alumnos de octavo grado en 1991. Aunque es un hecho que, posterior al amplio nivel de lectura, sobrevino un volumen importante de escrituras, una parte considerable de las respuestas de los exalumnos escritores deja una pregunta con respecto a la usual correspondencia que damos por entendida en el aprendizaje de la lectura y la escritura. Muchos de los exalumnos que alcanzaron notable éxito en esta experiencia manifestaron que su inicio no estuvo en la lectura sino en la escritura misma. Algunos, incluso, dijeron de su inicial “apatía” por la lectura, y de cómo el entusiasmo por esta disciplina empezó después de incursionar en la escritura.

Para estos alumnos, el punto de partida allí no fue entonces el saber o la “competencia” que podrían recoger a través de la lectura, sino el deseo mismo de escribir, fue la incursión en la escritura la que despertó en ellos interés por la lectura. La conexión inicial que hubo en muchos de ellos con la escritura,

estuvo en el efecto mismo de tener lápiz y papel y el deseo/necesidad de escribir desde lo personal la propia historia. Quiere decir que ese presupuesto inicial deja importantes preguntas en esta investigación, y que la conclusión a la que llega Cassany en su *Describir el escribir* (1996) no tiene suficiente validez para el caso. Ya dábamos en el análisis de la información recogida una de las posibles explicaciones: gran parte del éxito de estos jóvenes escritores estuvo en que encontraron otra lectura más atractiva para motivar su propia escritura: el propio texto, sus vidas, sus sueños, su cotidiano.

Esto nos permite sugerir un alerta: si un maestro tiene radical convicción en un presupuesto de esta naturaleza, puede cerrar el camino a muchos alumnos en su motivación al ejercicio de la escritura. Algunos quieren iniciarse escribiendo y no leyendo. De todas maneras, como lo había expresado Ferreiro (1999), todos, previo a la escolaridad, hemos leído en el medio social, aunque teóricamente no sepamos leer.

No se pueden separar pues los procesos de lectura y escritura. Son dos aprendizajes que se dan en las dos vías. La buena lectura lleva usualmente a la escritura, y el ejercicio de la escritura cualifica y amplía los niveles de lectura. Bien está lo de nombrar en una sola palabra esos dos procesos que se implican: la lecto-escritura. Para el aprendizaje, ambas prácticas son parte del mismo proceso. No se enseña a leer, sin enseñar a escribir, ni se enseña a escribir sin enseñar a leer. Posiblemente, en la mayoría de los casos, se dé a partir de la lectura, como presumimos que sigue siendo válido en el LBH, pero, en muchos casos, se da a partir de la escritura misma.

Estos datos apoyan entonces la hipótesis central que le da nombre a esta tesis, la escritura como factor potenciador de la educación, incluida la formación y cualificación de los hábitos de lectura.

2.3. Tampoco hay correspondencia unidireccional entre prácticas y PEI

Vale la pena preguntarse cómo esta experiencia de escritura enlaza en la organización escolar, en el PEI de este establecimiento educativo.

Está claro por el trabajo de campo allí realizado que aquella fue una veta abierta por los mismos alumnos. La intervención institucional apuntó luego a darle la bienvenida y apoyarla. Lo institucional fue permitir que se diera en

ese marco de informalidad en que fue surgiendo desde la iniciativa del alumnado. Si se fue ganando un espacio en el mapa del colegio, en el PEI, fue para despejar espacios y tiempos que permitieran que esta actividad se desarrollara. O sea, lo institucional allí, fue la voluntad para abrir ese espacio de expresión y los canales efectivos que luego se crearon para que esta experiencia tuviera cuerpo: la publicación anual, el periódico *Barriolegio*, el “día poético” y los “talleres de escritura”, entre otros.

Esta experiencia es un claro ejemplo de cómo el mismo cotidiano de la escolaridad puede incidir en el PEI y transformarlo, y de cómo no hay un *currículum* estricto y señalado, sino que la propuesta educativa se deja alterar por los eventos que surgen dentro de la misma práctica, muchas veces ajenos a la iniciativa del profesorado o la dirección. Hay allí una correlación entre las prácticas y el mapa escolar. Como proponen Cochran-Smith y Lytle (2002:18), “el profesorado junto con sus estudiantes co-construyen el conocimiento y el *currículum*”. Maestros y alumnos hacen el proyecto educativo dentro de un contexto, no preestablecido, sino histórico.

Aquella experiencia de escritura no se dio porque fuera efecto de una propuesta pedagógica específica orientada hacia la escritura o la lectura. No fue algo buscado ni previsto. Tampoco el impacto en algunos profesores, padres, administrativos y en otros sujetos no vinculados directamente a la vida del colegio. El único rasgo realmente institucional que se podría observar en su inicio es la disposición de apertura por parte de los profesores y la dirección del colegio de acoger esos procesos y considerar en otra perspectiva un evento disidente. Eso no es normal en la escuela, y allí se dio. Todos los otros elementos que podrían considerarse como características que definen esta propuesta educativa se fueron construyendo en el mismo devenir de la experiencia, gracias además al interés que se desató en el profesorado por reflexionar las prácticas. Precisamente, por la lección que recibimos de un muchacho “desobediente”, entendimos la importancia de obturar todos esos incidentes que se dan en la escolaridad, y creamos para ese fin los “Días de formación”.

Así que la propuesta pedagógica es, en este caso, causa y efecto a la vez, se fue haciendo con la experiencia. Esa práctica fue transformando, poco a poco, toda la propuesta educativa. Los efectos de la experiencia puntual de escritura fueron llevando su honda a otras prácticas de la escolaridad. Ya hemos dicho cómo se fue configurando una propuesta pedagógica de la que referimos los indicativos más característicos: aprendizaje en un marco democrático,

bienvenida a procesos educativos informales y una nueva postura de un sector del profesado para acompañar el aprendizaje de los alumnos.

Una importante señal deja, entonces, la historia que desató aquella molesta impertinencia del alumno *Oscar Mauricio*. Es preciso aprender a leer los eventos, a veces disonantes, transgresores o amenazantes, que se registran en la cotidianidad de la escolaridad. Es preciso racionalizarlos y analizarlos, porque en ellos podemos encontrar oportunidades a través de las cuales podemos desencadenar procesos de formación.

Hemos visto por el análisis de esta experiencia cómo muchas veces son los mismos alumnos los que encienden la luz y nos ponen en una nueva veta de aprendizajes. Muchas veces son ellos los que dan los virajes significativos que anuncian nuevos hallazgos, en ocasiones a pesar de la influencia desalentadora del medio institucional y social. El caso relatado va, incluso, más allá de esta percepción, porque se trataba de un alumno “desobediente”. Es posible que si, simplemente, hubiéramos expulsado aquel muchacho “altanero”, el Liceo Benjamín Herrera no hubiera tenido la fortuna de encontrar aquella senda de aprendizajes que devino luego con esa experiencia de lectura y escritura.

2.4. Es preciso empezar con los más pequeños

Registramos antes dos datos que nos llevan a considerar la importancia de empezar la formación de este tipo de escritura en los alumnos desde los primeros grados de la educación: lo uno, la observación dada por algunos investigadores (Freinet, Graves, Calkins) de la disposición natural hacia la escritura personal con que llegan los niños a la escolaridad. Así no sea con la grafía formal, ellos encuentran la manera de expresar lo que sienten y creen. Por otra parte, registramos los testimonios de varios de los alumnos entrevistados, dando cuenta de experiencias desmotivadoras que habían marcado desde la primera escolaridad o sus casas la disposición negativa frente al ejercicio de la escritura, historias en las que refirieron cómo les fue coartado ese deseo/necesidad de expresión con el lenguaje escrito.

Quiere decir que este trabajo no puede dejarse para los cursos avanzados de la escolaridad, en los que sería tarde o, por lo menos, más difícil recuperar el buen curso de la disposición frente a la escritura, y que lo deseable sería que esta ventana se abriera a los estudiantes, precisamente en el momento en que hay en ellos mayor disposición para asumirla, la infancia.

Hoy se da en el LBH una excelente coyuntura para empezar a trabajar en este sentido. A partir del 2003, por nuevas políticas de la administración municipal educativa de Medellín, al colegio fueron anexadas dos instituciones más, una de pre-escolar y otra de primaria. Desde ese momento ha cambiado el nombre del centro, y hoy se denomina *Institución Educativa Benjamín Herrera*. Ha sido una de esas estrategias que viene implementando el Ministerio de Educación Nacional, con el pretexto de buscar mayor eficiencia educativa, pero con la intención de fondo de ahorrar costos administrativos. Con muchos aspectos negativos de tal procedimiento, vemos sin embargo que los hay también positivos. Tal es el caso de las perspectivas que se abren para el progreso y maduración de la experiencia de escritura que allí se adelanta. Quiere decir que vendrá una tarea, no sólo para el colectivo de docentes de esta institución, sino para todos sus estamentos, y será la de articular las estrategias ofrecidas en los distintos niveles, preescolar, primaria y secundaria, para darle mayor efectividad a ese proyecto de lecto-escritura.

2.5. La escuela como espacio de expresión plural

Hemos visto cómo en el análisis de la información recogida nos tocó hacer una amplia referencia a esta observación que aportaron la mayoría de los entrevistados.

Desde el comienzo de la investigación nos habíamos planteado, como uno de los objetivos obligados, encontrar las razones de por qué muchos de los alumnos del LBH no resultaron motivados por la escritura. La verdad es que en el curso de esa pregunta encontramos una razón que no esperábamos: más allá de los motivos por los cuales unos muchachos lograron hacer una escritura personal, había algo de fondo, de más trascendencia y profundidad, y es que este colegio era puerta abierta para la expresión en muchos otros sentidos, no sólo para la escritura.

Los entrevistados resaltaron algunas razones que permitían que el colegio fuera un grifo amplio de comunicación: había libertad de expresión, se les permitió a los estudiantes ser lo que eran -jóvenes-, había una preocupación por parte de quienes acompañaban el aprendizaje en sintonizar con los intereses de los estudiantes, y el Proyecto Educativo se definía como una oferta plural de expresiones.

En efecto, revisando el PEI, encontramos que el eje central de la propuesta educativa del colegio está en la “comunicación”. La gran mayoría de las prácticas que lo expresan giran alrededor de este propósito medular. En ese sentido están orientados los proyectos “prensa escuela”, “mejoramiento de la lectura”, la “hora del cuento”, el “taller de escritores”, el “día poético”, el periódico escolar *Barriolegio*, la “emisora estudiantil”, “calles de cultura”, el “grupo de teatro”, la “exposición anual” artística de alumnos, padres de familia y maestros, el proyecto “Solidaridad con los niños del barrio”, el “Bazar de los sueños”, el “encuentro generacional” -día de la familia-, el “festival de la canción”, la “publicación anual” del libro de escritos de los alumnos, la “autopista electrónica”, el “torneo interclases” de deportes y el proyecto de “Coordinaciones de grado”. La motivación de la lectura, y luego de la escritura, hacen parte de ese proyecto mayor.

Una razón importante y clave de que muchos alumnos no se hubieran involucrado con aquella experiencia de escritura dejaba claro que no se debía, necesariamente, a la apatía que sintieran por aquella práctica, a experiencias desalentadoras que podrían traer de la educación primaria o de sus casas, ni a inadecuadas estrategias para promoverla, sino a que habían encontrado allí todo un abanico de expresiones, y no había sido precisamente la escritura la escena que más los había seducido.

Aunque íbamos con la sensibilidad preparada para recoger información sobre lo que previamente había marcado nuestro interés, la escritura personal, este hallazgo nos permite una reflexión: con todas las bondades que podamos enumerar de esta “destreza” de comunicación como valor formativo, pensamos que la función de la escuela debe tender a que los estudiantes logren acceder a una gama amplia de formas de expresión. Las habilidades, las motivaciones y condiciones de posibilidad no son iguales para todos. Por eso el menú debe ser plural. Ya vimos en el análisis de la información recogida, como el ambiente social hostil del entorno, de la misma manera que fue factor de motivación para algunos en la escritura, fue también elemento inhibitorio para otros. Sin embargo, esos otros tuvieron diversos canales en los que encontraban su modo de expresión.

2.6. La escritura personal: una veta subestimada en las prácticas educativas

Todavía hoy, para la generalidad de la escuela, sigue siendo subestimado el valor de la escritura personal como factor potenciador de la educación en los jóvenes de la educación secundaria. Se sigue enseñando la escritura funcional, para el examen y el registro, y más centrada en la forma que en el recurso de expresión, esto es, una escritura para la escolaridad.

La verdad es que con esa desatención, a la escuela se le va de las manos una excelente oportunidad de formación para los jóvenes que acompaña, porque ella puede ser instrumento para el conocimiento de sí mismos, escena de reflexión del medio en que viven, de comunicación con los otros, y formidable ayuda en la indagación de las “preguntas de la vida”. Allí está la posibilidad de una “plataforma” para fortalecer la formación personal -la educación-, para construir el “propio edificio” de que habla Freinet, de cara a la vida.

Es cierto que empieza a tomar cuerpo en la academia un discurso que defiende nuevos significados para la escritura personal en la escolaridad. De particular importancia son las aportaciones dadas por Lomas y Calkins, que hacen puntual alusión a la etapa de la secundaria. Pero, se trata de aportaciones que se transfieren en forma modesta y tímida a un reducido número de prácticas escolares. En cierta forma, sigue a mitad de camino la veta abierta por Vygotski (1995).

2.7. No hay proyectos educativos puros en ninguna perspectiva

En algún momento pensamos para el trabajo de campo de la investigación que podríamos observar un entorno distinto al del LBH, que presumíamos en su conjunto como portador de un proyecto alternativo de formación en la escritura personal. Finalmente, entendimos que no era preciso, pues en la misma institución teníamos los dos campos y las dos perspectivas. La indagación sobre los motivos por los que no se dio en algunos alumnos esa experiencia de escritura fue una buena oportunidad para sopesar estas dos tensiones que conviven en una misma escuela y, muchas veces, en un mismo maestro. Por muy optimista que aparezca aquella experiencia, es difícil definir la totalidad de su proyecto educativo en la dirección más loada de la escritura

o de la formación democrática. Allí también subyacen esas creencias y prácticas propias de la enseñanza tradicional.

Como se registró en las entrevistas, así como encontramos allí elementos de un marcado sentido democrático y alternativo, recibimos también evidencias de la resistencia y la permanencia de elementos característicos del ideario tradicional de la escolaridad, en algunos aspectos de forma explícita y, en otros, por el peso de la experiencia de los actores en sus historias en cuanto a la forma como accedieron a la escritura o a la socialización del rasgo autoritario que recibieron en su formación como maestros. De la misma manera que encontramos indicios de una propuesta alternativa de este aprendizaje, hallamos en el mismo sitio otra parcela de esa escuela que socializa un concepto de escritura funcional, instrumental, y para la escolaridad. Percibimos esa tensión de la cotidianidad escolar entre los propósitos de formar en la democracia, pero muchas veces, dentro de prácticas antidemocráticas o con una oferta de conocimiento deficiente.

En la investigación aparecieron, tanto las cosas buenas como los aspectos en los que aquella experiencia fallaba, sus vacíos y dificultades. Las mismas prácticas que se adelantaban para promover la lectura y la escritura tenían desaciertos. Los entrevistados hablaron de estrategias utilizadas en aquella experiencia que estaban equivocadas o era preciso ajustarlas, el “imperativo”, por ejemplo, en los “bloques de lectura”, o los momentos en los que se obligaba la asistencia de todos los estudiantes del colegio al “día poético”.

Así como había razones para que estos jóvenes resultaran escribiendo, las había también para que no logaran hacerlo. No es ninguna contradicción, sino la evidencia del hecho simultáneo de las dos escuelas dentro de la misma escuela y, algunas veces, dentro de un mismo maestro. El caso del exalumno Gustavo -hoy un excelente escritor- es bien particular: sorprende que durante la escolaridad tocara puertas para que conocieran sus escritos. Se fue del colegio y esa puerta no se abrió. Se le abrió luego como egresado. Acogió la invitación para la escritura en la escolaridad, pero no encontró canales para expresarla. “En los dos últimos años de mi bachillerato empecé a escribir algunas cosas. Pero no alcancé a mostrarlas, no hubo como la oportunidad (...) Varias veces quise mostrar las cosas que escribía, y no fue posible”.

Por eso, sería pretencioso afirmar de forma categórica que aquella escuela fuera democrática o que sus docentes todos trabajaran desde el deseo, o fueran maestros investigadores. Pretencioso sería afirmar que allí se acogían todos los procesos educativos informales de sus alumnos. Pero sí es evidente

también que si aquella producción de escritura se dio y se sigue dando en un número importante de jóvenes y por un tramo de tiempo considerable, es porque había y hay un asomo de escuela democrática, un asomo de maestros en la tónica de trabajar desde el deseo, es porque hay indicios de intentar obturar y acoger los procesos informales. De otra forma no se hubiera dado aquella experiencia que hoy registramos.

Tampoco podría decirse que los profesores aludidos en las entrevistas pudieran tener a plenitud los rasgos característicos que aquí hemos recogido del maestro alternativo. Todos, desde el director hasta los coordinadores de los talleres de escritura, tenían también carencias. Diríamos, parodiando a Nietzsche, eran “humanos, demasiado humanos”. Pero pudo ser ese “demasiado humanos” el factor que les dio la posibilidad de fomentar allí procesos de efectivos aprendizajes.

Es claro pues, que el contexto de aquella experiencia de escritura no era el cielo. Había y hay allí muchas cosas por hacer y mejorar. Nos preguntamos entonces: si con esas carencias se ha constituido en una experiencia importante, cómo sería logrando enderezar algunos procesos, llegando a sintonizar, por ejemplo, el trabajo de equipo. Así que allí queda una tarea por hacer.

Más allá de la experiencia que se puntualiza acá, pensamos que difícilmente en cualquier experiencia educativa se den prácticas y creencias en una orientación pura, ni siquiera en las más reconocidas de las que hemos bebido. Siempre están en juego otras fuerzas, sea porque prevalezcan en la cultura escolar o porque conscientemente sean asumidas. En cualquier espacio educativo, por evidente que sea su calidad pedagógica, conviven estos dos modelos escolares, el de la escuela tradicional que hala y resiste, y ese intento de construir una forma nueva. Ni las escuelas, ni los maestros, ni las prácticas se pueden cristalizar en buenas o malas, tradicionales o innovadoras. Las dos tendencias conviven en permanente pugna dentro de la misma escuela y dentro de las “certezas” de cada docente.

Precisamente, la reflexión sobre las prácticas hace que esos elementos tradicionales no procedentes vayan decantando para dar cuerpo a las nuevas perspectivas. El ejercicio de distanciarse permanentemente para ver los modos de enseñanza con ojos de crítico es la disciplina que permitirá dar cada vez mayor cuerpo a aquellas nuevas perspectivas. Pero es allí también donde tendrán la prueba de fuego los docentes: en su capacidad de aprendizaje y cambio al reconocer los elementos no procedentes.

3. Aportaciones y sugerencias que dejamos

Aunque las reflexiones se proponen, fundamentalmente, para un territorio específico, pensamos que pueden ser mapa de orientación para otras instituciones educativas. No descartamos que algunas de las aportaciones y los elementos teóricos que aquí quedan registrados puedan servir como claves para análisis de prácticas en entornos educativos de características similares al analizado. Presumimos, de todas maneras, que no damos cuenta sólo de una experiencia local, sino que, de algún modo, aquí aparece retratada, en muchos aspectos, la realidad de la escuela en un concepto más general.

El mayor sentido de este esfuerzo de racionalización radica en que se constituye, para los efectos de lo que hemos pretendido que esta tesis sea en el inmediato futuro, en un eslabón importante en la investigación colaborativa y crítica que viene dándose en el LBH desde seis años atrás. En la medida en que esta tesis logra presentar de forma organizada algunos elementos de aquella experiencia alternativa, nos parece que puede ser una construcción útil para el trabajo que allí se viene dando. Ya, en una de las entrevistas, el profesor Libardo concluía en la parte final de su intervención: “creo que a partir de la ronda de conversaciones que han surgido a raíz de esta investigación, vale la pena volver como a armar este asunto”. A eso, precisamente, apunta la escritura de esta tesis.

En los elementos que hemos recogido en este ejercicio de racionalización pueden reconocerse muchos de los sujetos que han estado involucrados en esta experiencia, pero también es posible que puedan percibir el horizonte hacia el que tenemos que apuntar la acción educativa y de investigación. Es decir, será un reconocimiento de lo que se ha hecho, pero también y sobre todo, el visor del horizonte de lo que aún queda por hacer para mejorar la experiencia.

En este sentido, posiblemente, igual que las aproximaciones de análisis que hemos hecho, lo que luego pueda ser útil para un colectivo de investigación, del colegio o de otros interesados, sea el “relato polifónico” que construimos con las voces de los sujetos entrevistados y los datos que encontramos en los documentos analizados. Desnudo de interpretaciones, puede ser el punto de partida de nuevos intereses y hallazgos.

A la comunidad investigadora de la educación, se aporta un ejercicio de racionalización y comprensión de una experiencia educativa. Puede ser una contribución válida, en cuanto a la forma como han sido abordadas ciertas

preguntas que tienen que ver con una práctica puntual en un establecimiento educativo, y los conceptos y teorizaciones a las que ha dado lugar.

Otra aportación podría ser la percepción en la factura misma de la tesis del rasgo personal e inmediato del asunto investigado, en relación directa, no sólo con la experiencia docente del investigador, sino con sus afectos y su proyecto de vida. Ésta es una perspectiva de la investigación educativa que viene abriendo camino pero, aún, de forma tímida. Todavía está viva la controversia sobre la pertinencia o no-pertinencia de la relación directa del sujeto investigador con la práctica que investiga. No es usual encontrar ahora investigaciones encaradas por los mismos protagonistas de las prácticas.

Y la mayor contribución puede ser la de hacer ver, en una experiencia no ficticia sino real, las posibilidades que ofrece el trabajo con la escritura personal en la educación, particularmente en la secundaria. Como se dijo en otra parte de esta tesis, si en las últimas décadas ha habido especial preocupación por la escritura en la educación, se ha referido más a los primeros niveles. Lo que tiene que ver con la secundaria, tímidamente se ha abordado. En esta tesis se presenta una reivindicación y un reconocimiento de las posibilidades reales que ofrece la escritura personal para la formación de los jóvenes, precisamente por la escena que hemos observado que pueden encontrar allí para su crecimiento humano, es decir, para su educación. En ellos hay ya niveles importantes de conciencia y una mayor preocupación con su propia existencia y su entorno, y este tipo de escritura se les presenta como excelente herramienta para elaborar aquellas sensaciones.

Como hemos observado, los primeros destinatarios de este ejercicio son los integrantes de la comunidad educativa del Liceo Benjamín Herrera. La tesis fue hecha, fundamentalmente, como instrumento de utilidad para esta comunidad, que quizás encuentre en ella el punto de partida de nuevos análisis y exploraciones de mejoras efectivas de aquella experiencia de escritura.

De los aspectos de interés que fueron emergiendo a partir del análisis de campo, hemos priorizado para estas reflexiones finales algunos, considerando, de todas maneras, la culminación de esta escritura como un nuevo comienzo. Más que respuestas, en el transcurso del análisis hemos registrado un abanico de preguntas que seguirán acompañando la práctica educativa en el LBH y de las que ahora dejamos insinuadas algunas posibles líneas de trabajo.

1. En esta investigación hemos centrado la atención en los exalumnos, para analizar razones e impacto de aquella experiencia de escritura. Pero,

tratándose de una práctica que hoy sigue vigente, valdría la pena analizarla en su curso desde una investigación etnográfica, para abordarla desde otras perspectivas, por ejemplo, estudios comparativos por sexos, edades y cursos. Lo mismo, la posibilidad de un análisis interpretativo y filológico de las escrituras de estos jóvenes. Algo de esto haremos seguramente en el ejercicio de investigación que sigue a esta escritura de tesis.

2. Cuando hicimos referencia a las destrezas básicas del lenguaje, vimos cómo la gama se iba ampliando, más allá de las tres consideradas tradicionalmente: hablar, leer y escribir. Con los nuevos investigadores introducimos dos líneas más en ese espectro: escuchar y callar. Creemos que estas serían dos excelentes líneas de investigación. Y propondríamos una tercera más, en esa gama de destrezas, poco considerada, pero que entendemos esencial: cantar. Cuando decimos “esencial”, atendemos la profunda intuición de Nietzsche al recorrer en su *Origen de la tragedia* su convicción en la esencia musical del hombre y del mundo... “y qué es el hombre sino una disonancia hecha carne”, se pregunta este filósofo. En lo personal, tuve la oportunidad de trabajar durante diez años con la formación musical en los tres ciclos -preescolar, primaria y secundaria-, y supe de los escollos que allí encuentran los niños y jóvenes para expresarse, pero también de las enormes posibilidades de autoestima y crecimiento que allí se les abren. Desde la posibilidad de la palabra cantada sí que hay una historia por tejer en las rutinas educativas. A través del canto la palabra no solo se abre camino, sino que además vuela. Pero la escuela, olímpicamente da por entendido que es ésta una cualidad innata y heredada de unos pocos.

3. Queda abierta también una línea de investigación en la posible correspondencia entre el fracaso escolar y las limitaciones, dificultades o tropiezos iniciales en el aprendizaje de la escritura. Y, en la misma línea, la relación entre las deficientes estrategias de motivación y enseñanza de la escritura con las razones del fracaso, ya no sólo en la escolaridad, sino con la resultante fragilidad de los proyectos que puedan devenir en la vida de adultos.

4. Dejábamos al comienzo de esta escritura una sospecha sobre los alumnos y alumnas “desobedientes” en la escolaridad. Aunque algunas cosas hemos registrado al respecto, creemos que valdría la pena abordar esa sola relación, “obediencia y escolaridad”, en una investigación específica. Cuando la obediencia deja de ser considerada como una virtud y se desvanecen los argumentos para la exclusión de quienes la practican, se abren importantes

preguntas para la usual socialización escolar. Como director de varios centros educativos, siempre he sospechado que esos muchachos que se atreven a disentir, son precisamente los que dan señales de autonomía. Al ser sistemáticamente censurados, canalizan muchas veces su voz silenciada en comportamientos agresivos que deterioran aún más sus relaciones con las directivas, con el profesorado y con los mismos colegas de curso. He entendido, además, que, si el mundo de la escuela no se ciñe a los muros de su construcción, el problema no termina con la exclusión de un alumno, sino que la acción misma de separarlo del entorno escolar, agrava la dificultad para el entorno social, asunto esencial de la escuela. La presión de las escuelas alternativas, la nueva filosofía del aprendizaje y la resistencia de los movimientos pedagógicos han logrado llevar hasta el discurso institucional los nuevos paradigmas de libertad en educación, por lo menos como discurso. Es muy posible, sin embargo, que, en la estrategia administrativa y la rutina de la escuela, pese todavía el temor por acatar lo que realmente ese discurso pide: sujetos autónomos, capaces de disentir, sujetos con capacidad para crear.

5. Siendo asombrosa la forma como en los últimos cinco años ha entrado en la cultura escolar el recurso electrónico, obliga pensar líneas de investigación de la “escritura personal” en la línea del impacto educativo que aquí hemos abordado, pero desde la utilización de este recurso de la postmodernidad. Cada vez se radicaliza más el cambio de formatos para la escritura, del material impreso al texto electrónico. Es un proceso histórico inevitable y como tal hay que acatarlo. Si una de las funciones básicas de la escuela continúa siendo la enseñanza de la escritura, y, si los textos que utilizarán los alumnos serán documentos electrónicos, resulta urgente que los especialistas y la escuela misma se planteen nuevos retos al respecto.

4. Algunas ideas finales

Más allá del asunto puntual que aquí nos ha interesado, la escritura personal, lo que salta en esta investigación es el problema de la legitimidad del proyecto escolar. Con el panorama desalentador que vive hoy la escuela, es más fácil apuntarse al discurso derrotista que un sector importante de la academia viene esgrimiendo. Efectivamente, se lee y se escucha, por ejemplo, que la escuela nada puede hacer ya, porque el fenómeno de globalización le ha arrebatado el liderazgo, generalmente con ofertas, más de mercado que de formación. Se dice que la escuela democrática es una ilusión, que la democracia ha sido mal

entendida y ha desatado condiciones, no para la libertad, sino para el libertinaje, que las enseñanzas de la escuela son finalmente para ese tramo de claustro y no para la vida, etc. Innegable que hay datos que preocupan con respecto a la desconfianza que hoy despierta la estrategia de la escuela, desconfianza que pone en el banquillo la supuesta legitimidad que hasta ahora la amparaba. En un artículo de prensa leía recientemente que en Estados Unidos de América toma fuerza un movimiento contra la escolarización que supera hoy el millón de familias. Se trata de un colectivo importante de padres que consideran que los resultados de la escuela son más nefastos que formativos. En el mismo artículo, leía que en España, precisamente en Alicante, hay también un grupo grande de padres que prefieren la formación de sus hijos fuera de la escuela.

Aún así, el discurso de derrota no es una conclusión definitiva, y somos muchos los que pensamos en las posibilidades que se pueden generar desde el espacio escolar. Como director de un colegio de bachillerato con un promedio de 1600 alumnos, en una ciudad hermosa pero con enormes conflictos socio-políticos, doy fe con plena soltura, porque lo he vivido, que sí es posible empezar a dar pasos para hacer de la escuela un espacio democrático y factible para el aprendizaje, que en episodios cotidianos y sencillos se van dando pasos significativos que nos van acercando a la vivencia de la democracia y a una educación de calidad. Puedo dar pruebas que desautorizan esa posición derrotista, porque he visto cómo muchos maestros se van acercando a una nueva postura y que es posible transformar las prácticas pedagógicas. Doy fe de cómo al conseguir desatar procesos de reflexión colectiva crítica sobre las más cercanas experiencias y creencias, al abrir espacios para la conversación franca y constructiva, se generan otras oportunidades para la escuela.

Es evidente la dificultad, las trampas y obstáculos para confrontar el “deber ser” con el “poder ser”. Pero este ha sido también un argumento para eludir el compromiso docente. Es cierto que se ha construido también un discurso, arguyendo que la responsabilidad no puede recaer sobre los maestros y sobre el ámbito escolar. Cosa cierta. Pero no puede constituirse en una disculpa para no hacer, y concluir fácilmente que es la sociedad o el Estado -asuntos bien ambiguos- los que deben instrumentar nuevos procesos. Todos los componentes de la sociedad tienen que ver, por supuesto, con la construcción de nuevas rutas, cada quién desde el rol o responsabilidad que le corresponda. Pero el papel de los maestros es decisivo. La escuela es un importante lugar para iniciar estos procesos. Es allí, como esa “sociedad en más pequeño”, donde se pueden empezar a invertir los paradigmas que han jalonado el

deterioro que hoy se evidencia. Parece que fuera necesario volcar el mundo al revés, desarrollar, como dice Martínez Bonafé (2000), una “contracultura”, precisamente, en contravía de los paradigmas que sostiene el estado actual de la sociedad y de la escuela; empezar a hacer en la escuela, como escenario privilegiado, el tránsito del individualismo al grupo, de la heteronomía a la autonomía, de la enseñanza al aprendizaje, del autoritarismo a la democracia, de la vigilancia y el control al acompañamiento respetuoso y significativo, del reglamento preceptivo a la norma pactada, de la exclusión a la inclusión, de la verdad a la búsqueda, del distanciamiento al afecto, del hastío y rutina al deseo, y del silencio a la palabra.

Tarea compleja. Allí está la dificultad, pero también el valor del compromiso del maestro. Cada vez tenemos más elementos conceptuales, más “herramientas”, y cada vez también nos apura más la urgencia. Es preciso empezar a dar cuerpo a la esperanza que invocaba uno de los profesores entrevistados, no para el cambio de la sociedad, en macro, sino para transformaciones reales en el pequeño mundo en el que desenvolvemos nuestro proyecto de vida. Para esto, cada cual tiene que poner su mano, desde el rol particular que le corresponde. Porque hay, de todas maneras, trabajo para largo.

Con José Antonio Jordán (2002) tenemos la convicción de que la escuela puede ser el eje que podría conducir a mejores condiciones de vivencia democrática, no sólo para ella misma, sino además para la sociedad. Toca entonces afinar el proyecto educativo hacia esa utopía, hacia ese nuevo comienzo. Sabemos que transformar creencias validadas tradicionalmente, implica recomponer los patrones culturales que se imponen en la escuela, que legitiman y prolongan los procesos de homogenización y dominación del orden establecido. Y replantar los patrones que tradicionalmente se dan en la escuela significa además cambiar el sentido de su rumbo desde lo teórico y actitudinal, para cumplir el ideal democrático de formar alumnos para la autonomía y la libertad. No es tarea fácil. En treinta años nuestra sociedad ha creado condiciones de deterioro que ya tocan fondo. Por supuesto que la nueva sociedad tendrá que construirse con la misma sutileza que la llevó a su detrimento.

*....Cuando llegó a oídos del maestro
la noticia de que había sido devastado un bosque cercano,
movilizó a todos sus discípulos y les dijo:
Debemos replantar los cedros.
¿Los cedros? - dijo incrédulo un discípulo -.
¡Pero si tardan 200 años en crecer!
Entonces, dijo el maestro:
Tenemos que comenzar ya,
no hay ni un minuto que perder.
- Anthony de Mello -*

FUENTES CONSULTADAS

ABAD GÓMEZ, Héctor (1996), *Manual de tolerancia*. Editorial Universidad de Antioquia, Medellín.

AGULLÓ, Carmen y MOROTE, Pascuala (2001), *Una experiencia de lectura creadora a partir del cuento “Avecilla” de Leopoldo Alas*. Separata en la que rendía homenaje la “Real Academia Alfonso X El Sabio” al académico Manuel Muñoz Cortés. Murcia.

ALUMNOS DE LA ESCUELA DE BARBIANA (1975), *Carta a una maestra*. Editorial Nova Terra, Gráficas Diamante, Barcelona.

ALUMNOS DEL LICEO BENJAMÍN HERRERA (1996), *Cosecha de palabras*, Imprenta Municipal. Alcaldía de Medellín.

-- (1997a), *Cuentos, fantasías y sueños*. Editorial Alas Libres, Medellín.

-- (1997b), *Los muchachos escriben*, Imprenta Municipal Edúcame. Secretaría de Educación y Cultura, Medellín.

-- (1998), *Letras sensibles*, Editorial Alas Libres Ltda., Medellín.

-- (1999), *Versos de la Piel*, Imprenta Departamental de Antioquia, Medellín.

-- (2000), *Sentir del Alma*, Editorial Edilit, Medellín.

-- (2001), *Poros de amor*, Editorial Limer Ltda., Medellín.

-- (2002), *Palabra inconclusa*, Editorial Lealon, Medellín.

ÁLVAREZ, MÉNDEZ, J. Manuel (1987), *Didáctica de la lengua materna*. Ediciones Akal, Madrid.

ALVES, Rubem (1996), *La alegría de enseñar*. Ediciones OCTAEDRO, Barcelona.

ALZATE YEPES, Teresita (2001a), “La Escritura como estrategia para formar en democracia: el Ensayo”. Revista *Lectiva*, número 5, Asociación de Profesores de la Universidad de Antioquia, Medellín.

-- (2001b), “A escribir maestro. Un elogio a la escritura”. Revista *Avanzada*, Número 10, Universidad de Medellín.

ANAYA SANTOS, Gonzalo (1996a), “Una enseñanza adecuada al cambio de la ESO”. Periódico *El Levante*.

-- (1996b), “Enseñar en el aula” (Microenseñanza). Conferencia, Universidad de Valencia.

ANDER-EGG, Ezequiel (2002), “Prólogo” a *Identidad y Ciudadanía*, de BARTOLOMÉ PINA, Margarita -Coord.-, Narcea Ediciones, Madrid.

APPLE y KING (1989), “¿Qué enseñan las escuelas?” En GIMENO SACRISTÁN y PÉREZ, A. (comp.) *La enseñanza, su teoría y su práctica*. Editorial Akal Universitaria, Madrid, pp. 37-53.

ARANGO VELÁSQUEZ, Gabriel J. (1999) *Relaciones entre Educación y Cultura*. Palacio de la Cultura, Medellín.

ARNAUS, Remei y CONTRERAS, José (1993), “Una experiencia de investigación en la acción”. *Cuadernos de Pedagogía*, número 220, Editorial CISPRAxis, S. A., pp. 85-90, Barcelona.

BARBER, Benjamín (1998), “Democracia fuerte. Un marco conceptual: política de la participación”. En: *La democracia en sus textos*. DEL ÁGUILA, Vallespin, F. et al. Alianza Editorial, Madrid, pp. 281-296.

BARTOLOMÉ PINA, Margarita -Coord.- (2002), *Identidad y Ciudadanía*. Narcea Ediciones, Madrid.

BELTRÁN, Francisco (1997), “Escuela democrática. Comunicación y conflicto”. *Cuadernos de Pedagogía*, N. 258, Editorial CISSPRAXIS, S.A., Barcelona.

-- (1998), “La inevitable necesidad de la participación en la escuela pública”. Revista *Enfoques Educativos*, No. 2, Santiago de Chile, pp.23-47.

-- (2000), “John Dewey. Una democracia vital”. *Cuadernos de Pedagogía*, Especial 25 años, pp. 47-57, Editorial CISSPRAXIS, Barcelona.

-- (2001), “Por un control público del sistema educativo”. En: GIMENO SACRISTÁN (coord.), *Los retos de la Enseñanza Pública*, Akal, Madrid, pp. 183-204.

BENDITO, Ana T. (1989), “¿Se aprende a leer escribiendo?” *Lectura y Vida*. Revista latinoamericana de lectura. Año XX, número 4, IRA (Asociación Internacional de Lectura), Buenos Aires, pp. 13-25.

BERNAL VILLEGAS, Alfredo -coord.- (1995), *Usos, desusos y abusos del cuaderno y la gráfica en la escuela*, Carvajal, S.A., Bogotá.

BERNSTEIN, Basil (1989). *Clases, códigos y control. I. Estudios teóricos para una sociología del lenguaje*, Akal, Madrid.

BETANCUR, Guillermo (1999), “Identidad-Globalidad y uso de herramientas informáticas y telemáticas”. En las memorias del Ciclo *Actualización en Gestión Educativa y Cultural*, PALACIO DE LA CULTURA, Medellín.

BJÖRK, Lennart y BLOMSTRAND, I. (2000), *La escritura en la enseñanza secundaria. Los procesos del pensar y del escribir*. Editorial Graó, Barcelona.

BLANCHE-BENVENISTE, Claire (2000), “Dificultades sintácticas y lectura”. Revista *Infancia y Aprendizaje*, número 89, Universidad de Salamanca, pp. 39-48.

BOLÍVAR, Domingo y otros (2001) *La investigación biográfico-narrativa en educación*. Editorial La Muralla, Madrid.

BOURDIEU, Pierre (1998) *Capital cultural, escuela y espacio social*. S. XXI Editores, México.

-- (1997) “La construcción estatal de las mentalidades”. En *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Anagrama, Barcelona.

-- (2000), *Sobre la televisión*. Editorial Anagrama, S.A., Barcelona.

BUENO, Gustavo (2000), *El mito de la cultura*. Editorial Prensa Ibérica, Barcelona.

CADAVID ALZATE, Gabriela (1992), “La investigación cualitativa y la realidad escolar”. En: *Documentos de apoyo Plan Regional de Capacitación de Antioquia*, Medellín.

CADAVID RESTREPO, Ancízar (2001) “Mi última lección de filosofía. Disertación sobre la mentira y sobre el derecho a no ser mentidos por la institución escolar”. Palabras dirigidas a la segunda promoción de bachilleres del *Colegio Soleira* de Medellín.

CAJIAO R., Francisco -Coord.- (1997), *Proyecto Atlántida. Adolescencia y Escuela*, Fundación FES, Bogotá.

CALKINS, Lucy McCormich. (1993), *Didáctica de la escritura. En la enseñanza primaria y secundaria*. Aique Grupo Editor, Buenos Aires.

CALVO MUÑOZ, Carlos (1993), “¿Crisis de la educación o crisis de la escuela?” En: OSORIO Jorge y Luis WEISTEIN (editores), *El corazón del arco iris*. CEAAL, Santiago de Chile.

-- (1997), “Caos, cotidianidad y educación”. En el *Informe Final del Proyecto FONDECYT 1970566: Procesos educativos informales en escolares de la Región de Coquimbo*, Chile.

-- (2000), “El derecho a equivocarse: los desafíos de la educación”. Ponencia presentada en el *Primer Encuentro sobre Experiencias Educativas en Integración de Alumnos con Necesidades Educativas Especiales*, Coquimbo, Chile.

CAMPS, Anna (1995), “Aprender a escribir textos argumentativos: características dialógicas de la argumentación escrita”. Revista *CL&E, Comunicación, Lenguaje y Educación*, número 25, pp. 51-63, Madrid.

CAMPS, Anna y DOLZ, Joaquim (1995), “Enseñar a argumentar: un desafío para la escuela actual”. Revista *Comunicación, Lenguaje y Educación*, CL&E, número 25, pp. 5-8, Madrid.

CAPELLA, J. R. (1993), *Los ciudadanos siervos*. Editorial Trotta, Madrid.

CARBONELL SEBARROJA, Jaume (2000), “La memoria, arma de futuro”. Prólogo a la edición especial 25 años de *Cuadernos de Pedagogía*. Editorial CISSPRAXIS, Barcelona.

CARRERA, María José (2000), *Evolucionar como profesor*. Diálogo, formación e investigación. Editorial Comares, Granada.

CARRILLO, Isabel (2001), “Dibujar espacios de pensamiento y diálogo”. *Cuadernos de Pedagogía*, número 305, CISSPRAXIS, Barcelona, pp. 50-54.

CASSANY, Daniel (1993), *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Editorial Graó, Barcelona.

-- (1996), *Describir el escribir*. Ediciones Paidós Ibérica, S. A. Barcelona.

-- (1998), *La cocina de la escritura*. Editorial Anagrama, Barcelona.

-- (2003), “Enseñar a escribir en el siglo XXI”. *Cuadernos de Pedagogía*, número 330, pp. 51-55.

CASTELLÓ BADÍA, Montserrat (2001), “Escribir para convencer”. *Cuadernos de Pedagogía*, número 298, Editorial CISSPRAXIS, Barcelona, pp. 61-62.

CASTORIADIS, Cornelius (1995), “La democracia como procedimiento y como régimen”. *Levitán*, número 62, pp. 65-83.

CERRONI, Umberto (1991), “La democracia como Estado de Cultura”. En: *Reglas y valores en la democracia*. Alianza Editorial, México, pp. 41-73.

CERTNER, Simon y BROMBERG, Murray (1968), *Haga que sus alumnos escriban mejor*. Unión Tipográfica Editorial Hispano Americana, México.

CHARTIER, Ana Marie y HÉBRARD, Jean (2000) “Saber leer y escribir: unas “herramientas mentales” que tienen su historia”. *Revista Infancia y Aprendizaje*, número 89, Universidad de Salamanca, pp. 11-24.

CHARTIER, Roger (2000), *Las revoluciones de la cultura escrita. Diálogo e intervenciones*. Editorial Gedisa, Barcelona.

CHOMSKY, N. (2001), *La (Des)Educación*. Crítica, Madrid.

CIARI, Bruno (1981), *Nuevas técnicas didácticas*. Edición: Reforma de la Escuela, Barcelona.

CLANCHY, Michel (1999), “La cultura escrita, la ley y el poder del Estado”. En el *Seminario Internacional de Estudios sobre la Cultura Escrita*.

Departamento de Historia de la Antigüedad y de la Cultura Escrita.
Universidad de Valencia.

CLARKE, Paul (1999), “La nueva polis”. En: *Ser ciudadano*. Editorial Sequitur, Madrid, pp. 137-160.

COHRAN-SMITH, Marilyn y LYTLE, Susan (2002), *Dentro/Fuera. Enseñantes que investigan*. Ediciones Akal, S. A., Madrid.

COLAÇO, María Rosa (1970), *El niño y la vida*. Editorial Kairós, Barcelona.

COMENIO, Juan Amós (1971), *Didáctica Magna*. Editorial Porrúa, México.

CONTRERAS, José (1999) “El sentido educativo de la investigación”. En PÉREZ GÓMEZ y OTROS, *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*, Ediciones Akal, Madrid.

-- (2001), “Pensar-nos el trabajo docente. Autoridad y desautorización del profesorado”. Conferencia. Universidad de Valencia.

CORREDOR MARTÍNEZ, Consuelo (1999) “Una modernización a medias”. Revista *Análisis* del CINEP -Centro de Investigación y Educación Popular-, número 65, Bogotá.

CORZO, José Luis (1988), “Periódicos en clase”. En *Cuadernos de Pedagogía*, Número 165, Editorial Fontalba, Barcelona, pp. 20-22.

-- (1993), “El nosotros en la escritura colectiva”. *Cuadernos de Pedagogía* Número 216, Editorial Fontalba, Barcelona, pp. 66-67.

-- (2000), “Tiempo y amigos para una buena escuela”. *Cuadernos de Pedagogía*. Especial 25 Anos. Editorial CISSPRAXIS, Barcelona.

DARROW, Fischer y ALLEN, R. Van (1965), *Actividades para el aprendizaje creador*. Editorial Paidós, Buenos Aires.

DE LA TORRE, Renée (2002), “Crisis o revaloración de la identidad en la sociedad contemporánea”. Revista *Nómadas*. Departamento de Investigación. Universidad Central de Bogotá. Número 16, pp. 76-85.

DELGADO, Conxa y MARTÍNEZ BONAFÉ, Jaume (2004), *Gonzalo Anaya. Converses amb un mestre de mestres*. Tàndem Edicions, Universidad de Valencia.

DELGADO, Manuel (1997), "Sobre interculturalidad y diversidad". Entrevista con Joseph María Cuenca. *Cuadernos de Pedagogía*, No 259, Editorial PRAXIS, Barcelona, pp. 8-24-.

DE ROUX, Francisco (1993), "Fundamentos para una ética ciudadana". En: *Análisis ético y formación moral*. SEDUCA, Medellín.

DEWEY, John (1958), *El público y sus problemas*. Editorial Ágora, Buenos Aires.

-- (1960), "Libertad y control social". En: *La educación de hoy*. Editorial Losada, Buenos Aires, pp. 165-168.

-- (1965), *Libertad y Cultura*. Unión Tipográfica Hispanoamericana, México.

-- (1996a), "Democracia creativa. La tarea ante nosotros". En: *Liberalismo y acción social y otros ensayos*. Edicions Alfons El Magnànim, Valencia, España, pp. 199-205.

-- (1996b), "La democracia es radical". En: *Liberalismo y Acción social y otros ensayos*, Edicions Alfons El Magnànim, Valencia, España, pp. 171-175.

-- (1998), *Democracia y educación*. Ediciones Morata, Madrid.

ERICKSON, Frederick. (1997), "Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza". En: WITTROCK, Merlin. *La Investigación de la Enseñanza, II*. Ediciones Paidós Ibérica, Barcelona.

ESPEJO-SAAVEDRA, Isabel Agüera (1990) *Curso de Creatividad y Lenguaje*. Narcea Ediciones, Madrid.

FALS BORDA, Orlando y RODRIGUES BRANDAO, Carlos (1991), *Investigación Participativa*. Ediciones De La Banda Oriental, Montevideo.

FENSTERMACHER, Gary (1997), "Tres aspectos de la Filosofía de la Investigación sobre la Enseñanza". En: WITTROCK, Merlin (comp.). *La Investigación de la Enseñanza, I*, Ediciones Paidós, Barcelona.

FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano (2002), "Escuela pública y escuela privada". Conferencia, Sede de Comisiones Obreras de Valencia, España.

-- (1991), "La escuela del desencanto. Profesionalismo docente y participación estudiantil". En: VARIOS AUTORES, *Sociedad, Cultura y Educación*.

Homenaje a la memoria de Carlos Lerena Alesón, Hispagraphis, Madrid, pp. 13-32.

FERREIRO, Emilia (1998), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Siglo XXI editores, México.

-- (1999), *Cultura escrita y educación. Conversaciones con Emilia Ferreiro*. Fondo de Cultura Económica, México.

-- y TEBEROSKY, Ana (1979), *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Editorial Siglo XXI, México.

FIORI, Ernani María (1992), “Aprender a decir su palabra”. Prefacio a *Pedagogía del Oprimido* de Freire, P. Siglo XXI Editores, Madrid, pp. 9-26.

FLORES D’ARCAIS, P. (2001), “La democracia tomada en serio”. En: *El individuo libertario*. Editorial Seix Barral, Barcelona, páginas 64 a 84.

FOUCAULT, M. (1979), *Microfísica del poder*. Editorial La Piqueta. Madrid.

-- (1999), *Estrategias de Poder*. Paidós, Barcelona.

-- (2000), *Vigilar y Castigar*. Siglo XXI Editores, Madrid.

FREINET, Célestin (1979), *Los métodos naturales I. El aprendizaje de la lengua*. Editorial Fontanella, Barcelona.

-- (1982), *Los métodos naturales III. El aprendizaje de la escritura*. Editorial Fontanella, Barcelona.

-- (1996a), *La escuela moderna francesa*. Ediciones Morata, Madrid.

-- (1996b), *Una pedagogía moderna de sentido común. Los dichos de Mateo*. Ediciones Morata, Madrid.

-- (1996c), *Las invariantes pedagógicas*. Ediciones Morata, S. L., Madrid.

FREIRE, Paulo (1983), *La educación como práctica de la libertad*. Ediciones Siglo XXI, Madrid.

-- (1990), *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Editorial Paidós, Barcelona.

-- (1992), *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores, Madrid.

FROMM, Erich (1976), *El miedo a la libertad*. Editorial Paidós, Buenos Aires.

-- (1994) *Sobre la desobediencia y otros ensayos*. Barcelona. Paidós.

-- (2001), “Prólogo” a *Summerhill. Un punto de vista radical sobre la educación de los niños*, de Alexander NEILL. Fondo de Cultura Económica, Madrid.

GAIRÍN, Joaquín y DARDER, Pere (2000), “De realidad y utopías”. *Cuadernos de Pedagogía*, Especial 25 años, pp. 155-159, Editorial CISSPRASIS, Barcelona.

GALÁN VICEDO, Concepción y MOROTE MAGÁN, Pascuala (2002), “La creación literaria. Textos en torno a la biblioteca”. En la Revista *Lenguaje y textos*, Número 19, Universidad de la Coruña.

GALEANO, Eduardo (2004), “Hay que elegir: o indignado o indigno”. Entrevista con Víctor M. Amela dentro del *Forum Barcelona 2004*.

GARCÍA MÁRQUEZ, Gabriel (2002), *Vivir para contarla*. Grupo Editorial Random House Mondadori, Barcelona.

GARCÍA POSADA, Federico (1994), “Divagaciones sobre la enseñanza de los Derechos Humanos en la Escuela”. Revista *Educación y Pedagogía* No. 10, Bogotá.

GARDNER, Howard (1995), *Inteligencias Múltiples. La teoría en la práctica*. Paidós, Barcelona.

GARZÓN VALDÉS, Ernesto (1998), “Acerca del disenso”. En *Ética, disenso y derechos humanos*, publicación que comparte con Javier MUGUERZA, Editorial Argés, Madrid, pp. 85-112.

GENTILE, Paulo (2002), “Escuela y neoliberalismo en América Latina”. Conferencia ofrecida en la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de Valencia.

GERMANI, Gino (1976), “Prefacio” a la edición castellana de *El miedo a la libertad* de Erich, FROMM, Editorial Paidós, Buenos Aires, pp. 7-20.

GESUALDI, Francesco (2000), “Saber solidario”. En *Cuadernos de Pedagogía*. Especial 25. Editorial CISSPRAXIS, Barcelona.

GIMENO SACRISTÁN, José (1998), *Poderes inestables en educación*. Ediciones Morata, Madrid.

-- (2001) *Educación y convivir en la cultura global*, Ediciones Morata, S.L., Madrid.

-- (2003), “La importancia de desescolarizar la lectura en las sociedades de la información. La función compensatoria de la biblioteca escolar”, s/r.

GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. (1994), *Comprender y transformar la enseñanza*. Ediciones Morata, S. L., Madrid.

GIROUX, Henry (1989), “Introducción”. En: FREIRE, Paulo, *Alfabetización: lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Editorial Paidós, Barcelona, pp. 25-50.

GOLDIN, Daniel (1998), “La inevitable debilidad radical del lenguaje, algunas reflexiones sobre la formación de lectores y la formación de ciudadanos”. *Lectura y Vida*. Revista latinoamericana de lectura. Año XIX No. 1, IRA (Asociación Internacional de Lectura), Buenos Aires, pp. 5-16.

GÓMEZ BRUGUERA, Josefa (2000), “Expresión libre”. En *Célestin Freinet, Pedagogías del siglo XX. Cuadernos de Pedagogía*. Especial 25 años. Editorial CISSPRAXIS, Barcelona.

GONZÁLEZ, Arsemio (2000), *Escuchar, hablar, leer, escribir. Actividades con el lenguaje*. Ediciones De la Torre, Madrid.

GONZÁLEZ, Fernán (1999), “Precariedad del Estado y fragmentación del poder”. Revista *Análisis del CINEP* -Centro de Investigación y Educación Popular-, número 56, Bogotá.

GONZÁLEZ, Fernando (1989), *El derecho a no obedecer. Tesis de grado*. Ed. Extensión Cultural, Medellín.

GRAU RUBIO, Claudia (1998), *De la integración escolar a la escuela inclusiva*. Promolibro, Valencia.

GRAVES, Donald (1991), *Didáctica de la escritura*. Ediciones Morata, S.A., Madrid.

GUBA, Egon (1983), “Criterios de credibilidad en la Investigación Naturalista”. En: GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. (comp.) *La enseñanza, su teoría y su práctica*. Editorial Akal, Madrid.

GUERRERO, Arturo (1995), “La alquimia de la escritura”. Artículo publicado en el periódico *El Colombiano*, Medellín.

GUTIÉRREZ, Francisco y PRADO, Cruz. *Simiente de Primavera* (2002), Protagonismo de la niñez y juventud. Matéu Impresores, Xátiva.

HABERMAS, Jürgen (1999), *La inclusión del otro*. Editorial Paidós, Barcelona

HELD, Jacqueline (1987) “Lo fantástico, el lenguaje y la poesía”. En: *Los niños y la literatura fantástica*. Ediciones Paidós, Barcelona, pp. 94-135.

HENAO MEJÍA, Oscar (2002), “Hablar, leer y escribir en la escolaridad”. Revista *Temas de Educación*, número 9, Universidad de la Serena, Chile, pp. 73-85.

-- (2003), “Um encontro casual entre desobediência e escrita”. En: *Projeto de Ação Pedagógica*, Secretaria Municipal de Educação, Belo Horizonte, Brasil.

-- con ECHAVARRÍA, Mirian y ARBELAEZ, Ruth (1995), *Alternativas de convivencia desde una Pedagogía de los Derechos Humanos*. Monografía para Postgrado en Supervisión Educativa.

HIRSCHMAN, Albert (1996), “Los conflictos sociales como pilares de la sociedad de mercado democrática”. *La Política*, número 1, pp. 93-106.

HOYOS, Alonso (1999), “Educación e identidad”. Conferencia ofrecida en el Palacio de la Cultura, Medellín.

IRWIN, J. y DOYLE, M.A. (1992), *Conexiones entre lectura y escritura*. Aique. Buenos Aires.

JOLIBERT, Josette y Gloton, Robert -coord.- (1982), *El poder de leer*. Editorial Gedisa, Buenos Aires.

JORDÁN SIERRA, José Antonio (2002), “Educación para todos”. En las Memorias del Foro: *La educación, un derecho de todas y todos. Educación y transformación en un mundo globalizado*. Sede de Comisiones Obreras, Valencia.

KANT, Emanuel (1980), *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. Editorial Espasa-Calpe, Madrid.

-- (1991a), *Pedagogía*. Editorial Akal, Madrid.

-- (1991b), *Crítica de la facultad de juzgar*. Editorial Monte Ávila, Caracas.

-- (2001), “¿Qué es ilustración? Acerca de la Ilustración y la Revolución”. En: *¡Sapere aude! In memoriam Ernest Lluch*. Universidad de Valencia, pp. 44-48.

KEMMIS, Stephen (1990), *Mejorando la educación mediante la investigación-acción*. Universidad Nacional, Bogotá.

KLEINDIENST, B. (2000), “Adiós Barbiana”. Documental televisivo del canal europeo Arte (TV2, 14 de enero).

KYMLICKA, Will y NORMAN, Wayne (1997), “El retorno del ciudadano. Una revisión de la producción reciente en teoría de la ciudadanía”. *La Política*, número 3, pp. 5-39.

LACLAU, E. (1996), “La comunidad y sus paradojas: la ‘utopía liberal’ de Richard Rorty”. En: *Emancipación y diferencia*. Ed. Ariel, Buenos Aires.

LERENA ALESÓN, Carlos (1983), *Reprimir y liberar. Crítica sociológica de la educación y de la cultura contemporáneas*. Akal Editor, Madrid.

LLEDÓ, Emilio (1999), *El silencio de la escritura*. Editorial Espasa Calpe, Madrid.

LOMAS, Carlos y OTROS (1996), *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria*. I.C.E., Universidad de Barcelona.

-- y OTROS (2000), “Prólogo” a la edición española de *La escritura en la enseñanza secundaria*, de BJÖRK, Lennart y BLOMSTRAND, Ingegerd. Editorial Graó, Barcelona.

LÓPEZ DE LA ROCHE, Fabio (1998), “Modernidad y cultura de la intolerancia”. Revista *Análisis* del CINEP -Centro de Investigación y Educación Popular, número 50, Bogotá.

LÓPEZ DE MATURANA, Silvia (2004), “Construcción sociocultural de la profesionalidad docente: Estudio de casos de profesores comprometidos con

un proyecto educativo”. *Tesis doctoral*, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Universidad de Valencia.

LÓPEZ RUIZ, Ignacio (2000), “Al otro lado de la academia: El conocimiento empírico del profesorado”. *Revista de Educación*, No. 321, 22-38.

LOUFRANI, Claude (2000), “La prensa, una herramienta para los alumnos con dificultades en lectura y escritura”. *Revista Infancia y Aprendizaje*, número 89, Universidad de Salamanca, pp. 51-64.

LYOTARD, Jean (2000), *La condición postmoderna*. Ediciones. Cátedra, Madrid.

MAKARENKO, Antón Semiónovich (1977), *Poema pedagógico*. Editorial Planeta, Barcelona.

MANDINGORRA LLAVATA, María Luz (1999), “Conservar las escrituras privadas, configurar las identidades”. Conferencia pronunciada en el curso *Conservar la memoria, representar la sociedad*, en el marco de la XVI edición de la Universitat d’Estiu de Gamdía, dedicada al tema genérico *Ments i sentiments*.

MARÍN GRACIA, Ma. Ángeles (2002), “La construcción de la identidad en la época de la mundialización y los nacionalismos”. En: *Identidad y Ciudadanía* de BARTOLOMÉ PINA, Margarita -coord.- Narcea Ediciones, Madrid.

MARINAS, José Miguel y SANTAMARINA, Cristina (1993). “La historia oral: métodos y experiencias”. *Debate*, Madrid.

MARTÍN BARBERO, Jesús (1996), “Heredando el futuro: pensar la educación desde la comunicación”. *Revista Nómada* No.5. Bogotá.

MARTIN, Jean-Henri (1999), *Historia y poderes de lo escrito*. Editorial Trea, Gijón.

MARTÍNEZ BONAFÉ, Jaume (1999), *Trabajar en la Escuela*. Miño y Dávila Editores. Madrid, 1999.

-- (2000a), “Arqueología del concepto “compromiso social” en el discurso pedagógico y de formación docente”. Ponencia dentro del *Simposio sobre la*

formación inicial de los profesionales de la educación. Universidad de Girona.

-- (2000b), “Pedagogía del deseo”. En el Periódico Sindical *All i oli* del STE.PV., enero de 2000.

-- (2001) “Pensar y hacer la escuela pública desde las relaciones entre el saber y el poder, la ciudadanía y la identidad”. Conferencia, Universidad de Valencia.

-- (2004), “Un proyecto de autonomía”. *Cuadernos de Pedagogía*, número 336, pp. 52-55, Editorial CISSPRAXIS, Barcelona.

-- (Coordinador). (1998), *Memoria final del Proyecto de Investigación “La salud democrática en la escuela”*, presentado al Ministerio de Educación y Cultura de España, pp. 1-47.

MARTÍNEZ, Amparo y ULIZARNA G., José Luis (1996), “El clima de las instituciones educativas y la satisfacción laboral de los profesores”. *Revista Ciencias de la Educación* número 176, Instituto Calasánz, Madrid, 28-42.

MARTÍNEZ, Amparo y MUSITÚ, Gonzalo (1995) *El estudio de casos. Para profesionales de la Acción Social.* Narcea, Ediciones, Madrid.

MEDINA MILLÁN, José Luis (2001), “El diario del profesor, un reflejo del aula”. *Cuadernos de Pedagogía*, número 305. CISSPRAXIS, Barcelona, pp. 67-70.

MELUCCI, Alberto (2001), *Vivencia y convivencia. Teoría social para una era de la información.* Editorial Trotta, Madrid.

MERFU, Patricia. (2002), *Foregrounded Structures in the Epilogue to Ted Hughes Gaudete*, Investigación, Facultad de Filología de la Universidad de Valencia.

MILANI, Lorenzo (1995), *Dar la palabra a los pobres. Cartas de Lorenzo Milani.* Acción Cultural Cristiana, Madrid.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE (1995), *El liceo por dentro: estudio etnográfico sobre las prácticas de trabajo en educación media.* Santiago.

MIRAS, Mariana (2000) “La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe”. Revista *Infancia y Aprendizaje*, número 89, Universidad de Salamanca, pp. 65- 78.

MOCUS, Antanas (1994), “Anfibios culturales y divorcio entre ley, moral y cultura”. Revista *Análisis político*, número 21, Universidad Nacional, Bogotá, pp. 14-28.

MONCADA CARDONA, Ramón (2001), “La escuela colombiana en la encrucijada”. *Cuadernos de Pedagogía*, número 308, Editorial Fontalba, Barcelona, pp. 61-64.

MONFERRER, Dolors (2002), “Educación y transformación, globalización, utopías y prácticas educativas”. En el Foro *La educación, un derecho de todas y todos. Educación y transformación en un mundo globalizado*. Sede de Comisiones Obreras, Valencia.

MOROTE MAGÁN, Pascuala (1998), “La literatura en las aulas: motivación y creatividad”. En *El fluir del tiempo*. Universidad de Castilla la Mancha.

MUGUERZA, Javier (1986), “La obediencia al derecho y el imperativo de la disidencia” (Una intrusión en un debate), En *Sistema 70*, pp. 27-40.

-- (1998a), “La alternativa del disenso (Entorno a la fundamentación ética de los derechos humanos”. En: *Ética, disenso y derechos humanos*, que comparte en autoría con Ernesto GARZÓN VALDÉS. Editorial Argés, Madrid, pp. 9-84.

-- (1998b), “Primado de la autonomía (¿Quiénes trazan las lindes del ‘coto vedado’)”. En *Ética, disenso y derechos humanos*, publicación que comparte con Ernesto Garzón Valdés, Editorial Argés, Madrid, pp. 113-153.

NEILL, Alexander S. (2001), *Summerhill, Un punto de vista radical sobre la educación de los niños*. Fondo de Cultura Económica, Madrid.

-- (1994), *El nuevo Summerhill* -recopilación de ALBERT LAMB y Zoë NEILL-, Fondo de Cultura Económica, México.

NIETZSCHE, Friedrich (1969), *Origen de la tragedia*. Espasa-Calpe, S.A., Madrid.

-- (1971), *Ecce Homo*. Alianza Editorial, S.A., Madrid.

-- (1980), *Sobre el porvenir de nuestras escuelas*. Tusquets Editores, Barcelona.

OLMO BAU, Carlos (2002), “Nuevos movimientos sociales: desobediencia, conocimiento e invención”. En: *Actas del Congreso Conocimiento e Invención*. Universidad Politécnica de Valencia. Editorial UPV, 2003, pp. 585-592.

OLSON, David R. (1998), *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Editorial Gedisa, Barcelona.

ORIA DE RUEDA, Antonio (2000), “Sin miedo a comunicarse”. *Cuadernos de Pedagogía*. Especial 25 años. Editorial CISSPRAXIS, Barcelona.

ORTIZ NARANJO, M. Nancy (2001), *El rostro de las palabras*. Informe de Práctica Docente, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, Medellín.

PALACIO, Victoria y SALINAS (1995), Marta Lorena. “Notas para una reflexión sobre la Escuela”. En: Revista *Educación y Pedagogía* No. 12 y 13, Vol. 6. Universidad de Antioquia, Medellín.

PEIRÓ, Carmen y DEVÍS, José (1993), “Innovación en educación física y salud: el estudio de un caso en investigación colaborativa”. Presentado en el *II Encuentro Unisport sobre sociología deportiva*, Málaga, España.

PENNAC, Daniel (2001), *Como una novela*. Editorial Anagrama, Barcelona.

PÉREZ ALONSO, Petra Ma. (2002), “Retos frente a la multiculturalidad”. Conferencia dentro de las *Jornadas de Educación intercultural. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Universidad de Valencia*, Noviembre 11, 12 y 13.

PÉREZ GÓMEZ, Ángel (1994), “Comprender la enseñanza en la escuela. Modelos metodológicos de Investigación Educativa”. En: GIMENO SACRISTÁN, José y PÉREZ GÓMEZ, Ángel. *Comprender y transformar la enseñanza*. Ediciones Morata, Madrid, páginas 115-136.

PÉREZ SERRANO, Gloria (1994), *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*, Editorial La Muralla, Madrid.

PETRUCCI, Armando (1999a), *Alfabetismo, escritura, sociedad*. Editorial Gedisa, Barcelona.

-- (1999b), “Historia de la escritura e historia de la sociedad”. En el *Seminario Internacional de Estudios sobre la Cultura Escrita*, Universidad de Valencia.

POWEL JONES, Tudor (1973), *El educador y la creatividad del niño*. Narcea, Ediciones, Madrid.

PUJADAS, Juan José (1992), *El método biográfico. El uso de las historias de vida en ciencias sociales*. CIS -Centro de Investigaciones Sociológicas-, Madrid.

REUQUEJO OSORIO, Agustín (2000), “Paulo Freire. Entre la opresión y la esperanza”. En *Cuadernos de Pedagogía*, Especial 25 Años, Editorial CISSPRAXIS, Barcelona.

RESTREPO GALLEGO, Beatriz (1999), “Identidad e Interculturalidad”. *Conferencia* en el Palacio de la Cultura, Medellín.

RESTREPO, Bernardo (2002), “Los siete códigos de la modernidad”. *Conferencia* ofrecida en el Teatro Camilo Torres de la Universidad de Antioquia, Medellín.

RESTREPO, Luis Carlos (1998), *El derecho a la ternura*. Editorial Oveja Negra, Bogotá.

RICOEUR, Paul (1990), “Civilización universal y Culturas nacionales”. En *Historia y Verdad*. Ediciones Encuentro, Madrid.

-- (1996), “Institución y Conflicto”. En: *Sí mismo como otro*. Ediciones Siglo XXI, Madrid.

RODARI, Gianni (1991), *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de contar historias*. Editorial Aliorna, Barcelona.

RÖDEL, V. (1997), “Política sin tradición ni trascendencia”. En: *La cuestión democrática*. Huerga y Fierro, Madrid.

RUDDUCK, J. Y HOPKINS, D. (1987), “Presentación”. En: STENHOUSE, Lawrence, *La investigación como base de la enseñanza*. Ediciones Morata, Madrid.

SALA, Toni (2002), *Crónica de un profesor en secundaria*. Ediciones Península, Barcelona.

SALAZAR, Alonso (1991), *No nacimos pa’ semilla*. Centro de Investigación y Educación Popular (CINEP), Bogotá.

SANTIAGO, Tomás (2000), “Vida y Obra de Lorenzo Milani”. *Cuadernos de Pedagogía*. Especial 25 años. Editorial CISSPRAXIS, Barcelona.

SANTOS GUERRA, Miguel Ángel (1989), “Disciplina escolar y ambiente de aprendizaje”. En: MORENO, Martín (coord.). *Organizaciones Educativas*, U.N.E.D., Madrid, pp. 279-311.

SANTOS SILVA, Augusto (2000), “La acción política, un ensayo de teoría perspectiva”. En: *La política: ensayos de definición*. Del Águila, Madrid, pp. 77-114.

SANZ, Carlos y ZABALA, Juan José (2002), “Lengua escrita: Sobre estrategias de composición en estudiantes universitarios (Diplomatura de Magisterio)”, *Revista Lenguaje y textos*, Número 19, Editada por la Universidad de la Coruña.

SARTORI, Giovanni (1998), *Homo videns*. Editorial Santillana, Taurus, Madrid.

SAVATER, Fernando (2000), *Las preguntas de la vida*. Editorial Ariel, Barcelona.

SERAFINI, María Teresa (1994), *Cómo se escribe*, Ediciones Paidós Ibérica, Barcelona.

SHANAHAN, Timothy (1998), “Relaciones entre lectura y escritura, unidades temáticas, aprendizaje mediante investigación... En busca de la instrucción eficaz para una alfabetización integrada”. *Lectura y vida*. Revista latinoamericana de lectura. Año XX, número 1, IRA (Asociación Internacional de Lectura), Buenos Aires, pp. 27-38.

SIERRA, Norma A. (2001), “El valor de la palabra en la convivencia escolar”. En: *Revista Alternativas del LAE -Laboratorio de Alternativas Educativas-*. Año VI, número 24, San Luis, Argentina, pp. 121-134.

SOLÀ I GUSSINYER, Pere (2000) “Ferrer i Guàrdia. Ciencia y racionalidad”. *Cuadernos de Pedagogía*, Especial 25 años, Editorial CISSPRAXIS, Barcelona, pp. 36-38.

STAINBACK, Susan y William (1999), *Aulas inclusivas*. Narcea, S. A. Ediciones, Madrid.

STAKE, Robert (1998), *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata, Madrid.

STENHOUSE, Lawrence (1987), *La investigación como base de la enseñanza*. Ediciones Morata, Madrid.

-- (1997), *Cultura y Educación*. Ediciones MCEP, Sevilla.

TAMAYO, Alfonso y MARTÍNEZ BOOM, Alberto (1993), “Ética y Educación”. En: *Aportes a la polémica sobre valores*. Editorial Cooperativa Magisterio, Bogotá.

TEBEROSKY, Ana (1992), *Aprendiendo a escribir*. Ice/Horsori. Barcelona.

-- (2000), “Presentación” al dossier temático *La escritura: producto histórico, aspectos lingüísticos y procesos psicológicos*. *Revista Infancia y Aprendizaje*, número 89, Universidad de Salamanca, pp. 7-10.

THOREAU, Henry David (1997), *Walden. Del deber de la desobediencia civil*. Ediciones Parsifal, Barcelona.

TOLCHINSKY, L. (1993), *Aprendizaje del lenguaje escrito. Procesos evolutivos e implicaciones didácticas*, Anthropos, Barcelona.

TORT BARDOLET, Antoni (2000), “Educar personas libres”. En *Summerhill. Corazones, no sólo cabezas. Cuadernos de pedagogía*. Especial 25 años. Editorial CISSPRAXIS, Barcelona.

TOURAINÉ, Alain (1994), *¿Qué es la democracia?* Ediciones Temas de Hoy, Madrid.

TUSÓN, Amparo (1996), “Ciencias del lenguaje y enseñanza de la lengua y la literatura”. En: LOMAS, Carlos y otros. *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria*, I.C.E., Universidad de Barcelona.

VARELA, Julia y ÁLVAREZ-URIA, Fernando (1991), *Arqueología de la escuela*. Ediciones La Piqueta, Madrid.

VARIOS AUTORES (1991), *Sociedad, Cultura y Educación*. Homenaje a la memoria de Carlos Lerena Alesón, Hispagraphis, Madrid.

VILAPLANA, Enric (2000), “La escuela cooperativa”. *Cuadernos de Pedagogía*. Especial 25 años. Editorial CISSPRAXIS, Barcelona.

VYGOTSKI, Lev (1995), *Pensamiento y lenguaje*. Paidós, Barcelona.

WALZER, Michael (1992), “La idea de Sociedad Civil. Una vía hacia la reconstrucción social”. Revista *Debats*, número 39, pp. 30-39.

WILLIS, Paul (1998), *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Akal, S. A., Madrid.

ZAPATA VILLEGAS, Vladimir (1994), “Educación y desarrollo moral”. Conferencia ofrecida en la Universidad de Antioquia, Medellín.

ZULETA, Estanislao (1985) *Sobre la idealización en la vida personal y colectiva*. Editorial Procultura, Bogotá.

ANEXO

INFORMACIÓN RECOGIDA EN LA INTERVENCIÓN DE CAMPO: UN “RELATO POLIFÓNICO”

1. ¿Cuáles fueron las razones para que se diera aquella experiencia de escritura personal?

1.1. Condiciones del maestro

- Liderazgo de los maestros

- Hay que hacer un reconocimiento a las personas que motivaron, que pusieron la semilla y que incentivaron a estos muchachos a escribir. Héctor, por ejemplo, es una persona con mucho carisma y llegaba con mucha facilidad a los estudiantes. Él, además de filósofo, poeta, logró articular esas dos situaciones y logró motivar a los muchachos. Fernando y Jairo Marín que le pusieron el hombro al segundo libro, “Cuentos, fantasías y sueños”, William, Libardo, Marleny, y muchos otros. Si no se hubieran dado maestros líderes que jalonaran, estaríamos en la misma situación de la generalidad de los colegios (Profesora Marta A).

- Eso no es gratuito; eso ha sido el fruto de un amor muy grande que otras personas le han dado a la Institución. Yo pienso que esa oportunidad de tanta sensibilidad ha nacido de seres muy especiales que han pasado por aquí. Creo que la sensibilidad del director, de Judith, de Marta, ha contagiado; son personas que hablan con el corazón, que actúan con el corazón. Y eso es una energía que se va contagiando y crea confianza; es una energía que crea mucha confianza en los demás docentes y en los muchachos (Profesora Marleny).

- Maestros desde el afecto

Exalumna Laura, en el programa de televisión “¡Arriba mi barrio!” del Canal regional *Teleantioquia*:

El primer día que asistí a clase, ya tenía cupo en otro colegio. Yo le había dicho a mi mamá que quería ver cómo era este liceo. Y da la casualidad que ese día la primera clase era con Héctor. Cuando empezó a hablarnos, yo dije: si me quedo en San Cristóbal me pierdo esta bacanería de profesor. Aquí me quedo. Me quedé en el colegio por la impresión que me dio Héctor. Yo no escribía poemas. Era muy romántica, pero no me había dado por escribir. Al poco tiempo de estar en el colegio fue que nos empezaron a entusiasmar para que escribiéramos.

Un día no asistió al colegio Jhon Jairo, un alumno de silla de ruedas que se encontraba enfermo. El profesor pensó que “aquello no podía pasar inadvertido”. Y escribió algo para la clase, que llamó: “Un pacto de locura”. He aquí un fragmento de ese escrito:

No nos neguemos lo que nos merecemos: el alimento sencillo de un abrazo y un saludo sin timidez. Mediante un ¡qué hubo!, ¡cómo estás!, ¡te extrañamos ayer!, ¡qué alegría verte!, llenamos la soledad que se archiva entre la incertidumbre de respirar en una atmósfera de negación como la que vivimos hoy. Nada hay seguro en este momento y la vida misma es un riesgo por la amenaza cotidiana que transpiramos.

Sólo sabemos que después del grado somos un pedazo de la historia que a todos nos faltará, porque cuando revisemos las fotos de los recién diplomados aprenderemos a medir la cantidad de abrazos que no dimos a quienes, como yo, sienten la tristeza de las despedidas ...

Y firma: “Héctor Barrientos, amigo del aprendizaje”. Sobre este escrito, comenta el mismo profesor:

...Cuando el maestro nota que alguien faltó, dicen los muchachos: somos importantes. Falta alguien... rindámosle tributo a su ausencia. Y ese interés por algo tan cotidiano marcó a esos alumnos. ¡Lo que significó esto para ese pelao! Jhon Jairo se sintió reconocido ahí, valorado. Y todavía lo guarda en la billetera.. Esa fue una lección de poesía.

- Cuando llegaba a clase, siempre empezaba con frases bonitas. Y cuando terminaba nos saludaba y nos decía: buenos días muchachos.

O sea, eran formas que él manejaba para que nos sintiéramos a gusto con él (Exalumna Alexandra).

- Hay una carga afectiva entre el profesor y sus alumnos. Yo definiendo que los aprendizajes reales que uno tiene en la vida, se dan cuando hay afecto de por medio (Profesor Héctor).

- Él trata de llegar al corazón de cada uno. Él se ha encargado de sembrar en cada uno de nosotros las ganas de seguir escribiendo (Exalumna Jennifer, en el programa de televisión referido).

- Ya ellos dejaban de ser sujetos que se identificaban con un número, y empezaba uno a verlos como el Jorge, el Mauricio, el Enrique, la Gloria, la Sara, y ya empezaban a bailar en la mente de uno esas caras expresando lo que sentían. Entonces, ellos crecían como personas y uno crecía como maestro. Me tocó ver una profesora con un muchacho en una crisis tremenda de drogadicción, que se sentó a llorar con él y a abrazarlo. Vi cómo ella lo mecía como un bebé en sus brazos. Luego, en un mes, me comentaba ese muchacho: después de ese abrazo, yo no puedo seguir siendo el peor de la clase. Empezó a escribir y fue uno de los mejores (Profesora Graciela).

- En este colegio no somos simplemente estudiantes con un número, sino que los profesores se dan a la tarea de conocernos, de saber quiénes somos. Siempre que hablo con otras amigas y me hablan de sus colegios, yo me doy cuenta que en ninguna parte le dan tanta importancia al estudiante como aquí (Exalumna Gina).

Refiriéndose a Héctor, Adriana, una madre de familia, distingue “maestro” y “profesor”.

Maestro es el que enseña con amor, el que realmente siente y quiere enseñar, el que se preocupa si su alumno sí está entendiendo, al que le duele su alumno, al que le duele aquel que no entiende. Profesor, en cambio, es aquel que se limita a pararse en un tablero, a dar clase.

(...) Hubo una persona que abrió el corazón tanto que los muchachos se animaron a expresar los sentimientos que tenían.

De los días cercanos a la graduación de Gina hay una conmovedora historia:

Perdí una asignatura y no me podía graduar. Y la profesora de esa asignatura me dijo: no pasás... y no te vas a graduar. Pero la profesora Marleny me hizo guiños por detrás. Ahora hablamos, me dijo pasito, ahora hablamos. Resulta que esta profesora después me dijo: nos podemos encontrar por la tarde en tal sitio en el centro. Listo profesora, yo la busco. Y vea... usted no me lo va a creer... en tres

horas... con el amor que lo hizo, me enseñó lo que esa profesora no me había enseñado en todo un año.

(...) Más que la misma escritura que aquí aprendimos es el amor que nosotros recibimos lo que hace que nosotros siempre, siempre recordemos este colegio, que nunca se nos olvide (...) Si no hubieran tenido ese amor por nosotros no hubieran hecho nada de lo que hicieron. Cuando se hacen las cosas con amor, se ven los frutos más adelante.

Si no hay ese cordón umbilical de afecto entre el maestro y el alumno, el alumno no se conecta.

- Aquí estamos muy atentos a las situaciones personales de los muchachos, de sus dificultades. Sabemos que tenemos una población con un nivel alto de problemas, de todo tipo de problemas, de carencias afectivas, medios violentos, de hogares desechos. El maestro se sensibiliza frente a esos problemas y se vuelve más tolerante. Porque el muchacho de pronto le falló hoy, y mañana lo busca y le dice: ¿me da otra oportunidad? El maestro entiende la situación y es muy abierto a dar las oportunidades a esos muchachos, a escucharlos. Entonces, el muchacho se siente contento de venir al colegio, no solamente porque se va a encontrar con sus iguales, con sus compañeros, sino que se encuentra con este ambiente acogedor de los profesores que los escuchan. Para ellos esto es como un oasis (Profesora Marta A).

- Tanto el abuelo permisivo, como el padre que no aparece, como la madre que trabaja en un bar y que llega al amanecer, no les expresaban afecto. Y ese afecto lo encontraban en el colegio. Entonces estábamos ahí cuando el muchacho lloraba. Se les abrazaba (Profesora Graciela).

- El maestro: un colega de vida

En el Benjamín Herrera hay una posibilidad vivencial muy grande. El profesor se vuelve niño cuando el niño demanda compañía. Los alumnos no son alumnos nuestros, son colegas de vida.

(...) Uno tiene qué introducirse en la mirada del otro que es el adolescente. Tiene qué mirar como mira el otro, volver a ser inocente. Ahora nos dicen a los maestros: ¡contextualícense! Un reto duro para nosotros, porque no podemos envejecer. El maestro se tiene que poner los anteojos del otro y mirar lo que está mirando el otro. Sólo así se puede llegar a una didáctica para provocar (Profesor Héctor).

El maestro tiene que sintonizar en los deseos y expectativas de sus alumnos.

- Vos ves que el profesor es la figura que está siempre al frente. Pero Héctor no. Él llega y se sienta en la última fila. Muchas veces no nos dice nada, sino que escribe algo en el tablero, que nos deja pensando. Siempre está atrás, se confunde con nosotros. Saluda al entrar y no sale de la clase sin despedirse de nosotros, sin decirnos: buen día. Un día que llegamos muy aburridos, mandó por confites pa'todos. Lo saca a uno como de base. Es distinto al profesor que uno siempre ha tenido, por eso le llega a uno. Nunca le he oído decir: ¡silencio! Yo no sé, esas son cosas que a uno le llaman la atención (Exalumno Andrés, en el programa de televisión referido).

- Es fundamental no considerarse más que el grupo. Uno no es un plus sino otro miembro del grupo que le toca ser director y que, de pronto, le toca aprender también... (Profesor Diego L).

- Uno, poniéndose al nivel de ellos, es que hace cosas. O si no, no hace nada... ¡olvídese!, ni le escriben, ni le cantan, ni le bailan, ni le hacen nada. El reto es estar en esa estatura, que para uno es muy difícil. Lo que hay que hacer es coger el tono, como la sintonía de ellos (Directora Gloria).

En aquel programa de televisión, un periodista le pregunta al profesor Héctor: “Muchos docentes pueden creer que con esta manera de llegar a los muchachos no vayan a respetar como ciertas normas, cierta disciplina, como el asunto académico, tienen miedo de soltarse de las normas. ¿Cómo explicar que es posible educar de otra manera?” Héctor le responde:

Es un asunto de confianza entre colegas. La confianza genera un autocontrol. Ellos saben lo que significa el compromiso, ya no con el profesor, sino con el colega y con ellos mismos. Lealtad y confianza están allí ensambladas.

- Maestros desde el deseo

- Le cuento una experiencia personal: yo casi me gradúo en magisterio hace muchos años en la Normal de Señoritas de Envigado. Y no quise seguir, porque yo no tenía ni la paciencia ni el amor para ir a enseñar. Entonces, más bien, no seguí la carrera. ¡Yo para qué iba a meterme a ser una profesora mediocre! En las prácticas de la Anexa yo me moría de la impaciencia con esas muchachitas. Así que le dije a mi papá: yo no me voy a graduar... ¡para qué! Yo no sé bregar muchachos ni bregar genios. Eso es muy horrible. Más bien hago un año de contabilidad y me pongo a trabajar en otra cosa. Es una experiencia muy personal. Es que muchas personas lo hacen solamente por ganar dinero, pero no les duelen los alumnos (Luz Elena, madre de familia).

- Si el que está dictando una clase es una persona sin entusiasmo, la clase se le hace a uno cansona y larga, le da sueño y todo; pero, cuando el maestro lo hace con ganas, uno no se cansa (Álice, madre de familia).

- La pasión del maestro

Cuando le preguntamos al profesor Diego L sobre las estrategias para motivar la escritura de sus alumnos, empieza refiriendo una anécdota de su infancia:

Yo tenía doce años y estaba en Riosucio. Mi abuelo tenía una muchacha del servicio, y los sábados iba la abuelita o la mamá, doña Viviana, a visitar la hija y a mi abuelo. Nos montamos en uno de esos Willys⁵⁹ destartados de pueblo que van a las veredas, y ella se montó con un talegao⁶⁰ de mangos. Los mangos estaban todos maduros. Y entonces, avanzaba y avanzada el carro. Ella se sentó y yo empecé a comer mango maduro. Yo no me daba cuenta de que ella me estaba observando comer. Cuando de pronto la miré, y eran unos ojos grandes azules, y se le estaban chorriando las babas de verme comer. Y me dijo: ¡ay mijo, Dieguito! ¡deme un gustico! Yo ya estaba... imagínate, un culicagao⁶¹ comiendo mangos... Yo ya estaba mamao⁶². Y me dijo: Dieguito, deme un gustico, cómase otros dos mangos que usted los come... ¡con unas ganas!...

Hace una pausa y prosigue:

Dejemos el carrito allá y demos el salto. Sentir ganas, sentir pasión. Ahí está la clave. La palabra puede ser matada o vivificada. La pasión física de comer un mango, la pasión física de leer un texto ante un micrófono, la pasión de dar una clase, cada una de las palabras que uno emite... tener esa fuerza y ese sentimiento y ese ardor, van a cada uno de los poros físicos y del alma que tiene cada alumno. Cuando uno tiene alguien que siente, eso incita. Entonces hay que incitar, hay que despertar pasiones. Si no se despierta pasiones no hay ninguna creación (...) Pero, así como contagia la pasión y el entusiasmo, también contagian los desánimos.

⁵⁹ Vehículo campero.

⁶⁰ Saco lleno.

⁶¹ Niño pequeño.

⁶² Cansado.

-Maestros optimistas

Cuando uno se matricula como docente tiene que tener una conducta terca y soñadora. Terca, porque es un afán constante de buscar formas para ayudar al otro, porque, a pesar de que el docente y la educación misma no es prioridad en la sociedad colombiana, todavía por dentro hay un duende que se llama esperanza. Vive en cada educador, en cada estudiante y en cada familia de los estudiantes. Y esa esperanza es lo que lo motiva a uno para seguir volando, para hacer un imaginario de libertad (Profesor Héctor).

-Tacto y olfato

- Alguien detectó lo que los muchachos querían (Adriana, madre de familia).

- Todo ser humano en su fondo tiene un don. No hay una sola persona en la tierra que no tenga un don, una cualidad. Descúbralo, sáquelo. Porque algunos se mueren con el don guardado. Y ni lo supo él y nadie se lo vio. Alguien con olfato lo descubre (Luz Elena, madre de familia).

- Es que un maestro, más que conocimiento, requiere tacto para oler y para sentir el camino de cada muchacho, sentido común para acompañarlo y animarlo. Esto es más de sentido común que de inteligencia. Por eso es que tantos que saben mucho, se queman (Horacio, padre de familia).

- Me vine a dar cuenta que tenía capacidades para escribir cuando estaba acá. Yo me defendía bien. Cuando nos ponían a hacer tareas, yo sacaba mi repertorio, como se dice, y todo me quedaba muy bien, cuando eran conclusiones, evaluaciones. Pero nunca hubo alguien que se sentara conmigo a decirme: vos sos capaz de escribir; no, como lo normal que uno hace en la escuela (...) Una vez un practicante de estética conoció una de las cartas que yo escribía para los novios de mis amigas y me dijo en clase que escribiera una poesía a la soledad. Y bien, yo la escribí. Y cuando la leí, a todos les gustó mucho. Yo sabía que escribía bonito las cartas, pero no sabía que podía hacer poesía (Exalumna Alexandra).

- A veces los muchachos sí tienen esa habilidad, pero no lo saben. En estos días observaba un muchacho muy apático para todo. Es un alumno de mi grupo que recibió un castigo del papá. Lo habían retirado de la Banda Marcial. Eso fue muy duro para él. Es un muchacho que no expresaba sus sentimientos. Simplemente, empezó a ponerse agresivo. Yo empecé a preguntarle qué le pasaba... Es que me sacaron de la Banda y eso para mí fue muy duro. Entonces, cuando

tocaba hora de escritura, se me ocurrió decirle: ¿Y porqué no escribe sobre eso? ¡desahóguese escribiendo! No quería escribir al principio, y le dije: Mirá que sí tenés tema para escribir. Y si usted viera lo que escribió tan lindo (...) Entonces, ¿qué nota uno ahí? que no es que el muchacho sea apático para escribir, sino que hay problemas también psicológicos, hay trabas en los muchachos. ¿Qué le toca al maestro? Descubrir cuáles son esos problemas, y darles confianza. De pronto ese tipo de muchachos pueden ver más tarde en la escritura una forma de alivio, a sus penas, a sus tristezas, o, por lo menos, una forma de elaborar eso (...) A ese muchacho que se ve agresivo, incómodo, si se le pregunta: ¿qué te pasa?, es posible que responda con un gesto desagradable, irrespetuoso. Generalmente, no quiere hablar y no es fácil arrancarlo de ese malestar. Pero, si encuentra un maestro capaz de arrancarlo de ahí, de levantarlo de ese mutismo, de esa inseguridad, de esa apatía y de esa agresividad que le sigue después de una mala experiencia, pueden abrirse otras posibilidades (Profesora Consuelo).

- Maestros que preparan su trabajo

No acepto que un maestro llegue a una clase a preguntar en qué vamos. Un maestro que llegue a preguntar en qué vamos, no preparó la clase. Si uno no sabe de qué va, ¿cómo va a continuar? A no ser que invente un cuento diario. Yo sé qué quedó para hoy y lo vamos a hacer. Entonces, hay un orden (Profesor Diego L).

1.2. Liderazgo en la dirección

- En muchas instituciones el que tiene la última palabra es el director; el director decide lo que se puede y no se puede. Muchas veces lo que hacen es cortar. Pero aquí nos apoyaron (Exalumno Diego M).

- Cuando yo soy líder, las personas que están a mi alrededor reciben el espíritu que yo tengo. Teníamos un rector artista por naturaleza, que no era egoísta, que no era de los que se quedan con lo que tienen, sino que lo quería dar y compartir. Obviamente las personas que estábamos ahí cerca, estábamos recibiendo ese mismo espíritu. Yo digo que es eso: son las personas que pasan por nuestra vida, las personas que pasan por las instituciones, las que siembran y dan de lo que tienen dentro (Exalumna Gina).

- La entrega del director por el colegio tiene mucho que ver con lo que pasó y sigue pasando aquí. Ese espíritu sensible, esa capacidad de entregar tanto y de comprender tanto a los seres humanos. ¿Porqué? A mí me ha gustado mucho funcionar con la parte cultural. Y cuando

yo llegué aquí, sentí un apoyo muy grande del director. Y de las cosas que me hicieron estar como tan contenta, y que me hace sentir feliz es que yo aquí tengo la oportunidad de expresar lo que tengo, lo que quiero dar. El director me abrió esa oportunidad; me dio confianza para eso; y como que gozaba tanto con estas cosas, que me hacía avanzar más(Profesora Marleny).

- Hubo una o dos personas pioneras que escucharon, que vieron, para quienes esa necesidad de expresarse de los muchachos no fue algo que pasó desapercibido. Y esos son los líderes. Entonces, ese líder enamora a otros y los involucra (Horacio, padre de familia).

- En otras épocas del colegio, el rector hablaba y uno inmediatamente lo aceptaba sin chistar. Cuando este otro rector llegó fue una persona más comprensiva. Decía las cosas, qué está bien, qué está por mejorar, pero uno ya lo tomaba de un modo no impositivo, sino como más amplio. A la gente le atraía, salía por los descansos y a todos nos saludaba, siempre estaba con nosotros ... era como ese diálogo, esa confianza. Un acto cívico y él con su guitarra. A la gente le gustaba. Cosa que no tuve la oportunidad de ver aquí en los primeros años del bachillerato, que el rector se paraba y era lo que él dijera, coordinadores que eran la última palabra, que hablaban y uno salía corriendo, y por cualquier cosa... ¡queda suspendido! (Exalumno Ignacio).

- Un director puede ser un disociador o un gran unificador de sentimientos y deseos. Alrededor de un director afectuoso se mueven muchos afectos, se mueven muchos quereres y se mueven muchas cosas... Uno oye decir aquí: yo a este director le camino. Un líder pone su marca y su sello. A un buen líder da pena fallarle (...) Fue clave la pasión del líder. Un rector que impulsaba todas las manifestaciones de carácter cultural y que le dio fuerte inyección a los procesos de escritura, máxime que el hombre tenía gran sensibilidad por todos los asuntos que tienen que ver con el arte y con la música. Y la música y la poesía como que cabalgan en el mismo potro (Profesor Diego L).

1.3. Desde la institucionalidad

- El apoyo institucional es un elemento esencial que ha posibilitado que esto no se quedara en una actividad que desapareciera a los tres meses. Garantizar que hubiera presupuesto para publicar el libro anual y el periódico trimestral fue una enorme garantía de supervivencia del taller. La gran sorpresa que encontré aquí es que no

había que vender los libros, ni había que vender publicidad que robara espacio a los escritos de los muchachos, porque había un presupuesto para ese renglón. Esto posibilitó ahorro de energías, agilidad en la misma gestión y un ambiente de seguridad para los integrantes del taller. Somos privilegiados en poder decir que, de diez años hacia acá, ese apoyo no se ha disminuido, sino que ha ido aumentando (Profesor Diego L).

- No teníamos que estar pendientes cada año de si se podía o no publicar el libro o el Barriolegio, sino que sabíamos de una vez que era factible, porque había un dinero específico para eso. Porque, usualmente, esas publicaciones se hacen pidiendo limosna. El periódico, inicialmente se vendía, y era un problema la recaudación del dinero para garantizar las nuevas publicaciones (Profesor Libardo).

- A nivel de apoyo no tengo quejas. Porque aquí se decía: se va a hacer un ‘Día poético’... ¿qué necesitan?... pasen una lista de lo que necesitan. Que va a ser por la noche... ¡listo! Los lanzamientos del libro eran todo un espectáculo... invitaciones, todo superbonito, mucha organización. Que se necesitan veinte pliegos de cartulina negra... ¡véalos! Es que necesitamos las cortinas porque vamos a tapar todo... ¡aquí están! Que necesitamos velas, flores... ¡vea las flores! Yo no tengo queja y eso ayuda mucho (Exalumno Diego M).

- Ese proyecto es primordial en este colegio, es como un punto básico, y le dan todo el apoyo. Eso ayuda mucho para que no sea un tallerito ahí no más (Exalumna Ana).

- Porque aquí el lanzamiento de un libro, por ejemplo, comprometía a todo el mundo, al director, a los estudiantes, a los profesores, a los padres de familia (Exalumno Diego M).

1.4. Filosofía de la experiencia de escritura

En el reportaje “Lira y Laurel” del exalumno Gustavo Franco, publicado en el periódico *Barriolegio*, número 23, el profesor Diego L explica porqué el taller del año 2002 se llamó “Palabra Inconclusa”:

El nombre “Palabra Inconclusa” viene motivado por ser el arte en general, y la literatura en particular, textos abiertos. Son obras para ser continuadas o terminadas por el lector.

- Ahí se rompieron paradigmas, pero se crearon opciones. La escolaridad tenía la escritura ceñida a la normatividad (...) Enseñar no es obligar.

(...) El profesor debe orientar cualquier tipo de área, desde la matemática, hasta la química, desde la filosofía hasta la poesía, debe orientarla hacia la búsqueda de esa identidad inquietante que tiene el adolescente (Profesor Héctor).

- El que escribe piensa más, o piensa dos veces. Escribiendo se aprende (Profesor Libardo).

- Posibilitar la creación poética personal dentro de la diversidad. Soy muy zuletiano⁶³, en el sentido de sentir como derecho fundamental el derecho a ser diferente. No me gustan las cuadrículas, no estoy de acuerdo con uniformar las mentes. Cada uno tiene una mentalidad y la va formando en compañía de los demás. Por eso, soy defensor del verso libre, porque el pensamiento tiene que ser libre (Profesor Diego L).

- ...Significa enseñar a leer cuidadosamente el mundo y a plasmarlo en sus escritos, es decir, a crear en los jóvenes una mentalidad crítica, cuestionadora, desajustadora de la inercia en que la gente vive. Es en la escuela donde se cimienta la cultura política que pueda generar sociedades para convivir, concertar y respetar las reglas de juego. La escritura es una excelente vía para estos propósitos (Profesora Marta G).

Se da una conexión entre la filosofía y la escritura.

- Hay qué ser filósofo para hacer poesía. Yo no lo entiendo de otra manera. Y filósofo no es necesariamente el que ha estudiado filosofía. Muchas veces el que estudia filosofía es el menos filósofo. De hecho, la mayoría de los ‘filósofos’ que uno conoce no son filósofos. En cambio vamos al campo y encontramos muchos filósofos echando azadón (...) Para ser filósofo hay que ser primero elemental. Y es difícil ser elemental. Nos apartamos mucho de esa mirada expectante, de esa mirada romántica, de esa forma pura de mirar el mundo que hace nacer la poesía (Profesor Diego L).

- ¿Para qué le sirve la filosofía a uno, si no está acompañada de poesía? Le sirve para descrestar⁶⁴ al otro. Con la poesía, para

63 Refiere al filósofo colombiano Estanislao Zuleta.

64 Dejar asombrado.

indicarle al otro qué significa vivir. El presupuesto de la filosofía-poesía tiene que ver con la vida misma. Mirá que los poemas de esos pelaos⁶⁵ tienen mucha reflexión. Puede ser un tema cualquiera, pero implícita está la reflexión. Hay muchos poemas escritos en duda, en forma de pregunta. Ahora, ¿qué es la adolescencia?... La adolescencia es toda una pregunta. Ellos se preguntan: ¿quién soy yo?, ¿para qué la poesía?, ¿para qué la escritura? ¿A un pelao de 17 años cómo lo puedo seducir en una clase de filosofía? Tiene que ser a través de la poesía. De lo contrario pierdo el tiempo ahí, a no ser que se la haga tragar de memoria, que es lo que hicieron con todos nosotros. Que Platón existió. Y el pelao dice: ¿pa'qué? En cambio, cuando yo le dibujo metafóricamente la existencia de Platón y él la conecta con la utilidad, con la vida, ya dice: ¡tan bacano⁶⁶ el cuento! Entonces, hay que conectar sensibilidad y razón, hay que poner la filosofía en la piel del muchacho. Los pelaos de ahora ya no tragan vidrios (Profesor Héctor).

En el reportaje “Lira y Laurel” antes referido, el mismo profesor Diego L decía:

Todo poeta por naturaleza es un filósofo, aunque no todo filósofo es un poeta. Todo poema es una estructura, no sólo musical, sino que es un manifiesto filosófico.

- Si el colegio recibe los jóvenes para recrear el conocimiento, significa que la soledad no debe estar presente en el aula de clase (...) Es necesario que la pedagogía, que la didáctica, que la escuela, vuelva el aula un recreo permanente. El movimiento inquieto de los estudiantes adolescentes equivale a vitalidad, a imaginación, equivale a encontrarse, a explorar, a conocer juntos. La escuela se tiene que constituir en un motivador de esas ilusiones (Profesor Héctor).

- Se abrió con la escritura un canal de expresión

En el programa de televisión antes referido el profesor Héctor identificaba su oficio de maestro con el de albañil... “porque me encargo de tumbar los muros del silencio”.

- Aunque la escritura y el amor por esa expresión artística nace del deseo y la necesidad, sí no hay unas condiciones creadas para expresar los sentimientos, para que ese deseo de los muchachos pueda desarrollarse, no se da. En el colegio se les han dado los espacios

⁶⁵ Muy jóvenes.

⁶⁶ Bacano: agradable

para que desarrollen esa expresión. Nunca se les ha coartado. Y eso es algo muy importante; ha habido siempre quién esté pendiente de ese aspecto (Profesora Marleny).

- El permitirnos expresar lo que sentíamos marcó la diferencia con otros colegios. No en cualquier parte usted llega y hay un taller de jóvenes expresando con la escritura lo que sienten, lo que quieren (Exalumno Gustavo).

- Es muy distinto decir ‘vamos a escribir’ y dejarlo ahí, a generar los espacios y tener un seguimiento. Aquí tuvimos quienes no abrieran esos espacios y quienes nos estuvieran orientando permanentemente.

(...) Esos espacios de expresión no son un deber, sino una obligación de la formación en el colegio; porque si no, vamos a seguir siendo marionetas. Es que la escuela nos tiene que formar para que aprendamos a decir las cosas de una manera que llegue a las otras personas y que no tenga que ser con violencia. Yo sé que suena utópico, pero, si a mí me forman desde la escuela para que diga las cosas de una manera diferente, todo podría cambiar. Si me enseñan que la palabra tiene más poder que la piedra o que el arma, yo voy a poder levantarme para protestar de una manera, no pasiva sino pacífica.

(...) Si no hay quién proteste o si no hay quién se exprese, quién diga las cosas, si no hay quién diga lo que siente, ¡tremendo!.. tremendo si no hay un espacio para que yo pueda decir lo que siento (Exalumna Diego M).

- A los adolescentes sí les gusta escribir

La escritura en nosotros fue como una semilla que brotó un día y se fue regando. Yo no sé exactamente quién fue la primera persona que dijo: hagamos algo de poesía en el colegio; pero fue algo que se regó. Hoy muchos escribimos, desde cosas muy simples, hasta cosas muy buenas (Exalumna Juliana).

Le decimos a Juliana: de pronto, esa semilla de la que estás hablando puede surgir en todas las escuelas, pero no le echan agua. Y ella responde:

Es que normalmente los muchachos quieren escribir. O sea, que esa semillita, está siempre en cualquier escuela.

- Lo de escribir es algo que está dentro de uno. Pero, que salga, depende del ambiente, de las motivaciones que tenga (Exalumna Janneth).

- *Yo pienso que uno llega a tocarles como el puntico que en ellos estaba oculto. A ellos, de por sí, les interesa el tema de los sentimientos, del amor, de su entorno, de la vida. Entonces, cuando uno los toca ahí es cuando les despierta el interés que está adormecido en ellos (Profesora Consuelo).*

- *Se les abrieron puertas para la sensibilidad. El que tenía esa sensibilidad a flor de piel, captaba el ambiente y se dejaba llevar. Se les permitió expresarse, que dijeran y escribieran cosas, aunque a uno le dolieran. Porque uno, generalmente, se enmarca en unos prejuicios (Profesora Graciela).*

- *El proceso de escritura, como tal, procuró que nosotros nos orientáramos hacia el interior. Es decir, tocó lo de nosotros. Y estábamos en una edad en que queríamos buscar la razón de ser de nuestra existencia, como tocar esa parte de los valores: qué es lo bueno, qué es lo malo para vos, por qué estás aquí, para dónde vas, cómo vas a lograr aquello que estás buscando. El hombre nos tiraba como esos datos en el taller de escritura (Exalumno Sebastián).*

- *Creo mucho en la necesidad de que los jóvenes se expresen. Aquí se captó esa necesidad y hubo el canal para expresarlo por medio de la escritura. Lo que nosotros buscábamos era como alguien para demostrarle: ¡estoy aquí!... esta es mi forma de pensar, llámenme loco o como sea (Exalumno Gustavo).*

- Algunos se expresan con más facilidad con la escritura

- *Muchos no tienen la posibilidad o la soltura de expresarse verbalmente; entonces escriben. Por medio de la escritura logran sacar todo eso que tenían latente, que tenían dentro de sí, sus experiencias personales (Luz Elena, madre de familia).*

- *Me llamó mucho la atención lo que pasó con una muchacha en el lanzamiento de un libro. Según parece, vivía en conflicto con la mamá. Todo lo que escribió en ese libro, se lo dedicó a la mamá. Y ese día los leyó ahí. Y la mamá se dio cuenta que estaba alejada de ella. Esa señora se levantó, la abrazó, lloraron las dos, y todos lloramos también. Eso fue espectacular (Adriana, madre de familia).*

1.5. Estrategias para la motivación a la escritura

*** Escritura en libertad**

- El ejercicio mismo de escribir

- Era el ejercicio mismo de escribir, escribir y escribir, para soltar la mano, la creatividad y la imaginación. Lo primero para aprender a escribir: escriban. Héctor algunas veces nos leía algo y luego decía: tomen como referencia esta propuesta y escriban todo lo que se les venga a la cabeza, lo que se imaginen. Salían algunas cosas que uno después tiraba al cajón, pero también otras que las seguía trabajando.

(...) Tuve una experiencia con una profesora de español. Ella nos dijo: hagan un ensayo sobre la Semana Santa, y no dijo nada más. Ni siquiera dijo qué era un ensayo, ni cuáles son las reglas para hacer un ensayo. En un principio fue maluco, porque no entendíamos bien que era lo que pedía. Cada uno escribió lo que le pareció entender. Recuerdo que yo no le puse ‘Semana Santa’, sino ‘Semana Satán’, porque todo el mundo en Semana Santa no ejerce la semana mayor como tal, sino que se va a parrandiar⁶⁷, se va de paseo.

(...) Después, ella nos los hizo leer y ya nos aclaró qué era un ensayo, qué cosas de las que habíamos escrito tenían qué ver con el ensayo y cuáles no. Entonces revisamos lo que habíamos escrito y ya nos dimos más exigencia. Entendimos, por ejemplo, que había que hacer una investigación para recoger las expresiones culturales de la gente que hacía esa Semana Santa (Exalumno Sebastián).

- Héctor respetaba la originalidad a cada cual. Que alguien escribía mejor que otro, que escribía esto o aquello, eso no influía para él. Iba como detrás del interés de cada quién. El no tenía un esquema general para todos (Exalumna Ana).

- El asunto es invitarlos a escribir, pero sin obligarlos, porque el muchacho se siente coartado cuando se limita o se obliga (Profesora Consuelo).

- Lo primero: permitirles soñar, imaginar

- Hay que empezar, permitiéndoles soñar. En términos didácticos, yo no dividiría la historia de la literatura que se da en la educación secundaria en literatura colombiana, española, latinoamericana, etc. El hombre por naturaleza es romántico. Todos los grandes revolucionarios que han hecho historia han sido jóvenes románticos, entendiendo romántico, en términos más amplios, como el hacedor de imposibles. Los pelaos son muy románticos. Entonces son abogados de todo, de causas sociales y del bienestar de la humanidad. Sueñan...

⁶⁷ Ir de parranda.

esos sueños que luego la escuela y la vida les va matando. Hay que permitirles que sueñen. Después de ese lirismo, vendrán otras estrategias para abordar el realismo y el naturalismo, hasta llegar a expresiones poéticas más existencialistas, textos filosóficos, poesía social (Profesor Diego L).

- ¡Que sueñen!... Es que ese es el mundo de los pelaos. Uno por qué les va a negar esa posibilidad; es el mundo de ellos. Hay que aterrizar en el mundo de los pelaos (...) Contribuimos a que ellos siguieran imaginando.

(...)...Trabajar con los imposibles, trabajar con lo que no se ve, con lo que es preciso desvelar, con lo que pasa desapercibido para nosotros, con lo que puede insinuar más cosas de las que aparecen.

(...) Lo primero es permitir que el muchacho se asombre. Esta es la actitud fundamental para cada clase. Si hay asombro, hay imaginación y si hay imaginación hay expresión. El asombro los mete en el mundo de la ingenuidad y les desinhibe la palabra. La ingenuidad los hace felices, les resuelve los problemas que ellos tienen... momentáneamente. Por lo menos les permite poner las cosas en el principio. Ese es el mundo de la metáfora. Y la metáfora abre posibilidades para esos pelaos. El maestro tiene que ser un imaginario para el pelao, un referente de imaginación. Y uno en la clase puede provocar la imaginación o desbaratarla (Profesor Héctor).

- Otra manera de antojar: que jugáramos mucho con la creatividad, que tratáramos de recrear situaciones, personajes, espacios (Exalumno Sebastián).

- Yo escribía desde cosas muy simples hasta cosas que yo misma después pensaba: ¿yo porqué escribí esto? A mí no me está pasando lo que yo estoy escribiendo. Muchas veces yo se las leía a otras personas, y me decían: ¿a vos te pasó esto? Y yo... no, a mí se me ocurrió; simplemente lo escribí. Una vez me puse a leer el libro de poesía que publicamos el año pasado. Yo leía algo que escribí en el libro, y me pasó algo muy raro. Yo dije: ¿yo escribí esto? Y yo volvía y leía la hoja: Leidy Juliana Estrada. Y dije: ¡eh! ¿y yo porqué escribí esto? (...) Es que a veces es como si yo no fuera yo. Y yo me salgo, y me meto en otro espacio, en otra cosa... yo me salgo de mi ambiente, como si fuera otra persona, y voy a hacer cosas como fuera de aquí, fuera de esta superficie que me rodea. Entonces, como que me invento mi mundo en otro yo, como en otra persona (Exalumna Juliana).

-Espantar el miedo a escribir

Inicialmente, borrarles de la cabeza la idea de que para ser escritor se necesita saber muchas cosas. El estudiante piensa que ser escritor es algo muy difícil. Entonces, empezar a mostrarles que para hacer un cuento, por ejemplo, se puede partir de un hecho cotidiano. Había que mostrarles que ellos también podían volverse cuenteros, que podían hacer sus propias creaciones (Profesor Jairo).

-La forma y el rigor: un asunto para luego

- Cuando se tiene un niño por dentro, no importa que tenga 39 años de edad, lo primero que no va a funcionar en la opción de crear es la gramática (Profesor Héctor).

- Yo pienso que lo que hay de fondo en lo que ellos escriben es lo esencial. O sea, es la idea central lo que para mí es significativo, así no me escriban de una forma organizada, así no tengan rigor en la sintaxis, así no tengan valor literario. Creo que lo importante es la esencia de lo que los muchachos plasman en sus escritos; eso es lo más significativo y lo que más me interesa. Lo demás se hace luego.

(...) Una vez que sabes cuál es la idea en la que está interesado el alumno, ya viene la mano mediadora del maestro que dice: qué bueno que ligaras estas frases, qué tal te parece esta palabra en vez de aquella, no será que aquí podríamos poner un punto y allí una coma... Pero como una cosa secundaria. Lo esencial es que el alumno tiene una idea y trata de expresarla y que, de pronto, no encuentra el canal más claro para expresarla (Profesora Consuelo).

- ...Nos hablaba también de las figuras literarias, de saber adornar lo que uno quería decir, de decir lo que uno quiere decir, pero no decirlo igual. Que todas las cartas que uno escribe no terminen con un tqm⁶⁸, eres una nota, eres genial, nunca cambies... que era lo que estaba de moda. Héctor nos decía: bueno, dígalo, pero no lo diga igual como lo dicen todos, dígalo diferente, dígalo a su manera, y siéntalo, porque es lo que usted siente (...) Uno le decía: Héctor, mirá, escribí esto, y él no era categórico con su punto de vista, sino que sugería: Oíste, y qué tal si cambiamos esta palabra, que tal si anulamos esta, mirá a ver cómo te suena. Pero nunca fue estricto con las normas. Yo creo que eso es lo que le hace a uno amar la poesía. Porque si yo hubiera tenido un profesor que yo le mostrara algo y me dijera esto está mal porque no tiene ritmo, porque le sobra esto, porque está redundante,

68 Te quiero mucho: tqm.

porque yo no sé qué... le cortan a uno la inspiración. Héctor nunca hizo eso con nadie (Exalumno Diego M).

- No les daba una lista de formas como podían hacer un cuento, sino que los ponía en una situación de crear un cuento, cada uno por su propio camino, los ponía en una situación que los motivara a escribir.... Tenía que tapar el penalti, y lo tapó... y arranque un cuento (Profesor Jairo).

- Los estudiantes escriben inicialmente sin sintaxis, sin ningún orden. Ellos tienen la tendencia ingenua de querer escribir de la misma forma que hablan, sin cuidar la conjugación, sin cuidar la concordancia; muchas veces, dejando ideas inconclusas. Cuando uno le ha dado importancia a lo que el muchacho quiere decir, ya puede entrar a trabajar esos aspectos con más tranquilidad (...) Es normal que el estudiante no sepa sacarle partido a la idea que lo ha motivado a determinada escritura. Ahí está el trabajo del taller para acabar de elaborar la idea, para esculpirla (Profesor Libardo).

En la presentación del libro *Cuentos fantasías y sueños*, el profesor Luis Fernando Velásquez escribe:

Aunque muchos cuentos parezcan incoherentes, fantasiosos o absurdos, los mayores no podemos ignorar el carácter simbólico, crítico y liberador que los motivó a escribir.

*** Darle vida a lo escrito**

- Hubo un momento en que Héctor dijo en el taller: no quiero que lean, sino que ustedes vivan lo que están escribiendo. Yo recuerdo que dramaticé esa poesía “Lastimada” arriba en el Aula-múltiple y “Se vende”, que también gustó mucho. ¡Eso fue mundial! Es que de pronto yo me siento acá y empiezo a leer bien, se entiende, si leo pausado y como se debe leer. Pero si yo empiezo a vivir, porque nosotros no solamente escribíamos, sino que vivíamos la poesía, si yo empiezo a vivir todo eso, yo puedo reflejar más a la gente todo lo que sentí. Cuando había que hacer una sonrisa, la hacíamos, o si había que hacer un desprecio, lo hacíamos. O sea, todo eso de demostrar la rabia, la risa, la alegría, el amor, todo eso (Exalumna Alexandra).

- ¿Qué había que explotar en esos pelaos? el sentimiento. Durante el montaje de los días poéticos, les decía: lo importante no es sólo escribir, sino sacarle lágrimas al auditorio. Y, ¿en qué terminaban esos actos o el lanzamiento de un libro?... la gente llorando; o sea, la gente reconociéndose (Profesor Héctor).

- Aquí no solamente aprendimos a escribir, sino a expresarlo con nuestros ojos, con nuestros labios, con nuestro cuerpo. Entonces la poesía dejaba de ser algo simplemente escrito en un papel y se convertía en algo que impregnaba todo el ser de nosotros y que lo traspasábamos a todas esas personas que estaban ahí escuchando (Exalumna Gina).

- ...Básicamente fue: escriba lo que quiera escribir, pero créaselo, vívalo. Por eso lo de gestualizar las poesías, de vivirlas, de meterse en el cuento, porque fue algo que uno sintió.

(...) En los días poéticos se hacían unos montajes que a mí me gustaban mucho. Aparte de la poesía, se hacía algo muy teatral, algo muy bohemio. Cada uno se metía en su rollo; entonces, allí estaba la calle, ahí está el bar.

(...) Es difícil. A mí me costó mucho. Me costó empezar a sentir y a expresar con mi voz eso que yo hacía. El problema con mi poesía ‘Sangre’ fue grandísimo, porque yo la escribí, pero no sabía interpretarla. Era un clamor fuerte, sí, era un clamor y una crítica también muy fuerte. Pero al momento de gestualizarla, no sabía cómo hacerlo.

(...) ...Es que la poesía es más viva si se comparte a viva voz. La intencionalidad del poema puede cambiar mucho, aunque las palabras no cambien, en la voz de otras personas. Y no sólo hablo de la voz, sino de la fuerza que se le imprime a un poema. Es la fuerza mía, la fuerza del autor. Es que estas poesías son testimonios de dolor, de rabia, de desahogo muchas veces. Yo le imprimo la fuerza, le pongo la inflexión que sentí para esa protesta, le pongo la pausa y los énfasis que yo sentí al escribir el poema (Exalumno Diego M).

*** Varias formas para seducir**

- Es falso que se nazca para médico, para maestro, para músico. Es falso que a Maradona le venía en la sangre eso de ser futbolista. Son muchas las cosas que confluyen para que una persona tenga una dirección. Las emociones, los sentimientos y las palabras están en estado bruto en la mente. La persona puede tener una cantidad de cosas, de historias, pero no saber expresarlas. Muchas personas tienen en sus mentes, en su espíritu, en su ser, una cantidad de sensaciones, de pensamientos, de ideas, que quisieran organizar de tal manera que les saliera un postre verbal. Muchos tienen todas esas motivaciones, pero ¿cómo sacarlas? (Profesor Diego L).

- La clave está en sintonizar en esa fiebre de creatividad de los muchachos (Profesor Héctor).

-Ir a abrevaderos que tengan alimento

- Con los muchachos que van a Bellas Artes a aprender a pintar, los maestros utilizan diferentes estrategias. Unas veces les llevan el modelo en vivo, para que lo pinten; otras, llevan modelos de pintores representativos, para que las copien. Yo les llevo modelos de calidad a los muchachos que quieren aprender a escribir, y les digo: todos sin excepción hemos recibido influencias de grandes maestros.

(...) Si yo me arrimo a un abrevadero que no tenga alimento, pierdo el viaje y pierdo tiempo. Bebemos de otros abrevaderos, para sentir el tono de otros autores. Leer a grandes poetas y cuentistas, como Neruda, como Barba Jacob, como Silva, como Borges, como Benedetti, como Kafka, como Rubén Darío (Profesor Diego L).

- El libro de García Lorca, ‘Un poeta en Nueva York’, me abrió mucho. Me encanta de ese escritor su lenguaje y la forma de decir todo. Me lo regaló de cumpleaños un amigo que pertenecía al taller. Entonces me dijo que no buscaba un libro que me hiciera facilista⁶⁹, sino un libro que me hiciera pensar. Ahí empecé a despegar, mas no copiando su estilo; simplemente tomando eso que parece que te dice: ¡atrévete a hablar así!... ¡no te dé miedo desnudar un lápiz! Y la locura como fascinante al leer esas obras. Ese fue mi trampolín, cambió todo mi estilo de escritura (Exalumno Gustavo).

- Se toman textos iniciadores y motivadores. Porque una buena lectura despierta el deseo de escritura en los estudiantes. La lectura los lleva, por lógica, a una buena escritura (Profesor Libardo).

- Pide permiso y toma prestado

Uno puede coger una forma y una música de alguien que admira; le pide permiso y con él arranca, lo utiliza. Pero les digo: no vamos a plagiar. Prohibido el plagio. Si en algún momento se parece la escritura a la de alguien, revisan, porque cada quien tiene que ir cogiendo su propio sendero. La gente a través del poeta se va sumergiendo en su situación personal y se va ubicando (Profesor Diego L).

Como ejemplo, nos muestra un escrito personal. Lee el texto que escribió, haciendo reparo al poema de Benedetti, “Canción del amor sincero”.

El profesor Héctor nos dice que regala a sus alumnos unas “hojitas” al comenzar la clase. Entonces nos muestra muchos de esos folios. Unos son

⁶⁹ Que le gustan las cosas fáciles, sin esfuerzo.

poemas de Neruda, Benedetti, Jairo Aníbal Niño, Ricardo Arjona, Ángela Botero, etc. Otros son escritos suyos, nacidos de una situación cotidiana de la clase.

El asunto era antojarlos, seducirlos con un poema. Y les decía: eso lo dice Jairo Aníbal Niño, pero lo podés decir vos (...) Los provocaba con autores que los representara, con textos de poetas que llegaran a los adolescentes. Ahí encontraban el retrato de ellos. Ellos se veían ahí reflejados.

- Aprender de los mismos colegas

- Aquí pasó algo muy particular, y fue que los mismos muchachos fueron aprendiendo unos de otros. Los resultados arrastraban. De hecho, cuando algunos vieron que había compañeros que publicaban, que mostraban sus cuentos, que los leían en los actos públicos, cuando vieron el orgullo de los papás en esos actos, se empezaron a pegar (Profesor Jairo).

- Me encanta como escribe Gustavo. Yo me podría quedar el día entero leyendo lo que él escribe, y no me canso. Uno le va aprendiendo a la misma gente del taller. Y no es como... enseñame cómo escribo, sino que a uno se le va pegando, porque, como dicen por ahí, el que entre la miel anda, algo se le pega. A uno se le van pegando esas cositas de cada quien, de los mismos compañeros (Exalumna Ana).

Entre los mismos colegas se daba una práctica espontánea de corrección y crítica.

- En clase o en el taller teníamos la costumbre de compartir la lectura de los escritos que habíamos hecho. Daba susto al principio, pero luego se volvía divertido. Generalmente éramos tímidos para decirle al compañero algo que podía mejorar, pero lo decíamos. Luego el profe empezaba a hacer énfasis en cada escrito, así fuera cuento, poesía o lo que fuera. Después íbamos interviniendo nosotros con más soltura (Exalumno Sebastián).

- Cuando salía el Barriolegio, íbamos con cierta curiosidad a ver el periódico. Veíamos la foto de una compañera, y decíamos: ve... ¿y esta qué escribió? Y empezaba la crítica... tan bacano, o tan maluco... ¿será que a ella le pasó? ¡Ey! ya leíste la de once, yo no sé qué... ¿te gustó?... no, muy barro... y la otra... muy bacano. Y empezábamos todos a ver qué pasaba con esa lectura. Yo estudié seis años acá y me gustaba ese cuento. ¡Ey!, ¿ya leíste lo que escribió el profesor sobre tal cosa? Los compañeros le decían a uno: ¡ey!, te quedó bacano, ¡qué

escrito tan chévere⁷⁰! o... no, eso no, por tal o tal cosa. Todos le daban a uno como su punto de vista (Exalumna Juliana).

- Exponerles un tema seductor

Otra forma de seducirlos era exponerles un tema, por ejemplo, el oficio de escritor, desde diferentes autores. Había que hacerlo como el niño aquel que comía mango maduro, con toda la pasión. Luego los invitaba a la escritura (Profesor Diego L).

- La discusión puede devenir en escritura

También les proponía algo polémico. Les decía, por ejemplo, que las mujeres se tenían que quedar en la casa y que los hombres debían ir a trabajar. Primero los ponía a hablar sobre eso para trabajarles la parte oral, y luego a escribir lo que recogían en el debate o a que defendieran alguna posición. A veces, adrede, les decía: hable en pro de que las mujeres deben quedarse en la casa y a favor de que los hombres tienen que salir a la calle a buscarse el sustento, y cosas por el estilo. Hay que crear situaciones que los inviten a escribir, que los haga reaccionar, que los pellizque, que los toque (Profesor Jairo).

- Jugar con las palabras

- Algunas veces nos dada una lista de palabras que, de pronto, cuando uno las leía todas, no tenían coherencia. Y decía: me van a formar una poesía con estas palabras. Y con esas palabras formábamos una poesía. Y salía porque salía (Exalumna Alexandra).

- Luego ellos, desde su imaginación y creatividad, empezaban a juntarlas (Profesor Héctor).

- La poesía es el anzuelo

Yo veo que, en general, los muchachos sienten pasión por la poesía. Entonces, uno aprovecha eso. La poesía es la oportunidad que ellos tienen de manifestar sus sentimientos, de escribir lo que significa para ellos el amor y el desamor, de escribir a la persona que aman, a la que quieren. Entonces, digamos que ese es el gancho para vincularlos con la escritura (Profesora Consuelo).

- Conectar con la cotidianidad

- Un elemento clave para el maestro en cualquier área, es lo cotidiano. De nada sirve conectar la imaginación, la razón y la

⁷⁰ Agradable.

sensibilidad, si no hay una conexión con la cotidianidad (Profesor Héctor).

- Se le ocurrían unas cosas que nos sacaba de la ropa, como, por ejemplo: miren la espalda de su compañero; vamos a escribir una poesía a la espalda del compañero. ¿Y yo qué le escribo a la espalda de mi compañero? ¡Y las cosas que se nos venían a la cabeza y que nos evocaba ese pretexto de escribirle a la espalda del compañero! De pronto decía: porque ese otro, es posible que mañana no esté. Y ya con ese dato nos daba para evocar muchas cosas (Exalumno Andrés, en el programa de televisión referido).

- Héctor nos ponía a veces a escribirle a la silla, al tablero o a los codos. ¡Nos pegaba unas corchadas!, porque uno decía: ¿pero, qué le escribo a un tablero o a una pared o a la espalda de mi compañero?. Sin embargo, salían las poesías más lindas para un codo. Otro día alguien dijo que a su pupitre le faltaba un tornillo. Héctor propuso ahí mismo: vamos a escribir que la vida es un como un tornillo. O sea, eran cosas que para uno en el momento, cuando uno las mira dice: Pero ¿yo qué le voy a escribir a un tornillo? Pero de pronto se pone a hacerlo, y le salen cosas que no se imaginaba (Exalumna Alexandra).

- Los temas tienen que hilar con lo cotidiano, con las cosas que están metidas en sus vidas, con las personas más cercanas a ellos, algo que los toque. Por ejemplo, al llegar a una hora de escritura en mayo del año pasado, encontré que había apatía general en la clase. Me puse a pensar: ¿por dónde me meto que sea de interés para ellos? Entonces, les dije: mayo es el mes de la madre; cada uno va a escribir a la mamá una carta; exprésele lo que usted sienta, lo que usted quiera en su día. La mamá para ellos es algo muy significativo. Me hicieron bellezas. Yo pienso que ellos logran escribir a partir del interés de lo que es cercano para ellos. Si uno les pide escribir sobre la juventud, sobre el mundo que ellos viven, escriben maravillas. Si usted los pone a escribir sobre la jerga que ellos utilizan, el argot que ellos manejan, se la sacan en cuestión de minutos. Uno tiene que tratar de tocarles el punto débil, lo que a ellos los motiva para trabajar. Y su interés está en la cotidianidad.

(...) Yo les propuse alguna vez escribir sobre el medio ambiente en el entorno del colegio... Este colegio está ubicado dentro de una zona industrial con alto grado de contaminación. Entonces, como ellos están viviendo esto y están metidos en esto, tienen más datos, conocen más y les interesa. Ellos saben qué hay aquí que nos contamine, y tienen el deseo de hablar sobre eso, porque los afecta. Pero, ¿cómo los voy a poner a escribir sobre cosas que ellos no manejan ni viven? (Profesora Consuelo).

- Semáforo verde al lenguaje cotidiano

Esa es una estrategia también para seducir, ya sea en la asignatura, en el taller o en la misma dirección de grupo: el lenguaje de ellos, el cotidiano. A los maestros nos desacomoda ese lenguaje que ellos manejan; pero ellos no entienden otro, ese es su mundo. Si uno les habla en otros términos, ellos no captan nada. El lenguaje es una herramienta que une o desune, que acerca o distancia. Uno, por el purismo, corrige permanentemente: es que esto se dice así, hay que decirlo así, es que Cervantes o Neruda lo dicen así, es que la Real Academia de la Lengua tal cosa. Pero ese lenguaje académico es harto para ellos, no les dice nada. Hay que mostrarles el camino, que no es frío, que no es gramatical, el camino que es vida (Profesor Héctor).

- ¡Prohibidos los aplausos!

Les pido que no aplaudan cuando cada uno lee sus textos. Con eso me curo en salud, porque en algunas sesiones hay textos con descaches. Aún los buenos escritores tienen obras malitas. No todas las obras, así sea de los más grandes, son magistrales. Y los aplausos pueden hinchar o desmotivar mucho. Si un texto es muy bueno, saltan los aplausos, pero ¿qué ocurre con el siguiente? Puede ser un textico flojo, y el aplauso viene desnutrido, o puede no darse. Ese tipo de situaciones en el taller, como son pelaos muy sensibles, pueden desmotivar mucho. En cierta forma, con los aplausos se da una comparación de los textos que se leen. Yo prefiero enseñar a escucharlos en silencio. Al finalizar, un aplauso para todos. Entonces, eso les da seguridad y no van a sentirse humillados ni agrandados. Muchos son muy tímidos. Como observan que no se aplaude, ni se recrimina cuando los textos no son muy afortunados, van botando la timidez. Saben que no les van a decir nada, aunque metan las patas. Saben que no van a ser atropellados. Hay cierta libertad y cierta forma humana de mirar la creación del otro. Es que un alumno puede vivir sin ser poeta, sin ser escritor, pero una frustración o una humillación en público puede llevarlo hasta un suicidio. En eso soy muy cuidadoso. Aparte le hago las observaciones. A veces tanteo el ambiente y veo el momento de decirles: bueno, ustedes mismos se van a corregir. Porque uno también tantea el ambiente. Pregunto: ¿cómo estamos ahora para recibir críticas?, y lo hacemos. Pero no siempre está el ambiente para esa estrategia Profesor Diego L).

*** Prácticas puntuales**

- Bloques y Clubes de lectura

Nos decían que trajéramos siempre un libro, el que más nos gustara. Con eso aprendí a cargar siempre un libro en el bolso. Porque uno no sabe cuándo le va a quedar un tiempcito en cualquier momento del día, y lo coge (Exalumna Alexandra).

Sobre esta estrategia, la primera que hizo evidente el inicio de esta historia, aún vigente, hay unas apreciaciones de algunos entrevistados que merecen la pena ser registradas.

- Tenemos problemas con el proyecto de lectura... ha bajado mucho. Hemos ensayado varias formas con esos bloques semanales: de pronto, dándoles un derrotero, unas pautas... y vemos que no funciona. Y pensamos: es que la lectura no puede ser una obligación. Ponemos entonces la lectura libre... y son cuatro o cinco los que traen el texto. Se les entrega cualquier texto para que no pierdan el tiempo... los muchachos lo hojean, pero no lo leen (Profesora Marta A).

- A uno no lo pueden obligar a leer nada, ni siquiera lo que a uno le gusta leer. Si vos no querés no leés. O de pronto, leés, pero no sabés qué es lo que estás leyendo, como por aparentar. Pero así no vale la pena y simplemente estás perdiendo el tiempo (Exalumna Juliana).

- Taller de escritura

De pronto empezamos a ver que aumentaba de forma considerable la escritura de los muchachos. Lo vimos sobre todo en los actos cívicos. Porque antes se daba una costumbre deprimente. Los muchachos leían en las celebraciones patrias, por ejemplo, textos que fotocopiaban en la biblioteca. Pero, de pronto, empezaron a mostrar cosas que ellos mismos escribían. También aparecían escritos suyos en las carteleras murales de los corredores y las aulas. Entonces, vimos la necesidad de empezar a trabajar también la escritura en las clases de Castellano y Literatura. Pero la producción de los estudiantes se hacía cada vez más notoria, por lo menos en un grupo importante. Fue cuando tomamos la decisión de crear los talleres de escritura (Profesor Héctor).

Al preguntarle cómo hacían la conexión de ese trabajo de escritura de aula con el taller de escritores, nos respondió:

En el aula, podemos decir, se daban las primeras puntadas para el taller de escritores, porque todos escribían, pero no todos producían buenos escritos o no todos tenían ese interés. Digamos que en el aula le entregábamos la tarjeta de invitación a la escritura a cada uno de los alumnos; el aula era el semillero. Yo decía: vamos a escribir sobre tal tema; unos, muy bien, otros regular; otros todavía con el temor de escribir. Así que la motivación se iniciaba de forma colectiva, en la clase de Lengua. Pero había estudiantes interesados, estudiantes que manifestaban su inquietud particular por seguir más, por producir más, por perfeccionar sus textos. Esos eran los que luego hacían parte del taller de escritores. Mejor dicho, el taller se creó para los que la clase ya les quedaba pequeña.

En el documento presentado por Nancy Ortiz como informe de su práctica docente en el Liceo Benjamín Herrera -año 2001-, se refiere así al taller de escritura:

Para los estudiantes el taller representa un espacio al que llegan sin presiones académicas (como la nota, por ejemplo), a tratar temas que a ellos les interesan, tales como el amor, el barrio, la situación del país, etc., pero desde una perspectiva distinta, crítica, poética. En el taller es importante ver y analizar la realidad con ojos diferentes a los de siempre.

- El “día poético”

- El día poético es un espacio para recrear esa opción que tenemos de comunicarnos. Estamos ahí convocados, vistiendo la escenografía de la poesía, diferente a lo que hay en un tablero, en una tiza, en una lección Exalumna Jennifer, en el programa de televisión referido).

- Para nosotros el ‘día poético’ es aquel espacio que sacamos para darle la fuga a los sentimientos que tenemos y para compartirlos con los demás (Exalumno Andrés, en el mismo programa).

- Era el momento de arrojar las vestiduras del alma y dejar al descubierto esa dimensión desconocida que todos llevamos dentro (Exalumna Gina).

- Para ellos era clave el ‘Día Poético’, porque era el momento en que compartían sus escritos con sus colegas de taller, con sus amigos, con los papás y con alumnos de otros establecimientos. Era también el día que enamoraban a otros de la escritura (Profesor Héctor).

- El periódico escolar *Barriolegio*

- ‘El Colombiano’ del barrio lo llamaban⁷¹. Para el “*Barriolegio*” era importante registrar la historia de los barrenderos del barrio. Una cosa tan simple como puede ser la peluquería. Y aparecía un artículo: *La peluquería del barrio... Un sábado en el barrio Trinidad, La tienda de Libardo, temas todos que conectaban la vida del colegio con la vida del entorno a través de los escritos de los pelaos. Acordate porqué el periódico se llama Barriolegio. Juvenal fue el que le dio ese nombre (Profesor Héctor).*

- ... Esa página que había “Somos” o la otra: “Sentimos” en las que uno quería sacar lo más bonito. Hubo una parte del ‘*Barriolegio*’ donde de pronto se quiso que todo fuera de uno. O sea, vamos a hacer cosas tuyas, de lo que tú sientes, de lo que tú haces (Exalumna Alexandra).

- Prensa Escuela

A partir del trabajo que se ha hecho ahí con los muchachos, han hecho creaciones maravillosas. Ellos crean textos a partir de las imágenes, o imágenes a partir de los textos. Ese doble juego les amplía el vocabulario y la capacidad creativa, les da mucha fluidez. Por ejemplo, a partir de la imagen de un accidente, ellos sugieren otro contexto, totalmente diferente al que hay ahí, de su propia creatividad.

- El lanzamiento anual del libro de los estudiantes

Así lo valoraba la secretaria Silvia:

El lanzamiento anual del libro ha sido la mejor evidencia de esta práctica. Ha sido el momento de la cosecha, pero también el momento clave para antojar en la escritura.

*** En otras asignaturas y en otras actividades**

La escritura no se trabajaba sólo en los talleres y en las clases de Castellano y Literatura.

Ese proyecto no era de una sola área. Todos estábamos interesados en motivar la escritura. A veces los proyectos horizontales, que no son responsabilidad única de una asignatura, son los que obtienen mejores resultados (Profesora Graciela).

71 Hace alusión al segundo periódico de mayor circulación diaria del país, *El Colombiano*.

- Articulación de la filosofía con la escritura

- No es fácil. Primero hay que motivarlos por la filosofía misma. Por eso me gusta más hablar de un semillero de filosofía que de una clase de filosofía. Se trata de vender la idea a los muchachos de que, a pesar de la fama de que la filosofía intimida, que es incomprensible y abstracta, que no es para personas normales, que es ajena a lo vivencial, la filosofía se puede asumir, porque somos nosotros los que pensamos, los que analizamos, los que reflexionamos, los que tenemos preguntas frente a la vida.

(...) Ese enamoramiento de la filosofía se da en la medida que el maestro logre conectar al muchacho con sus propias inquietudes, y no con lo que generalmente hace el profesorado de esta área, que es recurrir fríamente a la historia de la filosofía, algo que se vuelve absolutamente hartado para los muchachos. La intención mía es que el muchacho llegue a sentir que él mismo puede ser un filósofo, cuando él aborda las preguntas que más le inquietan, las preguntas que tienen que ver con su mundo, con su entorno, cuando las reflexiona, las analiza y las escribe.

(...) En segundo lugar, partiendo del hecho de que es más fácil hablar que escribir, facilito espacios de conversación, para que los muchachos hablen, lleguen a acuerdos y a conocimientos más claros, más precisos. Yo pienso que el que habla bien puede aprender bien y puede aflojarse además para la escritura. La oralidad es la cuna de la escritura. Esa es una premisa que no se puede desconocer. La cosa es que lo de aprender a hablar es algo tan obvio, que muchas veces lo descuidamos en nuestras clases, y ahí está la base de la escritura.

(...) Un buen ejemplo es la experiencia que tuvimos unos años atrás con los alumnos de grado once en torno al pensamiento de Fernando González. Esa experiencia marcó un hito en la historia de la enseñanza de la filosofía en este colegio, porque los muchachos se metieron en el pellejo de ese filósofo. Recuerdo muy especialmente cuando se encarnó aquel muchacho Juan Esteban en la figura de Fernando González.

(...) No era sólo una lectura; recreaban sus propias inquietudes, servidos por los caminos que él ya había abierto. Lograron identificarse con él. Ellos, como jóvenes, lograron detectar cuál era el pensamiento juvenil que tenía Fernando González. Este filósofo tenía un pensamiento muy joven y que sigue siendo muy actual. Eso fue lo que a ellos los enganizó, que muchas de sus obras se dirigieran a los jóvenes. Y ellos se sentían plenamente identificados, encontraron la rebeldía frente a muchas cosas, que eso es lo que identifica a la juventud, como la rebeldía frente a lo establecido, a todo lo que está

listo. Eso los motivó a seguir buscando y leyendo los otros libros que en ese momento no conocían.

(...) En el curso yo no impuse un solo texto, sino que los invité a que hablaran con los abuelos, los tíos, los padres, para preguntar quiénes tenían esos libros en las casas. Y todos aparecieron con libros distintos. Entonces, los invité a que fueran leyendo y que contaran en las clases lo que iban encontrando. Fueron, por lo menos, siete libros de Fernando González que leyeron entre todos. Todos, al mismo tiempo, se fueron enterando del contenido de los libros... que “Salomé”, que “Viaje a pié”, que “El maestro de escuela”, que “El hermafrodita dormido”, que “El remordimiento”. Sacábamos un espacio de la clase para comentar dónde íbamos en el libro y ellos se iban articulando ahí en el cuento. Ellos lograron llegar al pensamiento de Fernando González, pero desde su punto de vista, como lo interpretaron.

(...) Cuando llegamos al ejercicio de escritura, se hizo de distintas formas: algunos hicieron una carta gigante que colocamos a la entrada del colegio, en la que los alumnos se dirigían a Fernando González. Otros se dedicaron a analizar las expresiones de Fernando desde el punto de vista sociológico, educativo, etc. Se interesaban en un tema y lo rastreaban en sus obras. Daban su propia interpretación y luego lo presentaban en carteleras. Otros se empeñaron en dramatizar una obra del filósofo, el ‘Viaje a Pié’, que finalmente resultó ser un monólogo. Ese monólogo fue todo un ‘show’, se robó la atención del público y logró que el colegio entero conociera al filósofo y se enterara de su pensamiento.

(...) Ahora, cuando me encuentro con esos alumnos, muchachos que egresaron hace cinco años, inmediatamente recuerdan ese episodio y me dicen: Marta, he seguido leyendo tales libros y por ahí sigo escribiendo cositas. Lo que quiere decir que siguieron encarretados⁷² con la filosofía y con la escritura (Profesora Marta A).

- Nos entusiasmó mucho que nos pusieran a leer Fernando González, un filósofo de aquí, que empezó a pensar lo que pasaba en este país. Y ayudó mucho cuando fuimos a ‘Otra Parte’⁷³ y vimos tantos testimonios de lo importante que era, de las cartas que se dirigía con Nietzsche. Nos parecía una delicia que en ese lenguaje tan paisa⁷⁴ y

⁷² Dedicados, aficionados.

⁷³ Una casa-finca de Envigado, municipio vecino de Medellín, hoy Casa-Museo y patrimonio cultural, donde vivió Fernando González la mayor parte de su vida.

⁷⁴ Oriundo de la región de Antioquia.

tan sencillo dijera cosas tan profundas y que a nosotros nos tocaba. Todos nos metimos en el pellejo de Fernando González (Exalumno Sebastián).

- Otra estrategia que utilizo: De pronto, para tener una actividad distinta, les propongo una pregunta sobre cosas que estemos viviendo, que estén pasando en sus vidas o en el rumbo de la nación. A los muchachos les encanta y nunca me protestan porque les pida que me hagan un ensayo. A veces les pongo el límite para evitar que sean demasiado simplistas y lo hagan en diez renglones; entonces les digo: de dos hojas; pero el que lo quiera hacer más extenso, bienvenido. Entonces, acudimos a un tema de actualidad... puede ser el tema de la violencia, del intercambio humanitario con la guerrilla... usted qué piensa de las cosas que nos ocurren. Los muchachos escriben, y se manifiestan con mucho más facilidad que cuando hacemos una mesa redonda y los invitamos a que hablen (Profesora Marta A).

- Nos ponía a craniar⁷⁵, a pensar en serio. Nos planteaba ejercicios donde nosotros, aparte de interiorizarnos, nos proyectábamos hacia el entorno... qué piensan ustedes de lo que está pasando ahora. Se despertaban inquietudes (Exalumno Sebastián).

- En Educación Religiosa

En documento de vídeo con fecha de abril de 1995 se registra un evento, del que aparecen también informes y fotografías en el “Historial” del colegio. Por varios años, con motivo de la celebración de la Cuaresma, los alumnos producían una escritura en la que, de alguna manera, hacían la radiografía de sus propias vidas, de su intimidad. Con una garantía que les daba su profesora Marisol, y era que en el último día de esta celebración, en acto público, se quemaban esos escritos. En efecto, una vez terminada la ceremonia, se les prendía fuego. Era una ofrenda que los alumnos entregaban en aquella celebración religiosa.

Muchos, como en el caso de la clase de la profesora Consuelo que continuaba esta práctica de escritura, no escribían sólo para esa quema simbólica, sino que lo hacían también para compartirlo con su maestro y sólo con su maestro, con quien supuestamente tenían intimidad.

- Eso dependía mucho de la confianza que uno les diera como educador. Por ejemplo, ellos ahí plasmaban mucho los problemas

⁷⁵ Pensar, poner a funcionar el cráneo.

familiares, que eso era marcante⁷⁶ en la vida de ellos... que el papá los abandonó, que la mamá y el papá se separaron. Entonces, que la mamá tiene un amigo y el papá tiene otra amiga y les toca repartir los fines de semana para uno y otro; o, que tengo cuatro hermanitos y todos son de un papá diferente. Algunos manifestaban estas cosas con comportamientos agresivos, con obvia indisposición para todo. En estas prácticas lo hacían a través de los escritos. Y eso nos permitía, por lo menos a mí, conocerlos y entenderlos más. Así era más fácil ayudarles (Profesora Consuelo).

- Algunas veces les pedíamos a los alumnos que escribieran la oración ellos mismos. Yo les decía: hoy vamos a hacer una oración de un minuto, pero cada uno la va a escribir. Luego se ponían en común; y resultaba que las oraciones eran mucho más expresivas y más sentidas. Para algunos su motivación no era rezarle al Espíritu Santo o a la Virgen María, porque estaban en otros contextos, porque había de varios movimientos religiosos. Era una oportunidad para presentarles que Dios se manifiesta de muchas maneras y que uno le ora desde la forma como lo siente. Ahí se trabajaba también la diferencia, el respeto por lo que el otro piensa y hace (Profesora Graciela).

- En Sociales

- En las clases de Sociales con la profesora Alba Lía, las evaluaciones consistían en identificar ciertos puntos del mapa, pero a la vez hacer un escrito sobre ese sitio (Exalumno Ignacio).

- En las evaluaciones me gustaba utilizar el ensayo, para trabajar el análisis, digamos el criterio personal frente a cualquier hecho de la historia.

(...) En el grado once, después de analizar la Constitución del 91, yo les daba treinta palabras claves de la Carta Magna y les decía: hagan algo coherente con esas treinta palabras. Ellos empezaban por mirar su cuaderno, sus documentos o el mismo diccionario. Y se quedaba uno sorprendido de cómo lograban una coherencia en el desenvolvimiento de cada palabra, de tal manera que el texto final quedaba con sentido. Y no solamente dando cuenta de lo que es la misma Constitución, sino armando a su manera una Constitución, es decir, haciéndola desde los jóvenes, desde la forma como ellos la entendían y la sentían. Un concepto que les diera, por ejemplo, el de Derechos Humanos, Derechos Fundamentales, Diversidad, a lo mejor tenían ellos elementos para tomarlos desde la Constitución, pero el

⁷⁶ Importante.

mismo concepto les evocaba la percepción personal, de muchachos, sobre ese concepto de diversidad. Entonces, terminaban hablando de la tolerancia a las diferencias, y nos metíamos con esos textos por ética, por moral, por religión. Y lo que podría ser una clase pesada, resultaba siendo agradable y que ellos terminaran diciendo en el descanso: quedémonos diez minutos más profe.

(...) Otra forma era tomar los partidos políticos de Colombia. En vez de empezar a hablarles cómo se originó el partido liberal, cómo el conservador, se dividía el número de alumnos en dos grupos. Cada grupo, en forma voluntaria, elegía un partido. Y empezaban entre ellos a discutir qué cosas buenas, qué valores le encontraban a esto, por qué era importante que hubiera una disidencia en donde no pesaran los colores. Y al final todo lo recopilaban por escrito. Entonces se hacía un periódico mural. En cada rincón de cada movimiento político había una hoja de papel periódico grande en blanco. Ellos tenían que elaborar todo lo que habían pensado, lo que querían rescatar o resaltar, las razones por las que algunos fueran indiferentes a la política, las posibilidades de afiliarse a un movimiento ciudadano con mucho más trayectoria o de más actualidad. Ellos, al tener que redactar, pulían en hojas, le rebatían al otro, utilizaban todo el patio del colegio para organizar sus carteles. Y cuando uno recogía eso, se quedaba admirado de lo que escribían. Lo bueno es que el aprendizaje allí no era sólo de escribir bien, sino de tener una mayor sensibilidad al entorno social y a la historia política del país. Ese era el objetivo principal: lograr que tuvieran sensibilidad, que no fueran apáticos, que se lograra que ellos fueran ciudadanos participativos, pero no desde el texto de historia, sino desde el punto de vista de la realidad, contando que uno como maestro no tomaba partido (Profesora Graciela).

Otra profesora de Sociales, Adelfa, había hecho un trabajo de escritura desde su área, del que se publicó algo en el libro *Letras Sensibles*.

- En Ética y Valores

En Ética, se trabajaba sobre el barrio; se les pedía que nuestros actos dentro de la comunidad fueran actos de ciudadanos, actos de cortesía también, de respeto por los demás, de trabajar por los valores colectivos. Entonces ellos hacían el periódico del barrio y lo tomaban por sectores. Tenían la oportunidad allí, con cinco o seis compañeros, de mirar con ojos más analíticos el barrio donde vivían. Al final encontraban que había valores increíbles, pero que a los antivalores había que lucharles. Finalmente se trabajaba una clase de ética muy interesante porque ellos mismos la hacían a través de la escritura.

(...) Alguna vez, en la misma clase de Ética, surgió de ellos la idea de redactar un reglamento para que la clase fuera lo suficientemente agradable y no hubiera una autoridad vertical. Entonces, eran más responsables con lo que habían pactado, porque lo habían escrito (Profesora Graciela).

- Desde el área de Estética

Uno, porque generalmente los pone a escribir y nada más; pero si usted les dice que ese escrito lo adornen... colocan todos sus muñequitos y todas sus cosas de sardino⁷⁷ y hacen bellezas. Porque esa parte es importante. O sea, no solo la letra con la letra, sino combinar la letra con el dibujo, con la estética. A ellos les gusta que lo que escriben tenga su estilo personal y original. Y el estilo de los muchachos de ahora es muy diferente, quieren poner sus muñequitos. Y le ponen sus letreros y la letra diferente. La letra corriente es aburrida para ellos. Esa también ha sido una buena motivación para escribir (Directora Gloria).

- Con el teatro

- Yo creo que para llegar a sentir motivación por la escritura, es necesario primero aficionarse por la literatura. Me puse a pensar una forma para mostrar a los muchachos la literatura de tal manera que para ellos fuera más atractiva. Entonces se me ocurrió proponerles, en cada grupo, que representaran una obra. Pero no era representarla lo único que tenían que hacer; debían leer con detenimiento la obra que habían escogido y escribir a su manera pequeños guiones para el momento de la representación. Cada salón se leía una obra... “La María”, “La Marquesa de Yolombó”, etc. Y ese salón se convertía en un escenario donde hacían la representación con personajes, vestuario, toda la decoración. Ese salón no era ya de clase. Usted entraba y veía que lo habían transformado. Ellos inventaban murallas, chozas, castillos, paisajes... y ¡precioso!. Te sentías como en otro tiempo. Los alumnos se hacían personajes de la obra. Y todos los grupos recorrían todas las obras (Profesora Marleny).

- Cada salón se convertía en una obra de teatro, era el libro que se habían leído los muchachos, era un museo interactivo del libro que se leyeron. Entonces, se leyeron “La María”, y ahí estaba María sentada con sus trenzas. Los visitantes preguntaban: ¿éste quién es? y ¿éste quién es? Y los muchachos estaban en capacidad de responder y

⁷⁷ Joven.

hacían una corta representación. Era como muy interactivo (Directora Gloria).

- Desde las “Coordinaciones de grado”

Las “Coordinaciones de Grado” hicieron por varios años en el colegio las veces del “director de grupo”. No dirigían sólo un grupo, sino todo un grado, generalmente con seis grupos. Correspondían a una estrategia alternativa que se creó en el Liceo, cuando se sintió necesario responder a la demanda de los alumnos de contar con maestros siempre disponibles con quienes fuera posible hablar. En la descripción de su Proyecto se les llama “instancias de conversación”. Eran “espacios para dirimir los conflictos y las tensiones que saturaban la vida escolar, unas veces sencillos de manejar, y otras de considerable complejidad”. En ellas se centraban las funciones de coordinación académica y disciplinaria.

Con estas Coordinaciones, que fueron suspendidas por decisión de la administración central desde finales del año 2001, hay un importante reconocimiento de los entrevistados en cuanto al liderazgo con aquella experiencia de escritura.

Las ‘formaciones generales’⁷⁸ se convirtieron en una fiesta de escritura. Cada vez fue mayor la participación de los alumnos con sus composiciones. Allí se daban a conocer los mejores trabajos. Los estudiantes los leían ante el micrófono a sus compañeros. Era el momento en que los alumnos tomaban la vocería para dar sus impresiones sobre lo acontecido a lo largo de la semana y sensibilizaban con sus propios escritos. Este era, a la vez, un trabajo de autogestión con el que afianzaban su compromiso y sentido de pertenencia con el colegio.

(...) Desde las ‘Coordinaciones de Grado’, los aspectos comportamentales y académicos de los alumnos de los primeros grados se dirimían a manera de cuento. Tanto sus logros, como los aspectos a mejorar, giraban en torno a la escritura. Allí tenían los alumnos un espacio para repensar sus comportamientos inadecuados (Profesora Marta G).

78 Dos reuniones que se hacían semanalmente de todo el alumnado en el patio salón de la primera planta: la primera, en el momento de su ingreso al colegio los días lunes, y la otra, a primera hora del último día de la semana.

- En los actos “cívico-culturales”

En registro del PEI⁷⁹, correspondiente al año 2000, se encuentra esta referencia:

En el Liceo Benjamín Herrera hemos iniciado un proceso de transformación de los ‘actos cívicos’ en ‘actos cívico-culturales’. El propósito ha sido rescatar un espacio del tiempo escolar que se venía haciendo cada vez más vacío de sentido, más norma, en una oportunidad para dinamizar el desarrollo cultural de la comunidad educativa. Porque es trascendente lo aparentemente liviano que se registra en estos eventos; pues allí también se traduce la concepción y el nivel de desarrollo cultural de un colectivo (...) Hemos tratado de fortalecer la comprensión de los ‘actos cívico-culturales’ como claras oportunidades para potenciar y participar logros de producción social. Oportunidades para incentivar la capacidad creadora de los alumnos, elevar la autoestima y el nivel de autonomía. Creemos que hay allí un espacio para transformar a los jóvenes de espectadores en verdaderos actores y protagonistas de su historia, pues antes se les requería solamente para ejecutar el programa, para desarrollar el libreto diseñado por los adultos (...) Hemos entendido estos eventos como oportunidades para estimular no sólo procesos de lectura, sino además, de producción literaria, para construir canales espontáneos de comunicación, para el desarrollo del pensamiento, de la investigación, para recuperar la importancia de la lúdica en el desarrollo integral humano (...) Oportunidades, en fin, para aguzar los sentidos, para leer y descifrar los signos de las nuevas generaciones, sin asomo de censura, para acompañar en forma debida y respetuosa los caminos de búsqueda y registro de estos jóvenes.

1.6. Carácter informal de la experiencia

*** Una actividad distante del imaginario de la escuela**

- Aquí no dicen: bueno, traigan de tarea un poema. Antes, eso era algo que sólo se hacía el día del idioma. Aquí, lo que escribimos no es una tarea ni es para tener una calificación, ya no es ninguna obligación (Exalumno Gustavo).

79 Proyecto Educativo Institucional.

- *Era algo libre. A nadie obligaban a estar ahí. Ese cuento que escribí no lo hice porque estuviera haciendo una tarea. Se lanzó la propuesta de escribir un libro de cuentos y poesías. Y como siempre me ha gustado la literatura, sobre todo los cuentos fantásticos y las leyendas, me nació escribir eso (Exalumna Janneth).*

- *En las distintas instituciones brindan una cantidad de cosas, que las tienen que hacer, porque el reglamento lo dice. Pero no se sienten como deben ser. Entonces el muchacho no les presta atención. Lo fatal en la enseñanza, no solamente de la escritura, sino de cualquier cosa, es que a uno lo obliguen y le pongan tareas (Adriana, madre de familia).*

Corrige la misma Adriana:

... *Bueno, las tareas son buenas, pero hay que saberlas poner. Porque a uno le pueden poner una tarea, pero si yo recibí la clase con satisfacción, yo hago esa tarea también con satisfacción. Las cosas impuestas no dan resultado.*

- El trabajo con la escritura estaba en sus deseos

- *Yo entré al taller, no porque estaba aburrido, ni por tener algo que hacer. Entré porque aquí nos permiten mostrarnos tal como somos y me siento muy orgulloso y a gusto de estar aquí (Exalumno Gustavo).*

- *Pienso que allí dejan su responsabilidad con los textos, con los exámenes, con el aula, y pasan como a otra actividad mayor y quizás más satisfactoria para ellos y más convincente, más afín a sus deseos, que está íntimamente ligada con su forma de pensar, de sentir, con su deseo de expresarse de una forma diferente. Es que muchas veces el aula no le da esa posibilidad al estudiante. El taller es un espacio diferente al aula de clase. En el aula, de alguna manera, los muchachos están regidos por la norma, por un reglamento, por unas pautas que se dan desde la organización del colegio (Profesor Libardo).*

- *Era una actividad que estaba más metida al deseo de los muchachos que a la tarea. Fue algo que ellos mismos se inventaron (Profesora Graciela).*

- *Ellos lo hacen porque quieren, por amor. Un muchacho que se viene a ensayar toda una tarde, sabe que de pronto algunos profesores le van a dar una nota; pero, indiferente a que le den una nota, el muchacho lo hace porque él quiere estar ahí, porque él ama eso, él vibra con esas cosas. Lo que no pasa con otras cosas que les imponemos (Profesora Marleny).*

- Más que del colegio, era algo de los mismos muchachos

- Del colegio siempre fue, pero no siempre la sentí tan del colegio; la sentía como de nosotros, la sentía mía. Esa experiencia, yo decía, no la voy a guardar para el colegio, no, esa es para mí. Y en el momento que yo hacía un poema, recitaba o cualquier cosa, yo no decía: esta experiencia tan bacana para el colegio. Yo decía: esto es mío, esto es lo que a mí me gusta; por eso lo amaba tanto y por eso he amado tanto lo que hice, porque no solamente pensé en mi colegio sino que lo pensé para mí, porque era algo de mi propiedad, algo muy mío (Exalumna Alexandra).

- Esto va mucho más allá de la Institución. Empieza acá, pero no se queda acá, porque yo lo sigo sintiendo como mío. Yo digo: este taller es de acá, está en el colegio, pero es mío. Nosotros nos vemos en la calle y no decimos: nos vemos en la reunión que tenemos en el colegio; no, en el taller nos vemos. Que puede ser aquí o donde sea, en el ‘Pueblito Paisa’, en el ‘Parque Lleras’, en ‘Los pies descalzos’..

(...) Pero sí tiene que ver con el colegio, porque la gente acá lo apoya. El Colegio fue el que lo impulsó, fue el que le dio vida a esto, para que nosotros siguiéramos haciéndolo dentro y fuera de la Institución. O sea, el colegio dio la pauta. Como... ¡empiecen que nosotros los ayudamos! El colegio le echó la agüita a esa semilla (Exalumna Juliana).

- No era un trabajo de aula

- Yo no sentía el taller como una clase, era un compromiso de cada uno. Nosotros nos quedábamos por la tarde después de que salíamos del colegio, y por eso no le subían a uno la nota en ninguna materia. Uno se quedaba por otras cosas, porque era rico que el auditorio quedara bien bacano para la presentación, y porque era bueno ensayar para que todo saliera bien. Sabíamos que muchas veces, por los ensayos, nos estábamos atrasando en clase. Pero no importaba, nos desatrasábamos luego. A veces nos quedábamos sin almorzar, o el almuerzo era una gaseosa, cualquier cosa (Exalumno Diego M).

- Yo no sentía eso como si fuera algo de clase. Recuerdo mucho cuando íbamos a otros lugares, a otros colegios a compartir lo que escribíamos con otros estudiantes, cuando íbamos a las casas de la cultura, cuando viajamos a otros municipios donde la gente quedaba impactada con lo que hacíamos (Exalumna Gina).

- Esto no es un trabajo de aula, o, digamos más bien que se trata de un aula distinta y aparte. Aunque estamos dentro de la Institución, manejamos otra filosofía. Si es una aula, no entiendo por aula las

cuatro paredes. Esto es institucional, pero extraclase. Las reuniones no son necesariamente dentro de los muros del colegio. Yo los cito muchas veces en otra parte y en otros momentos diferentes de la escolaridad, por ejemplo en el ‘Cerro Nutibara’ y en la jornada contraria de estudios, los fines de semana o en el período de vacaciones (Profesor Diego L).

- Era una propuesta alternativa

- El trabajo con estudiantes matriculados en la Institución le da a la experiencia un toque institucional. Pero la permanencia allí de alumnos egresados da cuenta de que es algo que salta el rigor de la institucionalidad (Profesor Libardo).

- Es institucional, es del Liceo, pero es una especie de escuela, y con una filosofía propia, dentro del Liceo. La institucionalidad es tal vez el soporte que hace que el taller se dé. Se da dentro del colegio y con el amparo del colegio, con el apoyo económico además, pero es algo que tiene vida propia.

(...) Mis deseos alrededor de esta experiencia van más allá de lo que la escuela puede hacer con la norma. Fernando Botero hubiera sido imposible dentro de una escuela clásica. ¿Cuándo un hombre se vuelve universal? Solamente cuando rompe con el molde, cuando logra establecer un nuevo paradigma (Profesor Diego L).

- Era algo distinto, porque no era academia, no había una rigurosidad conceptual, sino un mensaje de vida. Por eso para ellos era tan importante. Hubo una sugestión para la vida y los pelaos se pegaron a eso. No era un recetario de normas (Profesor Héctor).

- Es un programa, porque en cierta medida fue construido y diseñado con unos propósitos, con unas estrategias, apuntando a unos resultados. Pero es un programa que, a mi modo de ver, no estaba enmarcado directamente por las políticas del sistema educativo como tal. En esa medida yo lo veo, más que un programa como una nueva propuesta que posibilitara que nosotros como estudiantes nos adentráramos a experimentar nuevas cosas. Fue una propuesta innovadora que se salía de los cánones convencionales conocidos a través de la historia en el sistema educativo.

(...) También la veo como un juego, como un momento de diversión, de entretenimiento, de manejar una pedagogía muy interesante: el juego; que eso debería hacerse en todo el cuento de la escuela; creo que es la mejor estrategia para aprender. Yo la vi pues como un juego... juguemos a ser escritores, juguemos a ser pensadores. Por eso tantos

estudiantes nos animamos y le apostamos a la propuesta, nos la jugamos, jugamos a ser escritores (Exalumno Sebastián).

*** Se ganó el espacio en el Proyecto Educativo**

Esto fue algo nacido de los mismos muchachos. Pero, poco a poco, ellos se han ganado el espacio para que sean tenidos en cuenta institucionalmente. Ya el Colegio tiene que contemplar todas esas actividades en su PEI. Dentro de la planeación hay que tener en cuenta ya toda esa producción de los muchachos (...) Un ejemplo: cuando evaluábamos por medio de los logros, ya se nos insistía que había que tener en cuenta toda la participación de los muchachos en esas actividades. Así fuera Física, Matemáticas, Inglés, incluíamos dentro de los logros a nivel evaluativo la participación de los alumnos en las diferentes actividades creativas que ofrece la Institución. Yo creo que eso fue un avance. Porque nosotros tenemos estudiantes que tienen diferentes talentos, y el hecho de que un muchacho esté participando en una actividad de estas y que esté dando su vida por esa actividad, es una cosa que el maestro tiene que valorar, así no sea el mejor matemático o el mejor físico, porque allí está su interés (Profesora Marleny).

1.7. Razones desde el entorno social

Fue reiterada la conexión que hicieron los entrevistados con el entorno social del colegio como una de las razones de aquella experiencia de escritura.

- El barrio Trinidad, en el contexto de Medellín, tiene unas características que durante muchos años fueron y son una bomba: ambiente violento, angustia y dos tipos de desnutrición: la desnutrición física, que es la que deteriora el organismo y la desnutrición afectiva-sexual. La desnutrición física, como consecuencia de la miseria, de la falta de oportunidades y de empleo. Y la desnutrición afectiva, ese resquebrajamiento de la paternidad, el iniciar tan prematuro de la sexualidad, el madresolterismo tan extendido, la pérdida de valores fundamentales, como el respeto a la vida. Todo eso crea una gran desazón y rabia, y hay muchas formas de darle escape. Una forma de darle escape es mediante la violencia directa. La otra mediante la escritura. Esa desazón se da en el corazón, en la mente de todas las personas. Se necesita que se canalice toda una energía. Y esa canalización le tocó, en gran parte, al Liceo Benjamín Herrera a través de la escritura (Profesor Diego L).

- Su entorno es muy doloroso, con pérdidas continuas y el abandono muy rápido de sus padres. En el colegio ellos fueron ampliando horizontes y vieron que había otras formas y otras vidas y eso les dio un contacto con el mundo y la literatura. De alguna manera, el colegio era como un oasis en el que ellos se sentían a gusto y en el que podían expresar todo el dolor que traían del mismo compañero de clase que, de un día para otro, ya no estaba sentado ahí, porque lo habían asesinado o porque había tenido que huir del barrio (Profesora Graciela).

*** La escritura personal: un oasis**

- La pobreza, los desafectos, los abandonos, la madurez prematura - porque les tocaba ser papás y mamás de sus propios hermanitos desde muy temprano- los hacía muy sensibles. Los pelaos llegaban al colegio con la autoestima por el piso. Con la poesía se reconocieron y se identificaron. Los aplastaba el novio o la novia, los aplastaba el maestro, los aplastaba la pobreza, no tenían papá, no tenían mamá... Con la poesía se veían en otras partes, en otros escenarios (Profesor Héctor).

- Una vez el profe nos puso a escribir qué era la poesía para nosotros. En ese momento yo escribí que era para escapar de la realidad. Muchas veces es una ventana de escape (Exalumno Diego M).

- La escritura también es para alegrar, para divertir, para relajar (...) Al darles la oportunidad de expresarse, la escritura se les presenta como una forma de desahogo también para ellos, es una relajación, un alivio (Profesora Marleny).

- ... el descanso, la piel que los hace sentir, la piel con la que cubren sus problemas y, sobre todo, la garantía de su autoestima. Es que el arte tiene que ser también útil para el ser humano. Es que el espíritu del arte es que a uno le apetezca el recreo vivencial; y si no, no es arte (Profesor Héctor).

- Mucha gente se desquita con el trago, o con rumba, con jugar algo, hasta con la droga... no sé. A mí me gusta desquitarme con el lápiz y el papel. Porque yo escribo y rayo... ¿ese es mi vicio!, ¿ese es mi cigarrillo! (Exalumna Juliana).

*** El ambiente duro y conflictivo que vivían les daba motivos para iniciarse en la escritura**

La mayor experiencia que he vivido en mi trabajo de aula con la escritura ha sido con esos muchachos que se recibieron el año pasado, los que han llamado ‘reinsertados’⁸⁰. Esos muchachos andan escribiendo muy bien. Yo no creía que fuera posible. Para mí fue algo sorprendente, porque no me imaginaba que me hicieran escritos y análisis de su vida real, de los contextos fuertes y duros que ellos manejaban (...) A ellos les gusta escribir sobre su propia cotidianidad. Hablan y escriben de cómo les aconsejan a los amigos que dejen la droga, que se reinserten a una vida digna, que quieran a sus papás, que hagan respetar su familia, y le dan un grado de importancia máximo al núcleo familiar (Profesora Consuelo).

Sugiere la profesora que los “reinsertados” podrían tener un nivel de convencimiento mucho más alto que “el muchacho que no ha caído en esos hoyos”.

Porque ellos tienen el testimonio de sus vidas. Ellos vivieron una experiencia negativa, pero ya tienen una mirada optimista frente a la vida. Además tienen la palabra muy suelta para dar ese testimonio. Ellos son muy espontáneos, así sea con el argot que ellos manejan. Porque si uno se pone a mirar el significado de esas palabras, es muy profundo. Esos muchachos le dan una contextualización muy grande a las palabras que manejan (Profesora Consuelo).

Refiriéndose a estos jóvenes a quienes el colegio acogió de nuevo, la directora respondía en el reportaje “Lira y Laurel”, antes referido:

Espero con el proyecto que tenemos de ‘Formación de líderes para la paz’ que estos jóvenes se conviertan en líderes sensibles, apropiados de su entorno y que sean capaces de llegar a través de sus escrituras a los muchachos que de alguna u otra forma aún están en el conflicto y que, gracias a la dedicación de estos muchachos, encuentren una salida factible a la problemática y puedan ser también jóvenes promotores de paz.

1.8. El Colegio: un espacio acogedor

- Los muchachos egresados vuelven permanentemente al colegio con cualquier pretexto. Muchos terminaron sus estudios, varios años atrás,

80 Se refiere a un grupo de jóvenes, antes desescolarizados, algunos pertenecientes a bandas del barrio, que habían pedido una nueva oportunidad en el Liceo.

y siguen perteneciendo a las distintas actividades, al taller de escritura, a la banda musical, al grupo de teatro... (Secretaria Silvia).

- De aquí no salen los exalumnos; ellos egresan de su bachillerato, y quieren seguir perteneciendo al colegio. Su permanencia en el taller de poesía, por ejemplo, es una forma de mostrar que no quieren desligarse de la Institución (Profesora Marleny).

- El ambiente del Benjamín Herrera era muy enriquecedor a nivel emocional, porque se trabajaba con los muchachos muy de tú a tú, porque interesaba más la parte humana (Profesora Graciela).

- Lo que yo he hecho en el colegio no lo he hecho en ninguna parte. Y era lo mío, me sentía rico, me sentía bien, me sentía llena de muchas cosas, me gustaba lo que hacía. Aquí había como esa química, como esa adrenalina que lo mantenía a uno vivo (Exalumna Alexandra).

- ...Ahora vengo menos, porque mi tiempo ya es muy limitado, pero me gusta mucho la forma como me siento cuando estoy aquí. Esa época fue para mí la mejor, me pareció mundial, de verdad que sí (...) Yo todavía estoy aquí. Así ya no estén muchos de los compañeros míos, me encanta volver. El colegio es como una parte mía que me arrancaron así de una, me la arrancaron sin anestesia (Exalumna Ana).

- Uno no quiere salir de aquí. Es bueno volver y ver de nuevo tus maestros que se interesan todavía por lo que estás haciendo, qué demanda ahora tu vida... y recordar. De verdad, es grato volver (...) En cierta forma esto es como la segunda casa, el hogar de nosotros. Por seis años, uno pasó la mitad del día aquí. Ya extraña uno ese cariño. Porque aquí pasamos lo mejor de la vida... El paso por el colegio fue muy agradable. Aquí tuve profesores que, más que docentes, fueron mis amigos. En cierta forma hicieron que mi paso por aquí fuera importante (Exalumno Gustavo).

- Ahorita que llegué, recordé cuando entraba por esta puerta con mi maleta. Llegaba y gritaba !Hola muchachos! Ahora vengo con nostalgia... no sé, con cierta nostalgia, mucha nostalgia. Pero muy bacano también; bacano vivir otra cosa, bacano estar afuera, bacano haber terminado una etapa (Exalumna Juliana).

- Cuando llego aquí siento una gran energía. Veo a los pelaos del liceo y me da esa nostalgia. A veces pienso: la mejor etapa de nuestra vida fue el bachillerato. Y ojalá tuviéramos el poder de manejar el tiempo, de dominarlo, para quedarnos en esa época eternamente... en serio hermano. Aquí pensábamos en el futuro en una forma más amplia, era una frescura, uno soñaba, se divertía (Exalumno Sebastián).

- *Ahora cuando venía del trabajo, recorrí todas las calles por donde yo andaba antes para venir al colegio. Y me traía mucha nostalgia y muchos recuerdos. Antes de entrar, miré hacia el frente y recorrí cada lugar en donde yo me llegué a sentar con mi uniforme de colegiala a esperar que abrieran la puerta. Me gusta venir a recordar, a sentir ese calorcito (Exalumna Gina).*

Cuando le preguntamos a Ignacio si le agrada volver al colegio, se le iluminan los ojos y responde, como saboreando algo:

¡Me encanta! Aún, más, me gustaría trabajar aquí. Este colegio a mí me marcó, de verdad que sí. (Exalumno Ignacio).

- Un lugar acogedor, también para los maestros

Yo llegué a este Liceo el 20 de noviembre del 2001. Llegué a las 6.10 de la mañana. En menos de una hora sentí que hacía más de diez años trabajaba acá. Es decir, no me sentí extraño. Yo venía de un lugar que era como una finca, un campo abierto, campestre, muy espacioso, pero pobre en afectos. Te confieso que venía prevenido con la situación conflictiva del barrio. Pero aquí encontré desde el primer momento de mi llegada algo distinto, una energía, y yo la capté inmediatamente (Profesor Diego L).

2. ¿Cuál es la razón de fondo? Puerta abierta a la expresión

- *Que algunos no escribieran ni hubieran hecho parte de esa experiencia no quiere decir que no tuvieran forma alguna de expresarse. (...) Es cierto que muchos aquí encontraron su canal de expresión con la escritura, pero también que muchos encontraron otras vías La escritura es aquí un canal de expresión, igual que otras prácticas: la emisora, la banda marcial, el grupo de teatro, la banda de música, etc. La razón de fondo es que aquí se abrieron las puertas para la expresión de los muchachos. ¿A través de qué? A través de formas distintas. Hay para todos; y cada uno encuentra su propio canal de expresión (Secretaria Silvia).*

- *En el colegio hemos hecho énfasis en que la vértebra del proyecto de formación es la Comunicación. Y se pone uno a mirar el Proyecto Educativo de aquí y se da cuenta que todo apunta a distintas ventanas de expresión, a través del teatro, de la música, de la emisora estudiantil, del Barriolegio, de la publicación del libro, a través del*

mismo deporte, etc. De alguna manera, este colegio es un grifo abierto de expresión para los muchachos (Directora Gloria).

2.1. Había libertad de expresión

- Lo que a mí me cambió la vida en este espacio es que me permitieron expresarme libremente. Eso sí, con el respeto. Tiene usted como estudiante la libertad de manifestar, de proyectar, de decir lo que usted piensa, lo que usted hace, lo que usted siente. En la UPB⁸¹, por el hecho de que escucháramos música metálica ya nos tenían por satánicos, nos estigmatizaban por eso. La cosa es que ellos no sabían qué estaban haciendo, porque sentíamos que a una acción, una reacción, y reaccionábamos como tales. Cuando yo cometía un error, cuando me descachaba⁸², así fuera algo tan sencillo como ir sin la correa... y ahí mismo para la anotación en el cuaderno. Aquí, en cambio, nos llamaban a conversar... Vení Sebastián, que pasó con vos... se reconocía al estudiante como un sujeto activo del proceso de formación, que no simplemente era un objeto para meterle letras, sino que nos dejaban expresar. Yo creo que esa es la mayor diferencia con otros colegios: en este espacio hay libertad de expresión. Esas oficinas que había aquí, las “Coordinaciones de Grado”⁸³, eran sobre todo para conversar. Ahí todos hacíamos las paces (Exalumno Sebastián).

- La postura humanista de concebir el ser humano posibilita que cualquier pensamiento que llega al colegio, siempre y cuando no sea de destrucción, sino de vida y de respeto al otro, se permita y se anime. No hay restricción en cuanto al pensamiento, y para mí eso es fundamental. Eso ha abierto en el colegio muchas vetas (Profesor Diego L).

- Nos dieron la posibilidad de pensar y de sentir tal como somos: jóvenes (Exalumna Jénifer, en el programa de TV referido).

- Cuando la gente tiene la oportunidad de expresar lo que siente, entonces la otra persona también va a tener la posibilidad de ver qué

81 Institución educativa de la que venía.

82 Cuando me equivocaba.

83 Se refiere a una estrategia de acompañamiento de los alumnos que aparece registrada en los archivos de rectoría como innovación educativa reconocida por el Ministerio de Educación Nacional.

es lo que el otro quiere. El colegio se interesó mucho por eso (Exalumno Ignacio).

- Yo no había sentido antes esa necesidad de expresión, como persona, como individuo, como estudiante, pero también como parte activa de la sociedad (Exalumno Diego M).

2.2. Se les permitió ser jóvenes

- El hecho que yo sea alumno, que sea joven o que esté pasando por la adolescencia, no quiere decir que sea una etapa que yo tenga que quemar. No, es algo que yo estoy sintiendo, es algo mío que no tienen por qué quitármelo. Porque el decir de muchas personas es: no, es que está en la adolescencia... él quema esa etapa. O se dice: está en la etapa en que quiere decir y hacer lo que le da la gana... pero él quema esa etapa. No, el hecho de que yo tenga trece, catorce, quince, veinte, ochenta años, no quiere decir que no pueda expresar lo que estoy sintiendo. Nunca voy a olvidar que aquí pude ser lo que yo soy, un muchacho soñador (Exalumno Diego M).

- Generalmente, no valoramos lo que hacen los muchachos. Hay que cambiar la forma de mirar los muchachos, la forma de trabajar con ellos, para que se sientan seguros. Siempre creemos que lo que hacen los muchachos no es bueno (Directora Gloria).

2.3. Sintonizar en los intereses de los muchachos

- En este momento el común de la juventud no tiene esa oportunidad de expresar. En algunas partes se les brinda unos espacios, pero no son los que los pechos quieren; porque siempre los acomodamos a lo que nosotros queremos, pero no a lo que ellos quieren, o los reprimimos (Adriana, madre de familia).

- La razón más importante está en el mismo colegio, pero no como academia, sino como vivencia, en lo que ellos vivieron aquí. El colegio empezó a despertar ese interés en ellos, no para enseñarles, ni para dirigirlos, sino para que sacaran a relucir lo que ellos tenían y deseaban. Este colegio logró despertar lo que ellos tenían. (Secretaria Silvia).

- Nos quejamos a veces que a los muchachos no les interesa nada. Y no es que no les interese nada, sino que nosotros no sabemos qué es lo que les interesa a ellos, no los conocemos (...) En cierta forma, el

deseo del alumno tiene que ver con el temor del maestro, lo mismo que de los padres. El mayor temor de un padre es que su hijo se pierda. Y uno, como maestro, quiere ayudar para que un muchacho no se pierda... ni en vicios, ni en nada negativo. Pero nos da miedo que el joven abra nuevas posibilidades, que se exprese, que crezca, que haga tantas cosas que pueden ser beneficiosas para él. Nos toca, entonces, quebrar ese temor a consentir con el deseo de los jóvenes. Uno tiene que hacer de su propio deseo ese querer encaminar a los muchachos por sus cosas, así muchas veces no comparte su filosofía, su religión, sus creencias. Si uno sabe que a ellos les gusta estar en eso, y uno sabe que estando ahí, ellos salen de otras cosas que son perjudiciales y negativas, pienso que la misión de uno es apoyarlos. Porque muchas veces somos muy fanáticos... de cosas, de filosofías, de creencias, y por eso nos perdemos de tantas cosas lindas de los muchachos, porque somos muy paradigmáticos, nos pegamos a unas cosas establecidas por nosotros mismos y eso nos deja entonar con los muchachos (Profesora Marleny).

A propósito, escribía el director en la presentación del libro *Versos de la Piel*:

...¿Qué podría ser más satisfactorio para un maestro que animar el vuelo de sus discípulos? Se asoman estos jóvenes al nuevo milenio con alas abiertas, con profundo optimismo, con dádivas de sueños en estos trozos de poesía. Y nos regocijamos nosotros sus maestros, sus colegas de viaje, porque juntos avizoramos mejores horizontes.

2.4. El Proyecto Educativo: una oferta plural de expresiones

Revisando el PEI, se encuentra que el eje central de la propuesta educativa del colegio, desde el año 1992, está en la “Comunicación”. La gran mayoría de las prácticas giran alrededor de este propósito medular. El proyecto de lectura, y luego el de escritura, hacen parte de ese macro-proyecto.

Estos son algunos de los proyectos que aparecen registrados en el PEI: “Prensa Escuela”, “Mejoramiento de la lectura”, la “Hora del cuento”, el “Taller de escritores”, el “Día poético”, el Periódico escolar *Barriolegio*, la “Emisora estudiantil”, “Calles de Cultura”, “Exposición anual artística” de alumnos, padres de familia y maestros, el proyecto “Solidaridad con los niños del barrio”, el “Bazar de los sueños”, el “Encuentro generacional” -día de la familia-, el “Festival de la canción”, la publicación anual del libro de escritos de los alumnos, la “Autopista electrónica” y el Proyecto de “Coordinaciones de grado”.

En la presentación del PEI encontramos esta precisión:

Entendemos que, por encima de la agenda académica, robustecer los canales de comunicación se constituye en camino más expedito para alcanzar una formación integral.

- Un abanico amplio de expresiones

- Aquí hay una baraja muy amplia, todo un abanico de expresiones. Yo creo que talentos hay en todas partes. Sólo que, aquí esos talentos encuentran la oportunidad de desplegarse, de fomentarse (...) Por fuera, el Benjamín Herrera suena como un colegio de proyección cultural. En otros lugares no hay tanto talento cultural. Aquí confluyen las voces más lindas, los mejores actores, bailarines, teatreros, cuentistas. Es posible que en todas partes los haya potencialmente, pero aquí tienen la posibilidad de expresarse (Profesora Marleny).

- Son puertas de expresión, digamos múltiples, que abre este colegio. De la misma manera que abre la puerta para la escritura, la abre también para los que cantan, para los que les gusta el teatro, la abre para los que les gusta la danza, para los que les gusta el deporte, la música, las ciencias naturales. De todas maneras, son todos canales de expresión. Sólo que el énfasis aquí está en la escritura (Exalumna Gina).

- Yo diría que hay gente para todo. El que no le gusta escribir, le gusta el canto o el teatro, o leer... la banda marcial, la banda musical, el deporte, el ‘Bazar de los sueños’. Porque todos no pueden ser escritores, como todos no pueden ser futbolistas (Álice, madre de familia).

- Motivación... la teníamos cien por cien, ganas... se sentían, apoyo... ni hablar, orientación... siempre fue excelente. El colegio nos dijo: ustedes tienen un talento. Nosotros les vamos a dar las posibilidades. Exploten eso que ustedes tienen, adelante, sin miedo. Si queríamos cantar y no sabíamos cantar, cantábamos, si soñábamos con hacer un poema, teníamos la motivación para hacerlo, si nos gustaba el teatro... ¡adelante!... tienen el apoyo. Si queríamos llorar y nos daba miedo llorar, llorábamos (Exalumna Alexandra).

- Yo pienso que el permitirles equivocarse y lanzarse al ruedo. O sea, el motivarlos y decirles: usted es capaz, usted lo va a hacer... ¡atrévase! La cuestión es que aquí se animó a los muchachos para que se atrevieran. Y en todo sentido lo he notado en ellos, no solo en la escritura. Los muchachos traen un proyectico, cualquier bobadita. Listo, tráigalo, atrévase y cuenten con el apoyo. Y de verdad que esa es como la base. A los muchachos aquí no es sino darles la

oportunidad, y lo hacen con responsabilidad y con gusto (Directora Gloria).

- Tenían otras formas de expresarse

- Mi forma de expresarme no era con las palabras, sino con el cuerpo. Desde muy pequeña yo vibraba por modelar, me subía a cuanta mesa había en mi casa y modelaba. Eso era lo que yo sentía, lo que más me gustaba. Aquí en el colegio yo lo podía hacer y me apoyaban con eso. Eran muy divertidos los desfiles que hacíamos (...) Conmigo, primero fue el lenguaje del cuerpo. Después vino el lenguaje con la palabra, no porque me gustara, sino por necesidad. Cuando me subía a una tablado, como aspirante en el ‘Reinado de las flores’, me hacían muchas preguntas. Los periodistas me obligaron a hablar, y yo tenía que responder unas preguntas, a veces muy capciosas, que ellos me hacían. Tuve que entrar a una academia de cultura general en la que me hacían unas entrevistas simuladas (...) Por necesidad aprendí a hablar en público. Pero aún hoy, no me gusta escribir, no me he podido enganchar con eso (Exalumna Liliana).

- El cuerpo antiguamente era un invitado de piedra. Las mamás nuestras o nuestras abuelas no nos permitían mostrar nada de nuestro cuerpo. El cuerpo había que esconderlo. En eso aquí fuimos mucho más abiertos y apoyábamos a los muchachos. Teníamos muy claro sí que una cosa es esa parte estética legítima y enriquecedora de la expresión del ser humano a través de la corporalidad y, la otra, el manejo que hacen los medios de comunicación, el consumismo y la publicidad de esa necesidad de expresión corporal. Muchas niñas entran a una escuela de modelaje y ya no piensan más que en eso, dedicadas las horas del día para el cuidado de su cuerpo y ciegas para otras cosas (Profesora Marta A).

- Yo tenía muy buenas relaciones, aun con los compañeros de grados superiores. Estuve siete años en la Banda Marcial. Yo me metía en todos los grupos y no me sentía rechazado. Tenía una forma de ser que le llegaba a la gente. Me gustaba que mis compañeros estuvieran bien. Por eso yo decía: hace falta un espejo en un baño, o hacen falta implementos para Educación Física... sería bueno que cambiaran la campana por música... Yo estaba pendiente de todo. Por eso me nombraron ‘Personero de los estudiantes’⁸⁴. Para mí esa elección fue algo indescriptible, porque la gente confió en mí (Exalumno Ignacio).

84 Es una figura contemplada en la Ley General de Educación. El Personero es el que aboga ante las distintas instancias del Colegio por los derechos y las reclamaciones de los estudiantes.

- Oportunidad de expresión también para los maestros

Un maestro sensible frente a cualquier expresión artística, encuentra en el liceo una oportunidad. Aquí, en ese aspecto, ha habido posibilidades, no sólo para los muchachos, sino también para los maestros. Para mí ha sido una rica oportunidad, porque lo cultural me ha gustado siempre. Pero en otras partes yo no tenía la posibilidad de desarrollar lo que estoy desarrollando ahora con los muchachos. O sea, yo llegué aquí y encontré puertas abiertas a lo que a mí me gusta. Es que el maestro también tiene que estar contento con lo que está haciendo, y ver una oportunidad en los estudiantes, y siendo un poquito egoísta, pensando también en nosotros mismos, porque nosotros también tenemos que disfrutar de lo que hacemos. Quiere decir que esas habilidades o esas ganas que uno tiene de trabajar con esta sensibilidad de los muchachos, si en un sitio no se abren, uno se vuelve un dicta-clase (...) Eso ayuda a que uno esté a gusto con lo que hace. Yo siento que aquí encontré gente con calidad humana y con disposición de trabajar en esto de la docencia desde el deseo, aún con todos los problemas de remuneración, todas las cosas que nos aporrean laboralmente. Gente que uno siente, que en esto tiene ganas. Y eso ha sido fundamental (Profesora Marleny).

- En veinticuatro años de trabajo en la ‘Normal de Varones’ no fue posible realizar una experiencia de esta índole. A pesar de que la función de la Normal era la formación de maestros, hacer esto allá era muy difícil. (Profesor Diego L).

3. ¿Por qué muchos alumnos estuvieron ajenos a esta experiencia?

Es evidente que la escritura en este colegio fue y sigue siendo descomunal, por el tamaño, por el número de alumnos que escriben, por lo que publican en los libros y en el periódico *Barriolegio*, y porque siguen ejercitándola en su vida de adultos. Si se hace un inventario, la lista de los que escribieron es bastante larga. De todas maneras, un grupo grande no estuvo motivado por esta experiencia. Algunos, incluso, fueron apáticos por la escritura. Por rigor de la investigación y en la búsqueda de otros informes de utilidad, fue preciso preguntar por qué muchos no encontraron en esa práctica su forma de expresión.

3.1. Razones que tienen que ver con los profesores

*** Profesores que no escriben no pueden motivar la escritura**

- *Profesores que por cualquier razón no acostumbraban escribir, no servían de modelo para sus estudiantes, ni podían ejercer liderazgo entre ellos (Horacio, padre de familia).*

- *Una parte importante del profesorado no sentía gusto por la escritura, y por eso no tenía posibilidades para motivarla en sus alumnos (Profesora Marta G).*

*** Faltó trabajo de equipo**

- *El entusiasmo de muchos alumnos decayó cuando algunos profesores no hicieron su parte, cuando disminuyó el entusiasmo inicial de los docentes. Uno entiende que es un trabajo bastante grande, que es arduo, que exige mucho compromiso y sacrificios por parte nuestra. Las cargas repartidas son más fáciles de llevar, pero si eso lo va a tomar una o dos personas, se hace imposible (Profesor Jairo).*

- *No se han involucrado lo suficiente los profesores del área. Los profesores de Lengua Castellana no son los únicos que están llamados a esto, pero sí son los que debían impulsar y dar los elementos. Porque muchas veces los muchachos están dispuestos a escribir, pero no saben hacerlo adecuadamente. Ese trabajo del taller está aquí muy aislado de lo que se hace, aún en la misma área (Profesora Marta A).*

- *Todavía no ha calado lo suficiente la idea de trabajar en grupo, de negociar estrategias en el manejo de esta experiencia. Por ejemplo, la publicación de un libro tiene que ser un motivo de negociaciones en equipo. Eso no puede ser ni del director del taller, ni del rector, ni de nadie en particular. Ahí tiene que haber un comité que integre alumnos, profesores y administrativos (...) El trabajo de equipo está aún por madurar. Por el contrario, tiende a la cristalización en una sola persona. Y esas personas se queman en algo que no son capaces de hacer ellas solas (Secretaria Silvia).*

- *Tiene que haber un profesor metido de lleno en esa causa y un buen trabajo de equipo con otros colegas (Profesor Jairo).*

*** Faltó dosis de motivación por parte del maestro**

- *Para algunos bastaba una pequeña señal y ellos saltaban, pero otros necesitaban más estímulos, llegar a ellos. Siempre hay personas muy cerradas, por temperamento, por circunstancias (Horacio, padre de familia).*

- También pudo pasar que en la vida de ellos no hubieran tenido una persona que los empujara, que les inculcara ese amor por la escritura y la lectura (Exalumna Gina).

- Muchos pueden tener ese don, pero no lo han desarrollado, tal vez porque no han tenido motivaciones (Exalumna Janneth).

- También he visto que muchachos que al principio no querían escribir, después se iban contagiando, se les iba pegando las ganas. A los maestros nos toca tener mucha paciencia con ellos y entender que una expresión artística no se da de una, sino que está adentro y hay que sacarla lentamente (Profesora Marleny).

*** Colonización del tiempo del profesor**

- Es fácil decir que si algunos no escribieron fue porque no tuvieron la debida función del maestro, que el maestro nos los atendió debidamente. Pero ¿qué posibilidades tiene el maestro de captar todas las demandas de sus alumnos si está con cuarenta y cinco, a veces hasta cincuenta muchachos en su clase? Por eso la educación tiene que ser más de tú a tú. Había una masa muy grande. Y a uno se le escapaban aquellos que necesitaban mucho más refuerzo para volverse creativos (Profesora Graciela).

- Por la cantidad, se hacía imposible la revisión de los escritos de los estudiantes para resolver sus problemas retóricos, lingüísticos y de contenido, mediante comentarios claros, que les demostraran que su trabajo se había leído con interés y respeto (...) La agenda de los educadores estaba muy apretada con sus horas de clase. No les quedaba tiempo para más (Profesora Marta G).

- Sería ideal que hubiera una persona dedicada sólo al taller. Para responder a un proyecto de estos, para hacer y cosechar, tiene uno que levantarse, ir al campo, sembrar y estar todo el tiempo cultivando y cuidando el campo. Pero si voy a raticos a echarle agüita, lo más seguro es que se me desperdicie la cosecha.

(...) Veo una dificultad en combinar mi papel de coordinador académico y de disciplina con el de director del taller, dos roles que veo incompatibles. No se puede poner en el mismo plato la normatividad de la Institución y lo que un taller de escritura en libertad significa. Por eso, cuando llegué al taller, les dije a mis alumnos: yo traje al colegio una maleta con veinte máscaras. Ahora que vengo al taller, me quito todas las máscaras, desde ser hijo hasta ser coordinador, para ser Diego el poeta, el amante de la poesía, el que escribe. Dejo en la puerta mi función de coordinador de disciplina (Profesor Diego L).

*** Profesores reacios a la experiencia**

- *Había profesores que cortaban con eso o que eran indiferentes. Incluso, yo me atrevería a decir que, hasta cierto punto, eran enemigos de ese proyecto. Gina escribió alguna vez un poema que habla de eso, en el que decía: ‘Pero verás... sentirás mi triunfo..’. Era dirigido a esos profesores que no estaban de acuerdo con eso, que decían que era una perdedera de tiempo⁸⁵... que sigan así y no van a llegar a ninguna parte. Gina se refiere a esos profesores que quisieron siempre verla abajo, verla caída (Exalumno Diego M).*

- *Hubo inicialmente mucha resistencia por parte de un grupo de profesores para operacionalizar la experiencia. Convocarlos frente a un objetivo común significó una labor de mucha paciencia (Profesora Marta G).*

- *En las reuniones de evaluación muchos profesores la montaban⁸⁶ contra los pelaos del taller. Por cualquier falla que tenían en cualquier materia, les sacaban a relucir que eran integrantes del taller... Que tal cosa con fulano... es que es del taller. Lo de fondo es que esos pelaos le restaron protagonismo al profesor, porque ya tenían identidad, ya sabían lo que querían y lo reclamaban, y algunos profesores se volvieron celosos de eso. Pero en el taller había excelentes estudiantes, sobresalientes. Y los maestros no lo consideraban, porque les habían quitado el protagonismo. Sin embargo, muchos de esos maestros que ponían traba, terminaron yendo al ‘Día poético’ y aceptándolo (Profesor Héctor).*

- *Alejandra Vélez no se iba a graduar porque no aprobaba Español, y resulta que era del taller y ya le habían publicado en varios libros muchas de sus poesías. Escribía, publicaba y tenía el valor de compartir en público lo que escribía, de recitarlo, y, sin embargo, perdía la materia. Eso era algo inconcebible. Entonces, tiene mucho qué ver también la concepción del maestro frente a eso. Algunos creen que lo que no les hacen desde lo académico y desde su clase, no sirve. Desafortunadamente, muchos no entendemos que hay que trabajar con otras inteligencias que tiene el ser humano. Si un muchacho es capaz de hacer esas cosas, está demostrando que tiene posibilidades de defenderse en el mundo y de vivir mejor que aquel que de pronto está memorizando datos. Pero nosotros eso todavía no lo logramos asimilar, no logramos aceptar que el que escribe poesía o hace un ensayo, así no sea coherente en un comienzo, tiene elementos para*

⁸⁵ De perder el tiempo.

⁸⁶ Estaban en contra de.

encarar otros aprendizajes y para construir una vida exitosa (Profesora Marta A).

*** La orientación del taller de escritura**

- Pudo influir la tendencia personal de los que orientaban los talleres de escritura. Mire que se comenzó primero con el cuento; después se dio con el ensayo, y ahora con la poesía. En las dos jornadas hubo enfrentamientos entre la orientación que daba el uno y el otro.

(...) El énfasis por una forma particular de escritura puede desanimar a los que tienen otros intereses en el taller. No me iría por una sola forma de expresión, sino permitiendo que cada uno fuera de acuerdo a su línea. Es decir, no limitarse a un género, sino que se dé la expresión espontánea que nace de los muchachos. Hay que orientarlos para que saquen a relucir lo que cada uno posee, abrirles todas las puertas (Secretaria Silvia).

- En los últimos años, desde la dirección del taller, se ha hecho mucho énfasis en la poesía. El taller tiende a centrarse sólo en esta forma literaria. Convendría que los muchachos trabajaran también otras formas. Se ha focalizado mucho en la poesía. Y eso, a la larga, vicia y recorta la expresión. Como ellos escriben una poesía en cinco renglones, ya eso para ellos es muy representativo. Y, cuando llegan a hacer un ensayo, sienten que no tienen palabras (Profesora Consuelo).

- Había un terreno ganado con el cuento que empezó a verse opacado por la poesía. Se dejó perder el encanto a todo lo que se había hecho con la narrativa. Y esta podría ser una de las cosas que yo señalaría en los aspectos a mejorar en la administración de esta experiencia. Yo creo que se podían hacer las dos cosas (Profesor Jairo).

Los entrevistados advierten de otro sesgo en la dirección del taller: la dedicación especial con los alumnos mayores.

- El taller estuvo muy dedicado a los alumnos de décimo y undécimo. De los otros grados, aunque muchos tenían el deseo de escribir, muchas veces no tenían la oportunidad. Hay que cogerlos desde pequeños para que se vayan enamorando de la poesía (Exalumno Diego M).

- Lo que pasa es que muchas veces los estudiantes de los grados inferiores no tienen acceso al taller, posiblemente por su forma de pensar, por lo infantil, por el pensamiento poco desarrollado o poco maduro; entonces se ven como desplazados por los estudiantes de los grados superiores. Desde allí, se tendría la necesidad de crear otro tipo de taller en el colegio. ¿Porqué no crear un semillero de

escritores, con sexto, séptimo y octavo grado o pensar en una publicación diferente a la de los grados superiores, con cuentos o fábulas? (Profesor Libardo).

Finalmente, concluye el profesor Libardo:

Sí, pienso que sería importante cargar la mano en esos muchachos de los primeros grados. Yo creo que a partir de la ronda de conversaciones que han surgido a raíz de esta investigación, vale la pena volver como a armar este asunto.

3.2. Experiencias que marcaron desde la escuela y la casa

- Tengo muy malos recuerdos de la maestra que me enseñó a leer y a escribir. Siempre tenía una regla en la mano. Y yo creo que, del miedo, no aprendí mucho. Yo me demoré mucho para aprender a leer y a escribir. Además, escribía siempre con susto, porque temía no recordar tantas reglas (Exalumna Liliana).

- Yo me atrevo a decir que en la academia se cometen muchos errores cuando se está en la primaria. Ahora creo que ha cambiado un poco, pero anteriormente nos tocó cuando nos decían: ¡brutos! O nos decían: es que usted no sirve para nada... ¡animal de monte!... Me parece que son cosas que en el inconsciente quedan, que marcan y que a través del tiempo se van materializando y la gente va tomando unas orientaciones diferentes y de pronto creen que no sirven para eso (Exalumno Sebastián).

- Algunos tienen experiencias malucas de la escuela, de cuando quisieron escribir y un maestro los puso en ridículo y les dijo: ¡qué es esa pendejada!, usted tiene una letra muy fea, usted ahí no está diciendo nada. Y con lo de la letra fea y el ridículo ya lo tronchó. Es posible que un muchacho escriba una bobada, pero es que un muchacho no puede escribir de una vez algo que valga la pena. Es lo mismo cuando el hijo le hace a uno un dibujito... ¡ay qué casita tan linda!... y es un garabato. Él dice que es una casita. Y él ve una cantidad de cosas dentro de la casita. En otro momento seguro que él va a hacer la casita que veía de niño, porque no se le cortó esa posibilidad de imaginar (Álice, madre de familia).

- En la escuela se afianzan o se tronchan los sueños de los muchachos. Al muchacho se le puede tronchar toda una carrera, un ideal, una vocación, con una sola palabra cuando está niño. Después, para volver a recuperar eso, es prácticamente imposible. Hay palabras o

gestos de los maestros que marcan de por vida (Adriana, madre de familia).

Le preguntamos a Ignacio por qué no hizo parte de aquella experiencia de escritura.

En cuanto a la educación secundaria, no fue porque alguien me hubiera negado la posibilidad de hacerlo. Aquí hubo mucho ánimo, mucho acompañamiento por parte de los profesores. No lo hice, porque no busqué el espacio. Ahora tengo más capacidad de análisis y pienso lo importante que es poder hacer esa escritura que aquí animaron (Exalumno Ignacio).

Al referirse a su educación primaria tiene otra percepción:

En la escuela no me animaron para escribir. Siempre era lectura, y de una forma impositiva... traiga las tareas, consultas y ese tipo de cosas; pero que hubiera un momento en que me animaran a escribir, no. No tuve esa experiencia en la escuela. Al llegar aquí yo empecé a ver todo ese proceso. Me pareció algo muy bueno. La gente tenía la oportunidad de expresar lo que quería, coger los periódicos, los bloques de lectura, algo muy novedoso. Pero era más fuerte la costumbre que traía de la escuela.

(...) Uno viene de la escuela acostumbrado al facilismo. Yo recuerdo que, ya en el colegio, me ponían a leer libros, y uno, muchas veces por pereza, por no leer, iba a la biblioteca y buscaba el resumen del libro y venía y lo exponía en el grupo. Pero, cuando uno entra a la universidad es cuando se da cuenta realmente lo bueno y beneficioso que era eso de escribir. Ya uno, hoy día, se pone a mirar, y dice: ¿por qué no me metí en eso?

Janneth, que había publicado un cuento en el segundo libro, *Cuentos, fantasías y sueños*, deja entrever que había motivos para interrumpir su ejercicio de escritura personal.

El cuento era más largo. Para la publicación me lo recortaron. La parte final la cortaron así de una; era una página más. Y lo cortaron sin consultar conmigo. En el último párrafo resumieron todo lo que le quitaron.

- Es posible que la formación inicial que los alumnos traen de la escuela los haya enajenado de esa práctica. Y no sólo en la escritura. A mí una vez me dijeron en la primaria: vos no cantés, porque no tenés habilidad para cantar. La escuela no está preparada ni se creó para desarrollar esas habilidades. La escuela ha manejado la letra en

cuanta a estética, pero no en cuanto a sentimiento y emoción (Profesor Diego L).

- ...También, que alguna vez no le valoraron lo que escribió. Ahí pueden estar las razones de la apatía, que no le valoraron un primer escrito. Yo le aseguro que los que escriben en las paredes son los que no se atrevieron a escribir en un papel (Directora Gloria).

- Otras veces se les pide a los muchachos cosas que están más allá de sus posibilidades (Luz Elena, madre de familia).

La norma y las presiones se convierten en camisa de fuerza que inhiben la escritura.

- Hace muchos años utilicé una figura en un curso que daba a maestros. Les dije: maestros, es absolutamente necesario que al cerebro le pongamos forma de corazón y al corazón forma de cerebro. Cuando hagamos esa fusión tendremos un ser que es sensible y lo piensa todo. La escuela mata la posibilidad; la escuela mata la creatividad. La norma no permite que los seres vuelen. Se puede ser policía de la cultura o defensor de la cultura. Si se es policía... hablamos de cárcel, hablamos de encerramiento. Y, si hablamos de encerramiento, es imposible que el hombre vuele. La escuela crea muchas veces desazón, ejerce presiones coercitivas, de aplastamiento al estudiante (Profesor Diego L).

- La rigidez de los programas escolares, la utilización de modelos pedagógicos desfasados de la realidad, temáticas poco interesantes para la edad de los jóvenes, la imposición de la escritura como castigo en algunas asignaturas... (Profesora Marta G).

También hay que buscar razones en los hábitos que se crearon con la lectura.

No tenían hábito de lectura y, por lo tanto, les era más difícil entusiasmarse con la escritura. Y no leían porque la mayoría de los textos recomendados eran aburridores. Incluso, muchas veces podían ser agradables de leer, pero el carácter de obligación desvanecía el encanto de la lectura. Si no había una lectura placentera, no había tampoco camino abierto para la escritura (Profesor Jairo).

*** La casa no fue un entorno motivador para la escritura**

- Escribir es una disciplina, y como disciplina, requiere sacrificio, esfuerzo, entrega y gusto. Y esa es la parte que hay que engendrar desde la casa. Ahí viene a jugar un papel importante la forma como vive el muchacho, cómo fue su infancia, cómo son sus padres, si traen de sus casas un ambiente de lectura y escritura (...) A la escuela le

queda muy difícil hacer el milagro de, donde no hay nada, crear una motivación. Es difícil rescatar la veta que se cerró en la escolaridad o en la casa, para recuperar ese gusto, o para empezar a gustar lo que a uno no le ha gustado (Profesor Jairo).

- Eso tiene que ver mucho con la formación del hogar. Porque hay padres que no leen ni escriben. Algunos, incluso, son analfabetos. Hay estudiantes que no tienen un libro en la casa, de pronto, por las mismas condiciones económicas, las condiciones de vida y de hogar que llevan. Entonces, no son motivados. Ese gusto por la lectura y la escritura se motiva a partir del interés que desde la casa manejan (Profesora Consuelo).

- El ambiente familiar es clave. Uno ve estos muchachos que son pilosos⁸⁷, que les gusta escribir... De pronto va un poco más allá y averigua cómo es su vida familiar, y se encuentra con que, en la casa tienen un nivel cultural mediano o alto. Y esta gente es la que más produce. Una casa donde los miembros de la familia leen, eso pega y los muchachos se vuelven buenos lectores y buenos escritores. Tuve una alumna excelente, que iba siempre adelante... cuando yo les hacía una pregunta como, por ejemplo, si la razón es la única forma de solucionar los problemas de la humanidad, esta niña me hacía unos ensayos tan bien jalados que me aplicaba conceptos de filósofos que aún no habíamos visto en clase. Conversando con ella, me di cuenta que en la casa les encantaba leer (Profesora Marta A).

3.3. Razones desde los mismos alumnos

*** Miedo y timidez**

- El que no hicieran eso no era porque no supieran. De pronto, les faltaba el coraje y esa capacidad de riesgo que nosotros teníamos. Muchos tenían miedo de expresar lo que sentían (...) Es que para hacer esto se necesitan ganas, pero también arriesgarse. Muchos decían: es que me da miedo que me digan algo, me da miedo que no sea tan bueno lo que escribo, me da miedo que me chiflen... (Exalumna Alexandra).

- Aunque no todos estaban comprometidos con la poesía, a muchos les llamaba la atención. El decir de muchos era: es que yo no soy capaz de escribir, es que yo no sé decir cosas bonitas. Otros decían: que me

⁸⁷ Espabilados, listos.

gusta la poesía, sí, pero escriba usted y yo leo, declame y yo escucho, organice un evento poético y yo estoy en primera fila, pero no me ponga ni a escribir ni a leer, ni me ponga a declamar, porque no soy capaz. Muchas veces eso es producto del miedo. La timidez es un factor que juega también un punto importante ahí (Exalumno Diego M).

- A muchos les daba temor escribir porque podían pensar: ahí puedo ser investigado, juzgado, analizado. Pero, cuando ellos tenían un acercamiento al maestro y le perdían ese temor a ser juzgados, las evaluaciones vía ensayo se convertían en textos de literatura tan increíbles que ponerse a evaluarlos era una delicia. Se podía uno quedar el día entero, porque ahí descubría que aquel que nunca levantaba la mano y no participaba en clase era capaz, cuando sabía que no iba a ser juzgado, de escribir cosas hermosas (Profesora Graciela).

- Al decirle a los muchachos que escribieran, se les puso un reto. Cualquier cosa que sea novedosa es un reto para cualquiera y da miedo. Entonces, en el caso de los muchachos, escribir sus cosas es un reto... lo escribo o no lo escribo... cómo lo irán a tomar... lo irán a entender... qué van a pensar. Eso sobre todo la primera vez (Horacio, padre de familia).

- Mirá que yo nunca pude entrar al taller de Héctor, porque sentía cierta distancia con algunos integrantes de ese grupo. Había personas sinceramente con un potencial impresionante, tenían un nivel muy alto. No estuve en ese taller, pero daría la vida por haber estado (Exalumna Ana).

*** Prejuicios**

- ¿Qué dirán?

El día que estábamos repartiendo los libros ‘Palabra inconclusa’, un compañero de once me dijo: guarde eso, que a mí no me interesa, a mí me resbala eso, bótelo si quiere para no tenerlo que botar yo. A mí me inquietó mucho eso. Muchos de los que se expresan así, yo sé que en el fondo dicen: ¡está bacano!, así no escriban ellos. Pero en el fondo lo aprecian. Es que se creen los grandes y no aceptan que los vean escribiendo, les preocupa el qué dirán. Es como el ámbito social que no les permite hacer eso. Yo pienso que los que estamos en el taller es porque nos salimos de ahí, rompimos esa barrera. Es que muchos nos ven como cursis y se ríen porque nos gusta el taller de poesía. Ese pelao que me dijo esas palabras tan desagradables, el día del grado escribió la poesía más linda, aunque él dice que eso no es poesía. Él dice que la escribió en un momento de debilidad (Exalumna Ana).

- No es para los hombres

No podemos tener miedo de despertar esa pasión y pensar que sólo escriben así las mujeres. Nosotros tenemos el derecho de expresar lo que sentimos. Yo creo que el taller es un gran avance para nosotros; es una forma de expresar lo que sentimos y de saber llegar a la gente (Exalumno Gustavo).

- Es tarea de intelectuales, no sirve para nada, no da plata

De pronto también porque creen que esa es una tarea de intelectuales o de aquellos que no tienen nada más que hacer, y se dedican sólo a escribir (...) Muchos creían que la escritura era una caspa⁸⁸, que no servía para nada, que era un botadero de corriente⁸⁹. Y esas opiniones son por las condiciones de vida en su familia que les hacía generar otros imaginarios (...) Creen que eso no aporta nada en términos de progreso y que no da plata. Ahí está la clave: ese eje central de la economía al interior de las familias por satisfacer necesidades incide mucho para que la gente se apunte a lo más práctico, a lo concreto y que piensen que la única alternativa para salir adelante es sólo el ingreso económico y ya. Asocian la escuela nada más con el trabajo. Esa era de todas maneras una mirada miope, porque ahora veo que la escritura, a mí por lo menos, me ha abierto puertas de trabajo. En el área que manejo, que es la parte social, no es lo mismo una persona que sabe escribir, que se sabe expresar, a una persona que no ha tenido esa disciplina o esa formación (Exalumno Sebastián).

*** Diferentes modos de expresión**

- Yo no los juzgo, porque todos no podemos ser iguales. Todos somos diferentes, de diferentes modos de pensar, de ver las cosas, de diferentes caracteres, de diferentes dones, de diferentes talentos. Todo tampoco es para todos (Exalumna Gina).

- Otra cosa es que los intereses de todos los seres humanos son muy diferentes. Todos tenemos intereses muy variados y formas distintas de expresarnos (Profesora Marta A).

⁸⁸ Caspa: que no vale la pena.

⁸⁹ Botar corriente: malgastar acciones.

3.4. Desde lo institucional

*** El carácter de obligación**

El colegio debe difundir las cosas que aquí se hacen, y si a la persona realmente le nace, no hay que obligarlo, él solito está en lo que le gusta. El colegio entra a veces en prácticas en las que, prácticamente, ordena la participación en algunas actividades (Exalumna Ana).

En algún momento se pretendió que el “día poético” fuera una actividad institucional, para todos los alumnos del colegio.

- El año pasado en un ‘día poético’ llevaron a todos los alumnos del colegio. Entonces iban por grupos. Y nosotros... repita y repita lo mismo a cada grupo que llegaba al salón de actos. Y todo mundo en un bullicio impresionante. Empezamos a las siete de la mañana con esas ganas de hacer sentir ese evento como parte del colegio, que se sintiera como parte de todos nosotros. Así lo sentí yo a las siete de la mañana. Pero a las diez eso era una cosa impresionante. Los profesores influyeron mucho en eso. Alguien estaba declamando un poema y un profesor gritaba: ¡jóvencitos! ¡siéntense!, ¡es que estamos en una cosa muy importante!, ¡esto es cultura! Y yo pensaba: pero se nota que es de cultura (...) Cuando hubo el cambio de jornada, yo dije: hasta aquí llegué, ya no hablo más, porque ya los sentía como un bulto de marranos a la fuerza, escuchando una cosa que a nadie le nacía escuchar. Empezamos con una cosa de nosotros y terminamos obligados, como todo mundo. Después de ese evento yo dije: el próximo día poético que se programe, yo no voy a estar. Yo sé que si uno programa un acto de esos para los que quieran, eso se llena, así digan que no les gusta; pero si los llevan obligados, nadie quiere ir y los que van, van renegando. Ni disfrutaban ellos, ni disfrutamos los que estamos en el escenario. Cuando les dicen: ustedes verán si van, allá van. Pero sí les dicen: es que les toca ir... Es que los jóvenes somos muy rebeldes. Entonces dicen: yo no voy a esas pendejadas.

(...) Aquí solían hacer cada semana un bloque de lectura; nos ponían a leer. A la gente no le gustan las cosas obligadas. Un día llegamos a tal punto, que me parece absurdo: todos teníamos que venir con un libro de bolsillo, y si no, nos devolvían. Entonces todos con el librito en la mano o no nos dejaban entrar al colegio. Se decía que era libre, pero nos obligaban a que lo tuviéramos en el bolso. Y todo mundo decía: es que obligados, ¡quién lee así pues! Y nadie leía. Ni siquiera obligados a leer lo que uno quisiera. El asunto era la palabra obligación. Esa palabra obligación es supergrande para un joven (Exalumna Ana).

- Ni todos los alumnos, ni todo el grupo están en disponibilidad de participar en un evento de estos. Es sólo para los que tengan ganas, voluntad y capacidad, y eso no se ve en cuarenta o cincuenta muchachos que hay en un aula (Secretaria Silvia).

*** Programas y formalismos rígidos**

- Todavía falta flexibilizar aún más el contenido de los programas para que conduzcan a una formación en la escritura. Lo mismo toca hacer en la asignación de espacios y tiempos. Generalmente se entienden estas actividades como pérdida de tiempo (Profesora Marta G).

- Aquí viene a darme cuenta de lo que puedo disfrutar escribiendo, sobre todo con la poesía. En el otro colegio, la escritura no era un deleite, sino una preocupación. Había que tener en cuenta tantas normas, que a uno se le olvidaba lo que estaba escribiendo (Exalumno Sebastián).

*** Falta involucrar más a los padres de familia**

Los padres de familia no están lo suficientemente involucrados en esta experiencia. Si ya entendemos la importancia para los jóvenes del ambiente de lectura y escritura que traen de sus casas, necesitamos pensar formas para involucrar en mayor medida a los padres de familia en el trabajo que hacemos en el colegio con la escritura. Hay que hacerles sentir la necesidad de mejorar las condiciones para la lecto-escritura en el hogar. Trabajarles qué tan importante es para ellos que, por lo menos, lean partiendo de las mismas tareas que tengan sus hijos. Hacerles ver también que es importante que, desde la infancia, les lean literatura infantil a sus hijos, les expliquen o les hagan mímica para despertarles el amor por la lectura (Profesora Consuelo).

*** Limitaciones de la publicación**

Yo sugeriría que fuera más amplia la posibilidad de publicación de los alumnos. De pronto puede haber jóvenes que no tienen esa oportunidad de estar ahí. Todavía existe el límite, sólo se pueden publicar determinadas páginas. Escriben, por ejemplo, cuarenta alumnos, pero no se puede publicar sino solamente de veinte. Yo creo que cuando a uno no le publican algo que quiere publicar, llega una frustración (...) Que la publicación no se vuelva tampoco un espacio de competencia. Esta claro que los que escriben en esos libros no son profesionales, sino muchachos que tienen ganas de aprender a escribir. Entonces, si ya empezamos a seleccionar, eso se convierte en una competencia de los mejores, y no se le daría la oportunidad a

todos, sobre todo a los que están haciendo los primeros pinitos, a los que hacen una bobadita... pero es su primera escritura (Horacio, padre de familia).

3.5. Condiciones del entorno

- Así como para algunos el sentimiento y las vivencias de sus cosas los hacía soñar y los hizo volcarse sobre un papel, para otros esas mismas circunstancias, tanto económicas, sociales, políticas, del sector, los tenía amargados. El conflicto, el dolor de la calle, la violencia entre bandas, los enfrentamientos, la historia del barrio que ha sido estigmatizado, los hogares desbaratados, muchachos abandonados, el dolor del entorno era para ellos tan fuerte que no había espacio para aquella experiencia de escritura. En ellos había espacio sólo para el dolor (Secretaria Silvia).

- Muchos se encierran en la parte mala o dura de la vida del barrio y no dan más. Se dejan absorber por los problemas que viven; lo que pasa en su medio los agobia y no son capaces de sacar ese espacio para la escritura (Exalumna Janneth).

- Algunos estaban ya tan comprometidos con la soledad y con la vida difícil que les tocaba sortear, que les daba dificultad abrirse al espacio de la emoción y el sentimiento. Hubieran necesitado una enseñanza mucho más personalizada, un maestro de tú a tú (Profesora Graciela).

3.6. Razón “cultural”

Lo otro es que en este país no hay cultura de escritura (Exalumno Sebastián).

También lo habían dicho otros entrevistados, pero Sebastián precisa su observación:

Las razones primordiales están en el sistema educativo. A uno le enseñan una escritura funcional, gramatical y ya, y no la escritura como un medio que le permite a uno descubrirse a sí mismo y descubrir al otro (Exalumno Sebastián).

- Otra cosa es que a nivel de América latina y especialmente en Colombia, la cultura es oral. La cultura latinoamericana tiende más a ser oral que escrita (Profesora Graciela).

- También, que la cultura del barrio no es mucho de la cultura del escribir. O sea, son como privilegiados los que lo hacen. Lo que les interesa generalmente es la rumba (Directora Gloria).

3.7. Incidencia de la Televisión

*** Es más tentadora la televisión**

- Uno prefiere con más facilidad ver un programa que leer o escribir. Claro que eso también depende mucho del criterio personal. Porque hay gente que es matada y se puede quedar todo un domingo viendo televisión. Yo no lo resistiría (Exalumna Juliana).

- El televisor es muy absorbente. La mayoría de los estudiantes siempre llegan a la casa a ver televisión. Pero pienso que eso depende de la edad. Yo también a los doce años llegaba a ver caricaturas. Esa fascinación con la tele puede ser de un momento de la vida. Ahora, escasamente prendo el televisor para ver las noticias y estar informada (Exalumna Janneth).

- Nos metemos tan de lleno en la televisión, que ya no nos queda espacio para más... No me puedo perder la película, no me puedo perder el programa, no me puedo perder las noticias. Ya es tarde y me da pereza sentarme a leer o a escribir (Luz Elena, madre de familia).

*** Recorta la imaginación y la creatividad**

- La televisión como tal te está proyectando una imagen idealizada. En el momento en el que estoy viendo esa imagen, en mi interior no tengo qué hacer ese esfuerzo de diagramar en el plano abstracto, digámoslo así, lo que puedo sentir de lo que está sucediendo allá. Entonces, en cierta medida, me están cercenando la imaginación, me la están coartando y me están convirtiendo en un individuo facilista en el pensamiento. Queremos saber sobre tal punto... veamos el resumen de las noticias, que no es noticia ni es resumen (Exalumno Sebastián).

- La televisión restringe mucho la imaginación que es un elemento básico para el desarrollo de la escritura. La televisión da en una o dos horas toda una historia. Pero en el libro uno va a encontrar la descripción minuciosa de cómo sonaba el viento, la cascada, es decir el análisis no sólo del factor descriptivo sino también de la emoción de los personajes y los ambientes, la caracterización que en la televisión se nos da por hecho. En esa parte yo encuentro que la televisión está en contra de la escritura y también de la posibilidad de imaginar (...) Pero creo que hay forma de sacarle partido para la escritura y la

lectura. Yo la veo en el buen cine que puede ofertar. El muchacho que es asiduo al cine tiene mucha facilidad para escribir, para pensar y su evolución intelectual es mejor. Yo diría que cuando uno tiene un hijo o un alumno que no se interesa por la escritura, interéselo por el cine y verá que va a encontrar personas de calidad, no solo para conversar, sino luego para escribir. Muchas veces resultan enganchados con los textos originales en los que se han basado las películas (Profesora Graciela).

- La televisión tiene un aspecto negativo y es el de matar la capacidad creativa. Porque, cuando un joven se sienta a ver una cosa que está hecha, son momentos en que solamente se vuelve un receptor. Ahí no hay una interrelación, no se está creando nada, solamente se está recibiendo, y recibiendo lo que a nivel publicitario se quiere ofrecer (...) Pero la televisión también puede ser vista desde el punto de vista positivo. Hay algunos canales, aquí en Colombia ya los tenemos, dedicados solamente a la parte cultural. Lo que pasa es que nuestros jóvenes no tienen esa condición, digámoslo así, que se forma desde los hogares, de sentarse a ver un programa cultural. Hay que crear poco a poco en los jóvenes la cultura de una televisión bien vista (...) O sea, la televisión es un arma de doble filo; puede tener su aspecto muy positivo o muy negativo, dependiendo de como la tomemos. Muchos de nuestros jóvenes, de pronto por falta de opciones o por demasiados conflictos internos, salen muchas veces del colegio sólo a ver televisión. Pero, cuando nosotros los metemos dentro de un proyecto cultural, les estamos reduciendo ese tiempo de estar pegados toda una tarde a un televisor, y les estamos dando una opción diferente. Mis hijas, por ejemplo, están en la ‘Red de Bandas’ musicales. Ellas ya me dicen: ¡Ah! póngame “Batuta”, que es un programa musical. Entonces, en la medida que los muchachos estén metidos en la opción cultural, ellos van a buscar eso también en la televisión. Pero si ellos no tienen esa sensibilidad, van a ver, para lo que está hecha la televisión: para que seamos simples receptores, sin crear nada (Profesora Marleny).

- Uno oye decir que la televisión disminuye la creatividad. Seguro que la mayoría de los programas si logran hacer eso. Pero yo he visto una posibilidad con algunas películas que ahí dan. Hay una película, por ejemplo, que me gusta mucho. Me la he visto, por ahí cinco veces. Y si la vuelven a dar, la vuelvo a ver... “Corazón valiente”. Esa película a mí me encanta... Sobre todo al final que exclama ¡libertad! y que prefiere morir por su libertad... O sea, defendiendo su libertad, defendiendo los sueños por los que luchó. Lo decapitaron, pero gritó su libertad y murió siendo libre... muerto pero libre. La tercera vez que me la vi en el ‘Canal Cinco’ lloré tanto, que me senté... y yo escribí, y escribí. Y yo me la veía otra vez en la mente. Me inspiró

demasiado esa película. No recuerdo cuánto me demoré sentada escribiendo (Exalumna Juliana).

*** Crea pereza mental y embrutece**

- Uno prende el televisor y... ¡pun!, tiene todas las imágenes, todo le salió así como por arte de magia. Eso va creando la pereza mental. Es que la televisión le da a uno todo de una vez. Mi mamá dice que la televisión embrutece. No es lo mismo estar uno escuchando un programa de radio. Ahí uno tiene que empezar a quemar neuronas, empieza a imaginar, se hace el cuento, construye los tiempos. En la televisión, uno la prendió y ya... no hay ningún esfuerzo (Exalumna Alexandra).

- Lo que hace que existe el mercado de esa máquina el hombre dejó de utilizar su mente (Luz Elena, madre de familia).

- Con la situación del país, las historias personales de estrés, de acose, de acelere, la gente se apereza y busca en estos espacios como olvidarse de la situación que hay. La televisión se convierte entonces en una ventana de escape, y no precisamente con los programas culturales y formativos que allí hay, sino con lo más liviano. Por eso admiro a estos muchachos que escriben, que a pesar de la tensión que viven en su entorno social, siendo la televisión un fuerte atractivo para ellos, buscan este tipo de actividades y vienen en tiempo extraescolar al colegio a sus talleres. Es verdad que el estrés que viven en el ambiente los puede más fácilmente sentar a ver la televisión. Sin embargo, son capaces de salirse de ese ambiente en que viven para meterse a escribir (Secretaria Silvia).

*** Una teoría contraria al “video-niño” de Sartori**

- En una investigación que se hizo en los Estados Unidos, demostraron que los niños que vieron ‘Plaza Sésamo’ tienen hoy un alto desarrollo intelectual. Entonces, yo pienso que la televisión no es tan negativa. En cuanto a la lectura y a la escritura, depende de cómo se manejen los contenidos de la televisión y cómo se trabajen en el aula. Si uno la utiliza, no más porque pase la hora de clase, y no ocurre nada más, lo que hace la televisión es precisamente volverlos mudos. Otra cosa ocurre si uno sabe trabajar lo que se está mostrando, si los pone a producir, si los rescata de la pasividad en que la televisión usualmente los somete, si los rescata de ahí, aportando criterios, interpretaciones (Profesora Marta A).

- Diez años atrás se pensaba que los medios de comunicación, particularmente la televisión, aniquilaba la conciencia de los niños. Hoy, pensamos que se trata más bien de desarrollar opinión social

frente a la televisión y a los medios en general. Se ha pensado tradicionalmente que sólo hay que alfabetizar en torno a la palabra escrita, pero se trata de hacerlo también en relación a otros códigos, particularmente a la imagen. Hablar, discutir sobre lo que se ve, interpretar su sentido puede contribuir significativamente a la formación integral del educando. Desarrollar la capacidad selectiva y analítica frente a la televisión, y no por ello dejar de disfrutarla, constituye otro de los grandes retos en educación frente a la televisión. Tenemos que contribuir a desarrollar una educación integral que evite esta separación tan drástica entre el conocimiento formal y aquel que viene de la vida diaria y también de los medios de comunicación (Profesora Marta G).

- A partir de la televisión los muchachos adquieren mucho vocabulario. Lo digo por la experiencia con mi hija. Tiene mucha facilidad para escribir sobre los animales o sobre los dibujos animados. La televisión le ha ampliado la facilidad para la escritura. Yo leía en un estudio que se ha hecho, que los niños que más televisión ven, son los de más desarrollo intelectual; porque tienen más visión acerca de todo lo que se mueve alrededor de ellos (Profesora Consuelo).

La misma profesora hace una precisión:

Claro, no todos los programas son formativos. Hay programas que generan agresividad, que inculcan antivalores. Pero hay otros programas que son formativos. Así que depende de la manera en que uno les enfoque y les oriente el programa a los muchachos.

*** Depende de la óptica de donde se la mire**

- Depende de la óptica de donde se le mire, que la televisión se convierta en barrera para la escritura y la lectura, porque cualquier tipo de programación puede ser útil, siempre y cuando se pueda explorar. No se puede decir categóricamente que sea pérdida de tiempo ver televisión. Eso puede pasar si no se tiene ningún tipo de orientación. Si la persona tiene inclinación a la escritura, la televisión puede brindarle elementos valiosos para hacer una mejor escritura, para la lectura y para la misma conversación (...) Yo hice un postgrado que se llamó: “Leer y escribir a partir de los medios de comunicación”. La pregunta problematizadora era “¿Cómo mejorar los procesos de lectura y escritura a partir de los medios masivos de comunicación?” Entendimos que, en vez entenderlos como una barrera, es posible pensar cómo aprovechar, cómo mejorar los procesos de lecto-escritura a partir de los medios masivos de comunicación, no solamente la televisión. No la consideramos como obstáculo, sino como un posible aliado (Profesor Jairo).

- Siempre se ha visto la televisión como algo que castra la creatividad del estudiante. Es más posible que el estudiante quiera más la televisión que la escritura o la lectura, porque no lo compromete con nada. Sin embargo, yo pienso que a partir de los medios masivos de comunicación se pueden generar procesos de conocimiento. Con una buena orientación desde la escuela, el muchacho puede generar procesos de conocimiento y aprendizaje desde la misma televisión; también desde la radio, el cine, la prensa y la ‘Red’ (...) Un periodista me preguntó en la presentación de mi monografía de postgrado: ‘¿Cómo puede un maestro enseñar con los medios de comunicación, si están enmarcados ideológicamente?’ Yo le respondí: ¿Y quién no sabe que las editoriales que producen los textos escolares también están contaminadas ideológicamente? (Profesor Libardo).

4. Impacto de aquella experiencia de escritura

En la evaluación posterior de la investigación *Porqué los adolescentes no leen*, realizada en noviembre de 1992, los mismos alumnos de octavo grado encontraron, entre otras, las siguientes señales de impacto de su pesquisa: aumento considerable de lectores en la biblioteca del liceo, incremento del uso de la biblioteca en las horas de descanso de la jornada escolar, aumento considerable de las solicitudes de préstamo en las “cajas viajeras” de otras bibliotecas, evidente acogida del alumnado con los espacios colectivos señalados para la lectura semanal y un importante incremento del intercambio de libros entre los mismos colegas. Ahora, con la producción de escritura que devino de aquella amplia experiencia de lectura, los indicadores de impacto son mucho más amplios y ya no sólo para los alumnos.

4.1. Cambios en los sujetos involucrados y en la Institución

4.1.1. En los estudiantes

- Cuando pasen muchos años, yo sé que se me va a olvidar todo lo que me enseñaron de química, de matemáticas, las palabras de inglés se me van a olvidar todas. Pero de esto nada se me va a olvidar (...) No fue fácil escribir y mostrarlo con soltura a otros. Eso fue una lucha. Aquí aprendí a saber luchar por lo que quiero (Exalumna Alexandra).

- *Es que ese asunto de escribir en lo personal y de publicar es un salto bastante grande. A uno le parece sencillo, porque está metido en la salsa de esta experiencia, pero no es fácil (Profesor Jairo).*

*** Les ha dado seguridad en sí mismos**

- *Escribiendo, ya viven la vida de otra manera. Eso les da seguridad en sí mismos. Antes se sentían incapaces de hablar, de escribir. Eran temerosos. Escribir les va dando una visión de vida diferente, mucho más amplia, mucha seguridad y autoestima. Ya uno confiando en que es capaz de expresar, que lo felicitan, que le dan aplausos, que le entregan el libro y su nombre está ahí... Eso les eleva el ego (Directora Gloria).*

- *El reconocimiento y la satisfacción personal les infló el ego y la autoestima. Un estudiante en esas situaciones se siente reconocido, se siente importante, se siente capaz, se da cuenta que él vale. Y cuando se siente reconocido, ya borra otros pensamientos que tenía de que no servía para nada (Profesor Jairo).*

- *Yo sé que mi poesía, sin ánimo de vanagloriarme, marcó y puso a pensar a muchas personas (Exalumno Diego M).*

- *Uno se siente bien al ver que su trabajo llega y es aceptado. Creo que he podido llegar a ciertas personas, he conmovido corazones (Exalumno Gustavo).*

- *Muchachos que uno percibía inicialmente como del montón, con un semblante de bajo perfil, se les veía después de estar en una actividad de estas con un aura distinta, más seguros, más sueltos, más espontáneos, más comunicativos, más alegres, más optimistas, más capaces de pedir explicaciones sobre cosas que ocurrían en el colegio. Esa experiencia los rescataba del montón, del anonimato, les ponía su sello personal (Profesora Marta A).*

*** Les ha dado mayor madurez**

- *Lo más significativo para su experiencia personal fue el crecimiento como persona, la maduración. Ellos tienen una forma más global de entender la vida (...) Con los que he hablado que han escrito, he notado un nivel de crecimiento como ser humano más alto, y además un nivel de compromiso con la situación que vive su barrio, con la situación que vive el país. Tienen una actitud crítica frente a la vida. Sebastián es un ejemplo bien claro: este muchacho se convirtió en líder, hay que verlo hablar en público o simplemente en una reunión como integrante de la Acción Comunal (Secretaria Silvia).*

- *Pienso que reflexionan más en la vida. Los que escriben lo hacen muchas veces sobre cosas que han pasado, o también sobre cosas que les gustaría que pasaran. Su escritura va encaminada como en la vida; la vida se refleja en lo que escriben; escriben lo que la vida les ha dado (Exalumna Janneth).*

-*Tienen más calidad de vida. Son mucho más felices, sienten ganas de vivir. Los que ya tienen hijos valoran mucho la paternidad, valoran el amor, el desamor. Saben elegir pareja, saben perder y saben ganar, porque, como se mantienen limpios de rencores, porque expresan lo que sienten, no encogen sus sentimientos, entonces están más libres, más amplios frente a la vida (...) Y hay otra cosa; yo que trabajo ahora con entidades preocupadas por la discapacidad la siento, y es que tienen sensibilidad frente a la diferencia, pierden la discriminación y todo ser humano para ellos es valioso (Profesora Graciela).*

*** Los vuelve más comunicativos, más participativos**

- *Alcanzaron muchos aprendizajes significativos para sus vidas. Pero uno que yo valoro mucho, es el ser capaces de entregarle a otros parte de su ser, ese compartir, ese querer que la vida de otros sea más llevadera y sea más agradable. Es aportarle al otro el granito de arena para que los otros sean mejores seres humanos, para que sean más felices, esa oportunidad de dar y amar es lo más lindo que ellos se llevan... ellos aquí abren el corazón (Profesora Marleny).*

A mí me gustaba estar metido en todo, estar aquí, estar allí. En estos días me dijeron que eso se llamaba espíritu de liderazgo. Pero me ha gustado (...) Aprendí que la poesía no puede ser sólo mía, que tiene que ponerse a un nivel que no sea sólo mía, que otras personas puedan apoderarse de ella (Exalumno Diego M).

- *Éramos más sociables, más comunicativos, más involucrados (Exalumna Ana).*

*** Aprendieron a expresar sus sentimientos**

- *Aprendimos que hay maneras bonitas para decirle a una persona lo que se siente, sin necesidad de utilizar el prejuicio que siempre creó la sociedad, como que el hombre es el que quiere, es el que conquista y la mujer se queda callada; o, como el hombre es hombre y no puede llorar ni sentir. En las poesías que hacían mis compañeros se veían lágrimas y en las poesías que hacíamos las mujeres, nosotras podíamos conquistar. O sea, nosotros nos salíamos de ese círculo y rompimos esa barrera que había entre la sociedad, que siempre nos decía: usted no puede llorar porque usted es un hombre, y los hombres*

no lloran. A nosotros no nos importó eso y llorábamos y vi a muchos de mis compañeros llorar. Incluso a Héctor que fue la persona serena, lo vi llorar. A mis compañeros primero les daba miedo decir lo que sentían. Como vieron que a nosotros no nos daba miedo, también a ellos los vi llorar. Vi llorar al más rígido de los hombres, al más brusco, al que dice: a mí no me duele nada. Y de eso se trataba, de que todo el mundo sintiera y no se ahogara... ¡Desahóguese!, diga todo lo que siente, no lo trague para usted. Eso hacíamos nosotros (...) Cuando estoy deprimida, cuando estoy muy triste, cuando siento que hay algo que no puedo decir o me da miedo decirlo, entonces me pongo a escribir, y solito me sale todo eso y me desahogo (Exalumna Alexandra).

- Sobre todo a nivel masculino, he descubierto que ellos aprendieron algo que a nivel de América Latina la cultura les había quitado, y es que son sensibles, que expresan lo que sienten (Profesora Graciela).

- Como primero, haber encontrado un canal para expresar sus sentimientos, ya sean de afecto, de odio, de rencor, de rabia, de todo. Pero lo otro es haber encontrado también una forma de desahogo personal, el haber logrado plasmar a través de esa escritura, lo que ellos difícilmente podían manifestar (Profesora Consuelo).

- Me sirvió también para tener espacios o momentos de tranquilidad, de desinhibirme. A veces, cuando me siento en situaciones caóticas, entonces más bien escribo y logro como una catarsis (Exalumno Sebastián).

*** La escritura les potencia el conocimiento**

Me ha servido para saber pensar. Porque escribir le permite a uno asumir una posición muy orientada, organizada, donde quiero precisar una causa, un medio y una consecuencia, con una lógica, con una estructura. En la escritura no hay esas interrupciones que hay en el habla. Cuando uno habla deja muchas cosas inconclusas. Al escribir un primer borrador uno dice luego: esto es caspa, me faltó esto, esto lo debo decir en otros términos para que sea más entendible, de pronto aquí me estoy enredando. Porque uno escribe muchas cosas que uno mismo no las entiende. Por eso creo que la escritura me enseñó a pensar (...) La escritura es esa forma especial de canalizar la expresión de lo que se tiene adentro. El pensamiento como tal está ahí, está guardado como en un cajoncito. La idea es que cuando hay unos reactores, se abre el cajón y... ¡pa'fuera! Y uno dice: ¡ey! yo no sabía que tenía eso. Uno empieza a escribir y esas cosas que estaban en ese cajón, que son las vivencias, las sensaciones, empiezan a salir. Uno ha pensado muchas cosas y no las ha trabajado; cuando escribe se obliga a trabajarlas más. Uno las había pensado, pero a vuelo de pájaro, sin

prestarles la mayor atención (...) Me sirve la escritura también para aportar conocimiento. En los momentos en los que me encuentro experimentado con lo de la universidad me ha servido mucho para interpretar lo que leo y el entorno en que me encuentro. Y cuando logro interpretarlo y lo plasmo escribiendo, cuando se le ve sentido a la cosa es porque estoy aportando algo. En ese sentido me ha servido mucho, porque sé que las propuestas que he hecho han gustado, que han llamado la atención y han servido. A uno le hacen comentarios y ya sabe que lo que escribió ha servido (Exalumno Sebastián).

*** Aflojaron la expresión oral**

- Ya no éramos tan limitados para decir cualquier cosa y sabíamos que había palabras lindas para decir las cosas (Exalumna Alexandra).

- La escritura hace que uno sepa hablar, que sepa expresarse más con la gente, que sea más desenvuelto, que sea más alegre, y que si está triste, no se deprima demasiado (Exalumna Juliana).

Durante una de las entrevistas con la exalumna Juliana, hizo de forma espontánea un extenso relato. Sentíamos que se salía del hilo que traía la entrevista, pero nos pareció fascinante escucharle toda la historia. Aquí transcribimos sólo una parte.

Miré algo que me pasó: Mi novio cumplió años el 29 de abril. Y yo no tenía plata para darle un regalo. Un día viendo una revista... Mi suegra va a una iglesia de testigos de Jehová. Y ella siempre me compartía. Yo nunca le paraba muchas bolas a esas revistas. Pero un día me puse a ojearlas, y vi un dibujo muy llamativo, que eran unos flamencos como en un mar. Sin mentirte, eran por ahí doscientos, así seguiditos... se les veían las patitas así cruzadas. Y me quedé mirando esos flamencos. Y yo dije: voy a hacer estos flamencos, pero grandes. Cogí tres pedazos de cartulina, que los había guardado de un trabajo final de once, y los uní a lo rectangular. Y empecé. ¡Tan!, ¡tan!, ¡tan!... los empecé a dibujar. Me demoré tres días haciéndolo. ¡Tan!... superpulido. Y listo. Me quedó bien... a lápiz, sin sombrear, ni nada, a portaminas. ¡Tan!, ¡tan!, ¡tan!. Después llegó el dilema. Y yo dije: ¡chanfle!⁹⁰ ¿Y ahora cómo los voy a pintar? Yo no sé pintar, y además tampoco tenía colores. Y yo dije: un dibujo sin pintar es como algo sin vida. Eso así a blanco y a lápiz y ya. Y yo no quería improvisar en un dibujo, que yo me había matado haciéndolo, para llegar y tirármelo. Entonces, un día nos fuimos de paseo a Tutucán, que es un parque muy bacano que hay en Girardota. Eso es super bueno. Yo pasé

⁹⁰ Expresión de asombro

delicioso ese día. Y, casualmente, me encontré un caricaturista. Y yo me le acerqué, porque él cobra los dibujos. Y yo lo vi pintando un niño que estaba dibujando. Yo vi que cogía esas crayolas y shhhhhh... Y en cinco minutos ya estaba la caricatura toda pintada. Y yo dije: ¿Cómo? ¡Este es el que yo necesito! Y fui y me le acerqué... Mirá, mucho gusto, yo me llamo Juliana. Mirá que yo hice un dibujo muy bacano, pero es que no lo sé pintar. A ver si vos me lo... ¿Vos tenés alguna oficina en Medellín? Y me dijo: sí, de diseños gráficos. Y yo... listo, dame tu tarjeta, yo te llamo en Medellín, y me lo pintás y yo te pago. Y me dijo: llévemelo, que yo le digo más o menos cuánto. Listo, me llevé la tarjeta... ta, ta, ta, yo pues esperanzada. Un día, en la oficina, yo vi la tarjeta en mi billetera. Y yo: ¡ay, verda! Tun, lo llamé. Y él se llama Andrés Benítez. Hola Andrés, mirá, hablás con Juliana, la niña de Tutucán... ¿te acordás del dibujo? Me dijo sí. ¿Te lo puedo llevar ahorita? Sí, listo, te espero. ¡Me pegué una caminada! porque yo trabajo en Envigado, y la oficina de él es por Vizcaya. Entonces, me bajé en el parque del Poblado, y llegué allá con la lengua así, cansada de caminar. Él hace dibujos para una empresa de Internet. Hace postales, caricaturas y un montón de cosas. Entonces, me dijo: te voy a ser muy sincero. Yo esta semana tengo demasiado, demasiado trabajo. Y yo no me puedo poner... O sea, no tengo tiempo de sentarme a pintarlos. Pero si querés, yo voy a pintar uno, te voy a dar los colores. Me sacó dos cajas grandes de crayolas. Yo te voy a pintar uno, igual a como está en la revista, y te voy a enseñar a hacer los desvanecidos. Yo había hecho setenta y nueve flamencos. Y él me pintó uno. Me dijo: yo te voy a pintar uno y tu vas a ver, y tú vas a hacer el resto. Y no te voy a cobrar nada. Y yo: ¡Chanfle! ¡bueno! Y me dijo: ¿tú de qué color ves los flamencos? Yo... rosados. Rosados, como con blanquito por aquí en las plumitas. Nada, eso tenía como siete colores. La nuquita... Me enseñó, desde el pico, el cuello, el desvanecido por acá en el cuello... ¡Hermosos!... Me hizo uno en dos minutos, hermoso, igualito. Entonces yo cogí los colores y los puse en el orden que él los había usado. Y empiezo. Y él ahí en el computador haciendo los dibujos que manda a esa empresa, y yo aquí sentada en el escritorio, con el color, y ¡dele! y ¡hágale!... Y él me iba a hacer el fondo, que era como un atardecer, muy bonito. Y yo... ¡listo! Este va a ser mi regalo de cumpleaños. Voy a hacer estos dibujos, los voy a pintar, los voy a mandar a enmarcar, los envuelvo así en un super... como en algo bien improvisado pero bacano, y se lo regalo. Ese va a ser mi regalo de cumpleaños, porque yo no tengo plata. Y afortunadamente no me cobró. Lo que me valía plata era la enmarcada. Me demoré dos días, desde las cinco hasta las nueve de la noche. Y ¡hágale! Yo salía de allá con la mano... que ya no podía. El siempre fue muy atento, muy formal. Me traía fresquito. Mirá, comamos alguna cosita, porque él tampoco, ni siquiera comía. Él era todo el día pegado de ese computador. El segundo día, ya para

terminar... yo pinté todos los flamencos, pero no hice el fondo. Entonces, él empezó a hacer un fondo. Y como eran tres partes, él empezó con una. Para que nos rindiera, yo empecé con la otra. ¡Shhhhhh!... como en hora y media hicimos eso, y terminamos las tres partes, los atardeceres, el desvanecido... eso quedó hermoso. Y yo: ¡Dios, lo pinté yo! No me lo van a creer. Yo matada. Listo. Me dijo: ojalá te vaya super bien. Porque yo le conté todo, que era para mi novio, que era de cumpleaños, ta, ta, ta... Listo. Al otro día lo llevé a una marquetería. Y yo: mire, lo quiero así, le pone esto, con un fondo azul. Me valía cincuenta y cinco mil pesos la enmarcada. ¡Shhh! Y como por esos días yo llevaba un mes trabajando, me tenían que pagar. Y yo: listo, con lo que me paguen... me tenían que dar cien mil pesos. Y yo: bueno, ahí se me va la mitad de mi sueldo, pero ¡qué va! Cuando después se me siguió yendo la cuerda, se me siguió yendo. Y yo dije: no le voy a dar sólo esto. Voy a invertir lo que me gané en darle algo más. Y... ¿a que no adivinas? Reservé un sitio en el parque del Poblado... es un bar muy bacano. Me hice cómplice del mesero, del administrador, de todo el mundo para que me ayudaran. Compré una torta. Me hice un show, ese día canté, le llevé papayera⁹¹, le llamé los mejores amigos. No, mejor dicho, ahí se me fue el sueldo. Pero yo matada. Y yo: no, este cumpleaños va a ser inolvidable. Listo. Pero la falla fue que al otro día, ese día del cumpleaños yo tenía que ir a la marquetería a recoger el dibujo. Y en la marquetería me quedaron mal. Y me da esa rabia. Y yo: pero cómo me he matado tanto, para que me digan que no me lo tienen listo. Y ya no había tiempo. Lo tenían listo para el otro día. Y para el otro día ya no estaba cumpliendo años. Me tocó. Y estas son las horas que no he podido sacar el dibujo, no he tenido la plata. Ese dibujo está allá. Y yo me maté haciéndolo, y él ni siquiera sabe. No lo he sacado. Yo quedé super desilusionada. Es que vos no sabés yo como deseaba que él viera ese regalo.

La profesora Graciela se refiere también a esa soltura con las palabras de los jóvenes que estuvieron en esta experiencia de escritura:

Tengo un ahijado, Jean Pierre, que me visita mucho. Me quedo asustada cómo este muchacho que era tan parco, porque sinceramente no hablaba sino lo preciso, tiene ahora enorme soltura para expresar su valoración de la vida, de los afectos, su gratitud, tienen más facilidad de comunicarse con el entorno.

- Ya uno escribe lo que siente, pero no lo dice tal cual es, uno lo dice con poesía. Lo que podría decir en una forma tan cruda, tan elemental, lo dice con palabras que lleguen ... y como que los demás

⁹¹ Grupo instrumental típico de instrumentos de viento y percusión.

digán: hombre, hay un sentimiento que se está palpando, que se está viviendo, pero como en un lenguaje sensible, con música (Exalumna Juliana).

*** Incidió en los hábitos de lectura**

- Mis hábitos de lectura cambiaron notablemente, sobre todo en los temas y las preferencias que tenía. Cuando empecé a escribir me vino el interés por otros libros que me ampliaran las perspectivas que yo venía trabajando. Me interesé por las leyendas, el mito, la ficción. Se afinaron los intereses que yo traía. Empecé a leer también temas de liderazgo, temas sociales y filosóficos. Lo de los temas filosóficos fue porque terminé preguntándome por cosas existenciales. Ahora veo que los libros que voy leyendo llaman otros libros. Ya no paro (Exalumno Sebastián).

- Ahora investigo más, me gusta leer cosas nuevas y lo que suene a desconocido. Me gusta trabajar ciertos temas que se tenían antes como vedados... sin miedo (...) Ya uno no traga entero lo que lee; hemos aprendido a ser críticos con lo que nos llega a las manos (Exalumno Gustavo).

- Yo primero no sabía diferenciar qué lecturas me gustaban. Me ponía a leer el primer libro que veía. No me fijaba si era cuento o poema. Ahora uno como que aprende a saber qué es lo que realmente le gusta. Ya no lee una cosa en la que cree que no va a sacar algo. Por lo menos yo, a cada cosa que leo le saco algo para mí. Ya sé seleccionar mis lecturas. Tampoco me trago entero lo que dicen los libros (Exalumna Ana).

*** Mejoraron la propia escritura**

Uno aprende a asimilar mejor las cosas, aprende a digerirlas. Ahora soy muy exigente con lo que escribo. En un principio yo escribía y lo que hacía era mostrarlo, de una, y eran muy poquitas las veces que me sentaba y decía: esto no está bien, sobra esto, falta aquello. Muchas veces escribía a la velocidad que pensaba mi cerebro. Ahora me he vuelto más lento para producir, escribo menos, pero más analítico, como que en pocos renglones yo pueda decir algo que realmente impacte (...) Hay escritores que a uno le llaman mucho la atención porque que en pocas líneas son capaces de decir cosas que a uno lo dejan pensando. Con dos o tres renglones lo ponen a uno a reflexionar, mucho más que un poema de dos o tres hojas. Algunos de mis últimos escritos son sólo versos, ya no son poemas largos. Héctor nos hablaba mucho de ahorrar palabras, de decirlo con pocas palabras. A mí no me cabía en la cabeza que yo pudiera decir en dos o tres renglones algo que tuviera que decir con diez o quince renglones.

Ahora lo aprendí. Una vez escribí algo: la poesía es como el buen café, se sirve poquito para que quedemos con ganas de más (Exalumno Diego M).

*** Siguen escribiendo y publicando**

- Ya ven la escritura como parte de su vida y les hace falta; se habituaron a escribir y lo seguirán haciendo fuera de la escolaridad. Ya lo hacen sin ningún tipo de presión, no es para el colegio, sino para su vida personal. Hoy escriben por placer (Profesor Libardo).

- Yo creo que uno se casa con la poesía y es para siempre, es como un matrimonio (Exalumno Diego M).

- Estoy y seguiré estando en el taller (Exalumna Ana).

- Hace ocho años que egresé del colegio y para mí escribir no es tedioso ni cansón. Lo disfruto mucho. Me gusta mucho cargar mi hojita, mi lápiz, y en cualquier momento... (Exalumno Gustavo).

Destaca el caso de Sebastián, quien permanentemente está escribiendo.

Escribí un librito de poesía sobre vampiros. Ahora estoy haciendo con un compañero unas canciones para una grabación de ‘heavy metal’ sobre estos temas.

Escribió con Luz Elena -su madre- y Adriana Arcila un pequeño libro sobre la historia de su barrio. Se refiere a él como una exploración documental. Se apoyaron en la experiencia del anecdotario, recogido con personajes claves de la comunidad. Luego escribió un cuento de ficción, “en el tono de los cuentos orientales del cosmos” que llamó “Noctemelo, el dios de la sabiduría”.

Me inventé un planeta amorfo. Hacete de cuenta una dimensión paralela. Se supone que el bien es el concepto que en términos de la deidad rige nuestra conciencia. Allá era todo lo contrario: un mundo bélico, la guerra era la máxima expresión de la cultura, era el valor. Y el que formara la paz... bueno, qué pasa ahí. Algo así como el mundo al revés (Exalumno Sebastián).

De sus primeros escritos, tiene un ensayo sobre las mujeres, hoy trasapelado. Escribió otro pequeño libro con motivo de un “Banquete Cultural” que había programado el Club Recreativo Comfenalco.

Me plantié un cuento: ‘Los viajeros del futuro’. Se trata de un man⁹² del futuro, del siglo XXXI, que vuelve aquí al siglo XXI, se tira para diferentes puntos de la historia en el pasado. Lo del viaje del tiempo tenía que ver con algo que me tenía encarretado, la física cuántica, en la que, para serte sincero, me quemé, porque se me salió de las manos. Ahora estoy tratando de cogerlo de nuevo por el lado de la alquimia, cosas que aparentemente son ficticias (...) Ahora estoy interesado en escribir un artículo que pueda ser publicado en una revista de carácter científico. En ese ejercicio estamos varios compañeros. De hecho, vamos a enviar la introducción y el resumen de un trabajo que hicimos sobre socio-cibernética y el fenómeno religioso para Francia, porque hay un contacto interesado en eso. Nosotros le hemos camellado mucho y tenemos la convicción de que se publica. Esta escritura la hicimos colectivamente. Lo que hicimos fue todo un proceso de investigación documental (Exalumno Sebastián).

- Aquí me llama una niña a la que no le di clase, pero perteneció al taller de poesía; ya es una señora casada, Ledys Chaverra; escribió en ‘Poros de Amor’ y es la niña de la portada del libro. Hace poco me dijo: Héctor, hay un concurso de poesía en la ‘Casa Silva’ en Bogotá, y quiero participar. Ella me llama con frecuencia para pedirme recomendaciones, para que le sugiera libros o para leerme cosas que escribe. Sigue pegada. Así que algo se logró (Profesor Héctor).

Siguen publicando, por ahora a través del libro del colegio, pero ya tienen otros sueños.

- Quiero sacar mi libro. Pero es muy difícil. Hemos hablado que nos podíamos unir un grupito de los que escribíamos aquí y ponernos en la tarea de escribirlo juntos. Una cosa muy fuerte, por las limitaciones que tenemos, sobre todo de dinero. Sería muy bueno que lo pudiéramos hacer, aunque fuera sólo para los amigos (Exalumna Alexandra).

- Pienso con dos compañeros del taller sacar nuestro propio libro por aparte. No sé, me gustaría tener la experiencia de sacar nuestro propio libro (Exalumno Gustavo).

- He hablado con Gina y Alexandra. La idea es sacar un libro con la publicación de nosotros los exalumnos. De pronto se ha visto como un sueño un poco lejano, pero qué rico que no fuera sólo un sueño (Exalumno Diego M).

*** Valorán la escritura de los propios colegas**

⁹² Extranjerismo: hombre.

- *Mario es una persona muy sensible y escribe de una manera que a mí, por ejemplo, me eriza. Es una persona demasiado sensible. ¡Él escribe unas cosas!... A mí me encantó siempre su forma de escribir. Yo siempre que leía algo de Mario, quedaba matada. Yo decía: ¡tan bacano que escribe Mario! Éramos así... muy unidos Mario, Ana y yo. Por eso, si algo andaba mal en la amistad entre Ana y yo, Mario nos escribía una cosa a ella y otra a mí y las dos quedábamos fascinadas... ¡como tan bacana la carta de Mario! (Exalumna Juliana).*

- *Una vez me senté a escribir, y escribí mi primer poesía, que fue ‘Lastimada’. Yo la escribí, y se la leí a Juan Pablo, el que canta, y me dijo: ¡uy Alejandra! ¡qué cosa tan hermosa! ¡está muy bonita!, y él matao⁹³. Y cuando me la sacaron en el Barriolegio, todo el mundo matao. Cuando pasaba por ahí me decían: Venga, ¿es que usted está muy despechada?... ¡lastimada!, y todos me animaron. Y fue cuando empecé a escribir. Yo tengo un cuaderno donde están todas mis poesías; ahí yo las mostraba a mis amigos y eran mataos. Unas guardaban, otras copiaban, otras las mandaban a los novios, y se las pasaban (Exalumna Alexandra).*

Cuando le preguntan a Ana Cecilia en el reportaje “Lira y Laurel”, antes referido, sobre su autor preferido, da el nombre de uno de sus colegas en el taller de escritura.

*** Influyó para otros aprendizajes**

- *La escritura personal da esa primera seguridad que nos abre otras posibilidades, nos desinhibe, nos empuja. La escritura es una puerta por la que uno entra y encuentra muchas puertas más que se abren como en abanico (Exalumno Sebastián).*

- *¡Cuándo me iba a imaginar que, a raíz de eso, yo iba a terminar escribiendo mis propias canciones y que lograra grabar un CD! Me entusiasma mucho ver ahora a mis amigos cantando mis canciones. Esa fue una puerta muy grande que se me abrió con la poesía (Exalumna Gina).*

- *La escritura, la música y el dibujo son como mis tres hobbies favoritos. Y creo que se complementan: el escuchar la música, el contarla y el dibujar. Casi siempre que escribo hay algo de música presente (Exalumna Juliana).*

⁹³ Contento, a gusto, feliz.

- *Me ha ayudado a explorar otras facetas. Después tomé las clases de música. Ahora he conformado un grupito para música de balada y me gusta mucho. Yo escribo las canciones. Para mí la música es poesía y viceversa; hago música y me encanta escribir (Exalumno Gustavo).*

- *También sirve para otros cuentos⁹⁴: unos empiezan con la escritura y terminan con el teatro. Hablamos en un principio de la dificultad de gestualizar, de la dificultad de apoderarse de lo que uno escribe, de lo que uno siente en un escenario. Ese taller, y lo vimos con muchas personas, nos enseñó a no tener miedo a expresar lo que sentimos, a no temer pararnos ante un auditorio (Exalumno Diego M).*

Muchos de los que estuvieron en el taller de escritura terminaron aficionados por la filosofía.

Los compañeros generalmente reniegan mucho de la clase de filosofía. Los que estábamos en el taller en cambio nos encantaba la filosofía. Un día yo invité a una compañera que odiaba la filosofía y le dije: vamos al taller de poesía. Y fue a tres sesiones. A partir de ahí, las clases que más quería eran las de filosofía. Yo pienso que eso influye, porque esas dos materias van como cogidas de la mano (...) Bueno, eso depende también del profesor de filosofía. La profesora que nosotros teníamos nos daba la filosofía, no desde el punto de vista Sócrates, Aristóteles y la historia, sino que nos ponía a pensar mucho. Entonces a uno después le daba por escribir lo que estaba pensando (Exalumna Ana).

Sirvió para mejor desempeño en el mundo laboral.

- *A mí me ha servido esta experiencia de escritura, no solamente en lo de la poesía. A mí, como que me despertó el léxico. Ya encuentro más palabras para decirle a las personas, ya sé que hay maneras de uno saber llegar a las personas. Me sirve mucho porque, en cuanto a lo que yo trabajo, yo manejo personas, trabajo con público. Entonces, me llega una persona bruscamente a hablarme... Llegó furioso un paciente a gritarme y cuando terminó de discutir le dije: Señor, sus gafas, con mucho gusto; por aquí en lo que le pueda colaborar. La escritura le da a uno como ese toquecito⁹⁵. En el trato con el cliente, el asunto es saber cómo hablarle, qué decirle, qué no decirle, y para eso me ha servido mucho. Ya en asuntos de oficina, cuando se trata de escribir, no escribo un texto crudo, desnudo, no escribo el mensaje así*

94 Quiere decir: sirve para otras cosas.

95 Distintivo.

no más, sino que se capte, que se entienda y que a la gente le guste. Porque también para entender un mensaje, se necesita que guste (Exalumna Alexandra).

- Cuando estaba estudiando mercadeo, yo era de las que mejor evaluaban, porque me expresaba muy bien en las exposiciones y en los trabajos. Y cuando quisimos hacer el trabajo final de curso, que fue crear una microempresa, todos dijeron: Gina va a ser la administradora, porque era la que mejor me expresaba en los exámenes, la que le ponía como más poesía a todo (...) Ahora en el trabajo que tengo, me ha servido mucho, porque me tengo que expresar con mis clientes de una forma muy especial. Yo veo que tengo compañeras que se expresan de una forma... que yo digo: a estas niñas nunca les enseñaron en el colegio a hablar en público. No encuentran qué decir. Me acuerdo mucho de mi abuelita que tenía una expresión muy particular para expresar eso: muy chorotas⁹⁶. Es que son muy chorotas para hablar. A mí me sirvió mucho el colegio por eso. En el taller de poesía aprendí a perder el miedo a hablar en público y a expresarme con palabras como más del corazón, y a llegarle a la gente, así fuera en una materia como mercadeo (Exalumna Gina).

- Ya en términos sociales, comunitarios, la escritura me sirvió mucho para elaborar proyectos. El ejercicio que tuve aquí complementado con la experiencia en la comunidad me ha servido mucho (Exalumno Sebastián).

*** Cogieron bríos para tocar otras puertas**

- Si la escritura sirve para elevar la autoestima, es puerta de entrada a muchas posibilidades en otros ámbitos en la vida de adultos (Directora Gloria).

- Un muchacho que ha saltado el miedo a hablar frente a otros, a escribir, el miedo a mostrar lo que escribe, es posible que haya botado los miedos para muchas otras cosas en la vida. La escritura le abre otras puertas. Se reta a explorar el mundo y puede hacerse un ciudadano útil para la sociedad (Horacio, padre de familia).

- Estos escritos han elevado el ego y la seguridad de los muchachos. Y si los muchachos salen del colegio con el ego alto, tienen más oportunidad de estar en cualquier espacio. Para conseguir trabajo, por ejemplo. Porque conseguir empleo también tiene que ver con el optimismo y la soltura con que se solicita. Es que si uno de adulto

⁹⁶ Ordinarias, burdas.

llega agachado a donde tiene que llegar, porque le han tenido la cabeza agachada en el colegio, es una persona que va a tocar las puertas ya de adulto con la cabeza agachada, va a tocar las puertas pensando que le van a decir: ¡no!. Esos muchachos que escriben son los que en la vida adulta van con más argumentos, con más soltura, a pedir una oportunidad de trabajo (Adriana, madre de familia).

Doña Álice aclara:

Pero las oportunidades de trabajo entre nosotros son cada vez más recortadas.

- Los que llegan a este tipo de escritura, son muchachos de mucha soltura, como que les sale lo que quieren decir sin ningún problema, se comunican con facilidad, defienden con más soltura sus deseos y sus aspiraciones. He visto que tienen éxito en su vida personal. La facilidad de expresión que han logrado, les permite conseguir empleo con más facilidad (Profesora Graciela).

- Como han estado metidos en el cuento de la escritura, se conocen más, tienen más claridad sobre su proyecto de vida porque lo han pensado; seguramente, pueden estar en la vida frente a cualquier situación y la pueden afrontar más fácil que un muchacho que no ha tenido esa dinámica de trabajo (Adriana, madre de familia).

4.1.2. En los Profesores

- Los profesores se contagiaron del entusiasmo de los alumnos

- Primero, algunos profesores no nos dejaban salir de las clases. Que hay una reunión del taller: mire a ver, usted qué prefiere, ¿clase de matemáticas o taller de poesía? Bueno váyase y... un uno. Y me ponían uno. Y me llegaron a poner tres unos en una sola clase, porque me fui para el taller de poesía. Y al otro día le dije al profesor: yo siento el taller como parte de mi formación aquí. Si usted no lo ve así, ya es cosa suya. Póngame el examen que quiera, porque yo le respondo por su materia. Les dolía que uno se fuera de la clase. Entonces me hizo un examen que, por cierto, me lo puso bien difícil. Y se lo respondí. Y ese día me dijo: ¿sabe qué Ana? usted es una tesa⁹⁷, usted lucha por lo que quiere, ¿sabe qué?, ¿cuándo es la próxima reunión? El miércoles. Y el miércoles fue conmigo al taller. Poco a poco fueron cambiando las cosas, y esos mismos profesores sintieron ese trabajo nuestro como parte del colegio (Exalumna Ana).

⁹⁷ Fuerte, dedicada, con carácter.

- Al comienzo hubo fuertes resistencias por parte de algunos docentes. Pero luego lo aceptaban, lo pedían, lo disfrutaban y lo valoraban, hasta tal punto que el ‘Día Poético’, llegó a convertirse en la carta de presentación del Benjamín. El cariño y el entusiasmo con que estos muchachos hacían todo, desde las luces, los telones, la música, fue contagiando (...) Un profesor tan insensible como Pacho terminó amando eso. Hoy es otro personaje, más sensible, más cercano a los muchachos. Pacho terminó amando la poesía y era ya el que defendía a esos muchachos, los valoraba y los aplaudía. En el Benjamín se regó el sentimiento del taller de poesía. Reconocieron al final que aquellos muchachos que hacían poesía también podían ser buenos para otras asignaturas (...) Poco a poco vimos transformar a esos maestros. Primero se dieron los celos y luego la seducción. Muchos tenían el garrote en la mano. Y ese garrote se fue derritiendo (Profesor Héctor).

- Un puente de acercamiento profesor/alumno

- Los profesores nos vimos en la necesidad de pensarnos, no simplemente como especialistas que dominan una asignatura cualquiera, sino que además necesitábamos comunicarnos con un grupo de estudiantes concretos, históricos y culturalmente determinados. Se llegó a un acompañamiento de tú a tú y se integró un proceso educativo humanizado, compartiendo la problemática de cada uno de los alumnos y entendiendo sus desaciertos como un puente más para su crecimiento personal (Profesora Marta G).

- A través de la escritura que los muchachos producen, aprendí a conocerlos mejor. Uno llega a encariñarse tanto, que los quiere como si fueran sus hijos. He aprendido que para mí los muchachos no son insignificantes, no son los que no saben nada, los que no quieren nada, los que no les importa nada. Ellos tienen valores inmensos. Usted encuentra ahí valores artísticos, valores culturales, valores sociales... Le escriben a uno con esa sinceridad. Por ejemplo, la reflexión que hicieron cuando la Cuaresma. Escribieron sobre qué cosas importantes habían hecho en su vida y qué cosas podrían cambiar. Eso para mí fue el testimonio de vida más grande que yo tuve para conocer mis muchachos. Les pedí que fueran sinceros, que no tenían que mostrármelo. Bueno, todos me lo entregaron. Oiga, es que atreverse a ser tan sinceros con uno... Porque eso de desenmascararse o desnudar su mundo interior, para decirle a uno: yo soy drogadicto, yo vendo droga, he utilizado a mis hermanitos menores para estos negocios... Eso es algo muy comprometedor para uno. Después hablé con cada uno de ellos (Profesora Consuelo).

- Aprendí que hay que creer en la juventud. Si bien es cierto que hay jóvenes que la embarran, hay viejos que la embarran. Si bien es cierto que hay jóvenes que no hacen absolutamente nada, hay viejos que no

hacen absolutamente nada. Si bien es cierto que hay viejos que son una berraquera⁹⁸, hay pelaos que son una berraquera. Entonces, hay que creer en la juventud. Yo he aprendido a compartir y a vibrar con ellos (Profesor Diego L).

- Se disparó la escritura de los docentes

- No nos digamos mentiras: dentro de los profesores se ha dicho, y yo lo comparto, que el maestro generalmente no escribe (...) Pero aquí, el mismo ambiente lo hacía sentir a uno comprometido. Si voy a enseñar natación, yo tengo que ser el primero que se moja, y si estoy enseñando a escribir, resultaría ilógico que yo no escribiera. Algunos profesores se sumaron a ese entusiasmo con la lectura y la escritura. El mismo ambiente los arrastró, ya quisieron hacerse partícipes directos, escribiendo y mostrando lo que escribían (Profesor Jairo).

- ¿Cómo hago yo como profesor de Castellano y Literatura, ver que mis alumnos escriben y yo no escribo? Los pelaos dieron ejemplo. Que un grupo grande de muchachos escribieran y aparecieran en el libro, eso es loable, eso es digno de imitar. Resultó el alumno antojando a su maestro (...) En esta experiencia he aprendido que oficialmente aparezco como el director del taller, pero soy otro tallerista más, que también puede aprender. Ahora acepto con más facilidad mis errores y mis debilidades (Profesor Diego L).

- Es que los pelaos fueron exigentes con sus maestros, fueron maestros de sus maestros (Profesor Héctor).

- A la mayoría de los estudiantes sí les gusta escribir. Pero, si el estudiante escribe y uno como educador no motiva ni escribe, lo que hace realmente es desmotivar lo que ellos están haciendo (Profesora Consuelo).

- Yo enseñaba a los muchachos a que pulieran su escritura, y me vi obligado a ser más riguroso con mi propia escritura. Esa exigencia se me vino a mí también. Es claro que en los docentes también saltó esa chispa. Desde las ‘Jornadas Pedagógicas’ se vio tejer esta actitud por parte del docente. Tantos talleres que realizamos, inicialmente de lectura, tenían qué desembocar en algo, tenían que cuestionarnos y motivarnos hacia la escritura misma. Recuerdo que a una de esas jornadas la llamamos: ‘Los maestros también escriben’. Es que los alumnos nos habían dado ejemplo por largo rato. Los maestros teníamos mucho que escribir, pero no nos decidíamos. Pero, ya se ve que hemos aflojado la mano (Profesor Libardo).

⁹⁸ Son una berraquera: echados para adelante.

- *Esa experiencia se nos ha convertido en un reto, porque estamos encontrando que hay muchachos que escriben mejor que nosotros. Es que si me decís: Marta, escribí un poema, yo me saco los ojos. Le tendría qué decir a Alejandra: vení enseñame a escribir un poema. En eso los alumnos han demostrado que lo pueden hacer mejor que nosotros, que pueden superar al maestro (...) A mí me encanta la lectura, leo mucho, pero reconozco mis limitaciones para escribir. Escribir es de esas cosas que había dejado para luego. Yo decía: cuando me retire me voy a dedicar a escribir todas las experiencias que tuve en el colegio, hacer tantas cosas que no hice con la escritura. Pero me puse a pensar: no, voy a empezar con los muchachos, voy a hacer el ejercicio con ellos (...) Han despertado esa creatividad que teníamos adormecida. No nos habíamos creído que podíamos hacerlo (Profesora Marta A).*

- *Nosotros a veces creemos que tenemos mucho para dar a los jóvenes, pero aquí muchos maestros pensamos que los jóvenes también tienen mucho para darnos a nosotros y que, en la medida en que estos muchachos van desarrollando tanta creatividad, tanta expresión artística, nosotros también nos vamos contagiando de eso, se nos va pegando. Entonces lo de la escritura de los maestros, en mucho, ha sido contagio también (Profesora Marleny).*

Le preguntamos a Marleny: ¿Por qué ha sido posible el “contagio”?

Por la relación de colegaje. Cuando hay distancia no hay contagio, pero cuando hay relación de colegaje, hay posibilidad también de aprender, de lado y lado. La relación que aquí se da con los estudiantes es de mucha complicidad, de compañerismo. Si aquí se dan relaciones verticales, son excepcionales (...) Esas mismas oportunidades que se brindaron a los estudiantes, se nos dieron también a nosotros. De pronto los maestros también estábamos temerosos de escribir. Nosotros también tenemos nuestras inseguridades, nuestros conflictos. Se nos dio la oportunidad y lo hicimos (Profesora Marleny).

- *Los mismos docentes han perdido el miedo a escribir. Seguro que antes no escribían porque les daba temor; y porque les daba cierto recelo publicar lo que piensan. Que los muchachos lo hubieran hecho fue un reto para ellos (Secretaria Silvia).*

4.1.3. En los Padres

- Se contagiaron del entusiasmo de la experiencia

- *A mí primero no me gustaba la poesía. Ahora no me pierdo ninguno de esos actos poéticos. Yo voy y me fascina, los escucho y disfruto, como que me traslado. Uno ahí vive la poesía (...) El entusiasmo de los muchachos cuando leen sus poemas se vuelve contagioso. Esas ganas, ese deseo, ese entusiasmo, esa dicha que arrancaba lágrimas en el escenario, esa dicha fue contagiando. Y también nosotros los papás resultamos antojados de escribir (Adriana, madre de familia).*

- *A nosotros nos ha pasado lo que pasa con los artistas cuando les llegan a las personas, que uno se casa con ese artista, porque siente que el artista le está llegando. Lo mismo pasa con estos muchachos. O sea, nos han llegado tanto que uno les... al menos yo, yo me puedo sentar a escucharlos... y no me canso, y vivo y siento, y resulto llorando de la emoción (Álice, madre de familia).*

- Se pegaron a la escritura de sus hijos

Con respecto a mi mamá, me da la impresión de que esa sensación cuando yo escribía, cuando publicaba y cuando se hacían las presentaciones de los libros, no se remitía sólo a un respeto y a un orgullo por lo que yo hacía, sino también a esa sensación de animarse, de sentirse invitada, porque ella después resultó escribiendo (...) Mi mamá, ahora que está liderando unos procesos en la iglesia, ya interiorizó que hay que escribir también, que si tiene que preparar una exposición, esa exposición se prepara mejor a través de la escritura, plasmando las ideas en el papel, para poder darle orden y comprensión. Antes, cuando era yo el que estaba empezando a escribir, apenas creía que había terminado de hacer algo, la sentaba para saber si ella comprendía lo que yo estaba escribiendo. Yo le decía: mami, sentate a escuchar. Y le decía: qué entendiste de eso. Cuando ella me dice: entendí esto, yo digo: ¡prah! ¡bien madre!, me quedó bien. Ahora es al revés, ya es ella la que me coge y me dice: vení mijo, mirá esto que escribí. Y hacemos un ejercicio muy constructivo entre los dos. Ella siempre busca la manera en que yo le aporte, y una de esas maneras es sentándome a leer lo que escribe (Exalumno Sebastián).

Luz Elena es la recurrida ahora para hacer los escritos en su iglesia evangélica.

Adriana quiso escribir desde su bachillerato. No lo logró y ahora lo lamenta. Sin embargo, hoy ha resultado jalonada por la experiencia de los muchachos.

A mí me gustaría haber escrito algo en el bachillerato. No fui capaz, por lo mismo, porque no tuve esa oportunidad. Hay muchas cosas en la vida que uno quiere hacer, pero no encuentra el apoyo. Hoy son otras circunstancias y ya me he animado a escribir algunas cosas (Adriana, madre de familia).

Adriana formula y escribe proyectos comunitarios. Con uno que presentó a la ONG “Presencia Colombo-Suiza” a finales de 1999, fue invitada a un encuentro de líderes comunitarios en Londres.

De Álice, en silla de ruedas desde cuatro años atrás, no se podría decir, precisamente, que su escritura fuera jalonada por la experiencia de los alumnos, porque toda su vida ha estado activa como líder reconocida de su barrio, en la Acción Comunal, en la Asociación de Padres del Colegio y en diversas actividades de la Parroquia. Su experiencia de trabajo con la comunidad le ha dado soltura, tanto para improvisar en público, como para escribir discursos en los distintos eventos comunitarios. Pero se ha convertido en uno de los agentes importantes en la animación de esta experiencia.

Yo sí escribía y mi papá y mi mamá me apoyaban, aunque eran analfabetos (Álice, madre de familia).

Y declama unos versos que, de once años, le hizo a una anciana, su maestra, a quien se le había muerto el único hijo:

*Sola, muy sola se va quedando
la pobre anciana con su dolor
mientras la muerte le va arrancando
su tierno hijo del corazón.*

Y luego los canta con la música de un vallenato⁹⁹ popular.

- Se atrevieron a mostrar lo que escribían

El día poético era un buen gancho para invitar a los asistentes a mostrar lo que escribían (Profesor Héctor).

Como puede observarse en los documentos de vídeo que reposan en la rectoría del colegio, en varios encuentros poéticos, sin estar en el programa, los padres se animaron a leer sus propios poemas. En uno de esos actos, en mayo del 2000, la mamá de Gina subió al escenario y dijo: “yo también tengo algunas cosas escritas”. Y declamó dos poemas suyos.

Otro día hicimos un día poético con Claudia Alzate, la mamá de Alejandra. Vino al liceo y me dijo: yo quiero hacer un día poético. Y hicimos un día poético con ella (Profesor Héctor).

- Cambió la percepción que tenían de sus hijos

⁹⁹ Aire musical popular de la región de Valledupar.

- El cambio que se dio, a mi modo de ver, es que, aparte de esos buenos reconocimientos por tu buen rendimiento en la academia, por tus notas, por tu disciplina, por tu conducta, descubrieron que nosotros como estudiantes teníamos otras habilidades, teníamos aptitudes que quizás antes no se habían pillao¹⁰⁰. Ellos descubrieron que nosotros teníamos capacidad de análisis, de crítica, de comprensión, de pensamiento, de infinidad de cosas, que por el hecho que fuéramos sujetos que estábamos en una comunidad con problemas, en condiciones socio-económicas desfavorables, eso no nos obstaculizaba para pensar muchas cosas. Me parece que ese fue un cambio importante en ellos: que ya lo vieron a uno con respeto, con admiración y con orgullo. Se dieron cuenta que, a pesar de las dificultades, construyeron un ser social, un ser que tiene la capacidad de vincularse hacia el otro a través de la escritura, de ser reconocido y de reconocer, que se respetaba. Mi mamá se dio cuenta de eso, se dio cuenta que ella como madre formó un hijo que dio buenos resultados (Exalumno Sebastián).

- He aprendido también a comunicarme mejor con mis dos hijos y a entender, desde el punto de vista de ellos, lo que ellos quieren, no siendo la mamá alcahueta, pero sí siendo la mamá que está al lado de ellos en el momento que me necesiten (Adriana, madre de familia).

4.1.4. En los Administrativos

Muchos empezamos a vibrar con esto que hay aquí, se nos abrieron otros campos, otra posibilidad de maduración y de crecimiento personal (...) Yo escribía desde joven, pero esto me volvió a tocar ese sentido de arrancar de nuevo con la escritura. Aunque yo escribo por mi propio trabajo, por las redacciones que tengo que hacer como secretaria, pero esta experiencia me dio a entender que yo me había alejado de la lectura, y que estaba anquilosada en las mismas palabras, en las mismas frases. Esta experiencia me volvió a tocar como la fibra de la escritura, de la poesía, de la narrativa, del ensayo. Me di cuenta que mi escritura era muy cotidiana, que le faltaba más belleza, más ornamentación, más arte (...) Ahora pienso que he mejorado mucho el léxico, me he preocupado más por eso. Ahora intento tener un lenguaje más bonito, porque siempre había utilizado las palabras más corrientes, que me llegaran a mí y que le llegaran a todos. Pero en este momento, procuro que esas cosas que escribo, esas cosas cotidianas, las pueda decir de una forma más bonita, más fina (Secretaria Silvia).

¹⁰⁰ No se habían dado cuenta.

Entre otros escritos, en el *Barriolegio* número 23, Silvia publica un poema escrito para su hijo Juan Camilo:

*Una mañana sin ti es muy triste
veo oscuro, aunque el sol brille
casi creo que llueve
y el agua me trae tu susurro.
Una mañana sin ti parece silenciosa
así el ruido inunde los recintos
y en medio del bullicio
escucho el eco de tu voz.
Una mañana sin ti
la puedo vivir, pero no me acostumbro
porque en ti, hijo
he encontrado, después de Dios
el aliento para vivir feliz.*

4.1.5. En la Institución

La escritura y la lectura son dos actividades que marcaron un hito en la historia del colegio. Si el proyecto de lectura marcó el colegio en la primera mitad de la década del noventa, el taller de escritores lo marcó a partir del 96, que fue cuando se publicó el primer libro (Profesor Libardo).

- Cambios en el clima de convivencia

Existe en la Institución una propuesta esencial en la formación humana que facilita y genera en toda la comunidad, honestidad, justicia, transparencia y respeto en todas las relaciones (...) Esa experiencia generó diálogos, posibilidades de encuentro, entre los estudiantes, el profesorado y miembros de la comunidad local y familiar. Se abrieron espacios permanentes a la concertación, al diálogo, a la convivencia y a la horizontalidad en todos los procesos (...) Se han podido identificar demandas particulares de la población estudiantil, lo que ha permitido reorientar el trabajo desde perspectivas mucho más reales, no sólo para la escritura (...) A lo largo de la experiencia se fue notando, cada vez más, mayor fluidez verbal, no sólo de los alumnos, sino también de los profesores y de la comunidad en general. Los alumnos, los profesores y los padres de familia de este colegio se expresan y se comunican con más facilidad (Profesora Marta G).

- Cambios en la forma de la enseñanza

- Se salió de la rutina de la escuela. La escritura, la lectura, la publicación de los libros y el Barriolegio transformaron la forma de

enseñanza (...) La invitación a la escritura trascendió a otras asignaturas; ya no era asunto sólo del área de Castellano y Literatura. En las evaluaciones de muchas asignaturas ya no les piden que pongan una equis, que digan “sí” o “no”, sino que construyan un pequeño ensayo. Ya los profesores empiezan a considerar más el análisis, la comprensión y la argumentación que las respuestas cortas. Ya entienden que los datos memorísticos no sirven, y que vale la pena recurrir al análisis a través de la escritura (Secretaria Silvia).

- Primero, casi todas las evaluaciones eran: estudien desde la página tal a tal, y les hago un examen, y respondan tal como está en el cuaderno. O sea... aprendete esto y respóndelo en una hoja. Me aprendía párrafos y después tenía que escribirlos. Llevar del cuaderno a la mente y de la mente a una hoja, eso era el examen. Pero eso ya cambió (Exalumna Ana).

- En cuanto al sistema de enseñanza, la ejecución de esta experiencia rompe con esquemas tradicionales, para generar una propuesta de formación horizontal y abierta a la innovación (...) Se entendió la escritura como una lectura activa y la buena lectura como una aproximación a la escritura (...) Se adquirió el hábito de la escritura como un proceso de construcción permanente (...) Aquella experiencia de escritura se encuentra hoy articulada a todos los proyectos formativos y establece una estrecha relación con las temáticas de cada una de las asignaturas: hace más activo y dinámico el proceso de aprendizaje, sensibilizando y humanizando la capacidad de crear y soñar de los alumnos (Profesora Marta G).

- Relación profesor-alumno

- Es triste, pero en el sistema educativo muchas veces no están profesores y estudiantes sino maestros versus estudiantes. Aquí fue diferente, precisamente por esa relación cercana que había entre profesores y estudiantes (Exalumno Diego M).

- A mis profesores yo no los miraba como mis profesores, sino como mis amigos, entonces les podía decir lo que sentía, sin tapujos, sin limitarme a que este me va a mirar mal... Siempre los miraba como aquellas personas que sentían como yo; tal vez como personas que podían saber más que yo, pero que, sin embargo, nunca lo saben todo. Muchas veces yo aprendía de ellos y ellos aprendían de mí. Entonces nunca al llegar el profesor yo decía ¡shhhh! ¡ya viene el profesor! ¡Nunca sentí la necesidad de esconderme!; más que autoridad, los miraba como a mis amigos (Exalumna Alexandra).

- Las relaciones entre nosotros no eran ya sólo de profesor y alumno, sino de amigos, donde había confianza, sonrisas, diálogo, donde se

conocía el dolor del otro (...) Se elimina la barrera entre el profesor y el alumno. Alumnos y maestros se convierten en colegas de vida. Tú te sientas en el pupitre y no lo miras como si fuera alguien superior. Nosotros hemos aprendido a mirarlos como esos amigos a los que uno puede confiar muchas cosas (Exalumna Gina).

4.1.6. Sedujo a otros sujetos y a otras instituciones

- Esto era una cosa sólo de los pelaos del colegio. Pero mirá después, cómo se fueron metiendo otras personas que no tenían que ver directamente con el colegio, algunos hijos de los profesores, los padres, por supuesto, y aquel amigo escritor, Ignacio Piedrahita, que vino a estar con nosotros uno o dos meses y termino quedándose todo el año, acompañando gratuitamente uno de los talleres de escritura (...) Lo del Benjamín marcó escuela, trazó camino para muchas instituciones de Medellín. Muchos otros proyectos nacieron a la luz de esta experiencia. Ya este taller tiene hijos, en muchos otros colegios. Mejor dicho, la cosa se regó (...) En el mismo barrio era evidente el impacto del taller de poesía. El lanzamiento de cada libro era como una graduación. La gente estrenaba ropa para asistir a esos actos (Profesor Héctor).

- En el colegio hubo una cosa grandiosa que pasó además de que se diera esa escritura, y es que se dio como algo contagioso. Porque se empezaron a pegar otras instituciones (Exalumna Alexandra).

- El proyecto de aquí fue piloto, fue bandera para otros. Nosotros visitamos después muchos liceos donde querían empezar un taller, y esto fue como un decirle a los otros estudiantes: ¡ey!, mirá que sí se puede (Exalumno Diego M).

- Indirectamente ya ha llegado a otros espacios, a través de la publicación de los libros y del Barriolegio. Ya muchos colegios han empezado a implementar el proyecto de lectura, que es una forma de arrancar. En muchas partes se ha iniciado este trabajo, a partir de asesorías que han venido a pedir aquí (Secretaria Silvia).

4.2. Conceptos en torno a la escritura

4.2.1. El buen escritor

- Conoce el tema que aborda

- *Primero que todo, que conozca el tema, que conozca lo que va a escribir, de qué está hablando (Exalumna Janneth).*

- *Es buen escritor en la medida que tenga argumentos válidos para vaciar lo que tiene, la experiencia que ha vivido, los conocimientos que ha adquirido. Cuando sea capaz de vaciar por escrito cualquier experiencia, propia o ajena (...) Tiene que ser un excelente lector; porque necesita estar enterado, saber de qué escribe, escribir con propiedad (Profesor Jairo).*

- *Un buen escritor es una persona con muy buena imaginación y de ideas muy amplias, una persona capaz de tener una concepción global de lo que escribe (Exalumno Diego M).*

- *También es esa persona que es capaz de decir algo nuevo. Porque yo puedo producir escritos coherentes y bien hechos, pero sin nada de fondo, sin nada nuevo, sin nada que aporte a los lectores (Profesora Marta A).*

- Se hace entender

- *Que sea claro, que le haga entender a la gente lo que escribe. Hay libros que uno lee y después tiene que analizar cuál fue el mensaje. En cambio hay otros que... el solo título dice de una qué es lo que tiene después (Exalumna Alexandra).*

- *Un buen escritor no utiliza palabras rebuscadas. Para mí un buen escritor es el que es capaz de ser profundo, pero al mismo tiempo claro. Héctor nos decía que mucha gente no amaba la poesía porque al leerla, no la entendía. Él nos enseñó que no había necesidad de palabras sofisticadas para adornar, sino de ser claros y al mismo tiempo profundos. Por eso me gusta Jairo Aníbal Niño, Ángela Botero, Neruda y Benedetti, porque tú los lees y son palabras que usamos a diario. Y, aunque son palabras comunes y corrientes, cuando tú los lees y te das cuenta de lo que quieren decir, te sientes anonadado. Cuando Benedetti dice: ‘tú sabes que puedes contar conmigo, no hasta uno, ni hasta diez, sino que puedes contar conmigo’, yo digo: ¡pero este señor de dónde sacó eso! (Exalumna Gina).*

- *Además de escribir como parte de su realización personal, un buen escritor es aquel que es capaz de transmitir sus emociones y conceptos, el que es capaz de llegar a los lectores. Quien sólo escribe para sí mismo no es un buen escritor. El mejor es el que es capaz de llegar a un mayor número de lectores. Otra cosa es la de quienes escriben sobre temas muy específicos, para públicos especiales, con un lenguaje técnico, más preciso (Secretaria Silvia).*

- *El que con pocas frases dice lo que tiene que decir; el que no necesita muchas páginas... (...) Muchas veces los que escriben piensan que tener calidad es utilizar palabras que uno tenga que buscar en el diccionario (Adriana, madre de familia).*

- Seduce y mete al lector en su obra

- *Un buen escritor en cierta forma, es alguien que, con el escrito, ayuda a otra persona. Es alguien de quien yo leo, y esa frase me llega y se queda para mí (Exalumno Gustavo).*

- *Alguien que logre causar efecto en el lector. O sea, que uno lea y le quede algo; que uno reflexione y piense... eso que leí es para mí. O sea, que uno lea y no se quede vacío... ¡Ya acabé! ¡siquiera acabé!... Yo pienso que si eso pasa, o el libro es malo, o uno es muy despistado. O sea, que le quede a uno algo y que uno diga: valió la pena, escribieron para mí, escribieron algo que me dejó pensando (Exalumna Juliana).*

- *Aparte de manejar el idioma como debe ser, esa persona que es capaz de atrapar al lector, de atraerlo, de meterlo en su texto como otro personaje; aquel que es capaz de hacer de algo pasivo, algo dinámico, en el sentido de que el lector hace parte del texto, mejor dicho, nada en el texto del autor, esta viviendo cada línea, cada mensaje, cada idea, hasta el punto de levantarle la mano al escritor y decirle: aquí estoy, o que le duela que el escritor se haya metido por donde él no había pensado que se iba a meter (Profesor Libardo).*

- *Es aquel que, tomando términos que denotan cosas, situaciones, regiones en particular, Macondo por ejemplo, ese Macondo, esas cosas y esas situaciones se universalizan. Porque el sentimiento del hombre es universal (...) Todo texto tiene que ser obra abierta. Y obra abierta es aquella en la que el lector participa o, incluso, en la que el lector continúa y puede sugerir otros pasajes, otros finales (Profesor Diego L).*

- *Es aquel que, cuando yo lo lea, sienta que estoy estableciendo con él un diálogo, que lo tengo de frente, que soy capaz de criticarlo o admirarlo, que me da entrada para participar en lo que escribe (Profesora Marta A).*

- *Es aquel que cuando yo lo esté leyendo me haga llorar, me haga reír, me haga sentir energía, que yo diga: ¡qué berraquera haber cogido este libro! Puede ser algo ilógico, ficticio, pero si eso te hace sentir a vos experiencias, sensaciones, motivaciones, si te mueve, ese es un buen escritor... que lo saque a uno de la ropa (...) Es que la escritura tiene la posibilidad de hacer la imaginación infinita. Uno, a partir de*

un buen libro, escribe muchos otros en la imaginación. Yo leo ‘Los reyes malditos’, y es como si estuviera allá en la edad media, soy el mismo príncipe o Jacobo cuando estaba en la hoguera. Cuando leo ‘Corazón Valiente’ y el hombre levanta esa espada y grita: ¡victoria!, a mí se me vienen las lágrimas. Yo me siento allá con los escoceses luchando. Con ‘Gladiador’ yo lloré de la putería¹⁰¹, de la rabia. ¡Cómo es que este man se muere! En la novela ‘El retorno de Hermelín’, me pongo a imaginar la red del tiempo con todas esas últimas teorías de los mundos paralelos... y uno queda loco. ¿Dónde estoy parado? Según eso ¿estoy viviendo el futuro, el pasado o el presente?... ¿yo soy un sueño de quién? Vos sabes que el cerebro es el que crea todas esas sensaciones (Exalumno Sebastián).

- Es una persona que es capaz de asumir como suya la realidad de otros. Yo no vivo lo que viven esas personas, pero eso a mí me marca, eso a mí me duele (Exalumno Diego M).

- Cuando el escritor logra meter al lector dentro de su obra, lo pone a pensar, le da la posibilidad de no tragar entero lo que está leyendo (Exalumno Ignacio).

- Es ese que lo engancha a uno desde las primeras líneas, que uno empieza a leerlo y le gusta inmediatamente. Por eso, el comienzo de un libro es muy importante, es lo que más tiene que llegar a la gente. Si uno empieza a leer un libro, y le parece aburridor desde el principio, así en el medio tenga lo interesante, ese libro no gusta y se deja de lado. (Exalumna Alexandra).

- Antes que un artífice de la palabra, es un hombre que escribe

- No es necesariamente aquel que escribe grandes obras, sino el que ha desarrollado una madurez mínima consigo mismo, con los demás y con el universo, capaz de relacionarse con esas tres instancias de manera autónoma, funcional y libre, con una aceptación realista de sí, del mundo y de los demás (Profesora Marta G).

- Lo más importante para ser un buen escritor es tener mucha sensibilidad, manejar las emociones, tener mucho contacto con el entorno y con la vida misma (...) Lo otro es que se permita la frustración y que también, cuando tenga éxitos, no se crea que hizo lo máximo, sino que hizo algo bueno en el camino (Profesora Graciela).

- El buen escritor quiere compartir lo que escribe; es una persona que está luchando por ser mejor y sabe que, con su expresión, con su

¹⁰¹ De la rabia.

aporte, hace que este mundo sea más llevadero, sea más bonito, sea mejor, sea más armónico (Profesora Marleny).

- Es ese que trata de las cosas más importantes para el ser humano, su existencia como humano. Don Quijote es un tratado de cosas humanas, de deseos, de pasiones, de frustraciones, es una gran frustración hecha una obra de arte (Profesor Diego L).

- El que escribe lo que siente, escribe como verdaderamente lo siente y no por aparentarle a los demás (Exalumna Ana).

- Que no mienta, que sea capaz de sentir lo que escribe y de escribir lo que siente, que realmente viva y sienta lo que escribe y que no quiera quedarse con eso por dentro (Profesor Jairo).

4.2.2. ¿Escritura pública o privada?

Utilizando como puerta de entrada el pretexto del “diario personal”, quisimos recoger las creencias de estos jóvenes escritores con respecto al carácter público o privado de sus producciones.

- Con la escritura, lo íntimo se convierte en público

- En el momento en que uno escribe, lo que para uno es íntimo deja de ser íntimo y se convierte en algo que es de dominio público. Porque yo no puedo pretender escribir mis vivencias y no permitir que otros las lean. Primero, es egoísmo, y segundo, es que cuando uno escribe no es para uno, uno escribe para los demás (...) Muchas veces uno escribe para vaciarse, que tiene como un peso, y la única forma de descargar ese peso es escribiendo. Yo lo he hecho. Y cuando tenía esa necesidad como de descargarme, me descargaba y listo, porque era algo mío solamente. Entonces lo rompía, lo quemaba o lo botaba. Pero cuando escribo algo que permanece escrito es para que otros puedan leerlo (Exalumno Diego M).

- Yo soy un libro abierto, por eso no necesito un diario para escribir mis cosas íntimas, porque yo no le escondo nada a nadie. Yo soy una persona abierta en mis sentimientos. No creo que eso sea malo, porque a mí no me ha servido para mal, sino antes para bien; las personas saben quién soy, y me aceptan (...) Si hay un cofre donde uno guarda sus cosas es en el corazón, en el de uno o en el de otro. Los que tienen diario escriben allí las cosas más ocultas. Yo no tengo cosas ocultas (Exalumna Gina).

- Todo lo que escribo en mis cuadernos, está ahí, que si llegó una persona a abrirlos, yo no voy a tener el temor de que lo lean. Entonces, yo pienso que cuando uno escribe algo, ya deja de ser algo

de uno y pasa a ser de otras personas. Porque todo lo que está escrito, todo, todo, se conoce alguna vez. Para mí la escritura no es privada (Exalumna Alexandra).

- No me interesan los diarios íntimos. De pequeño lo tenía y ahí colocaba mucho lo que me pasaba en el día. Ahora me gusta más escribir para otros (Exalumno Gustavo).

- La escritura: un puente de comunicación

- Algunas veces escribo expresamente para algunas personas y se los doy: Mirá, escribí esto para vos; por algo que pasó, por alguna situación, por algún momento... lo escribí para vos. Depende de lo que me pase. Por ejemplo, si yo me pelié o me enojé con mamá y me siento muy triste, escribo algo para ella. Casi siempre es así: yo me enojo con alguien, y uno a veces como que se frena para hablar; entonces acudo al papel y al lápiz... ¡diga lo que siente!... y lo entrego. Si alguien me hace sentir mal, a mí me queda sonando. Pero si no le quiero decir, o no sé como decirlo, entonces cojo el lápiz y el papel y... su notica está ahí, o su carta. Y se la dejo en algún puntico (Exalumna Juliana).

- Escribir es para mí como un acto de comunicación. Porque, cuando ya está en el papel es porque, implícitamente, hay un mensaje para otro; uno no sabe siempre quién puede ser ese otro. De alguna manera la decisión de escribir, es un salto que el ser humano da a destapar y a entregar lo que tiene de sí (Exalumna Gina).

- Escribir para publicar

- ‘Lastimada’ es una poesía muy personal. Cuando la escribí, yo se la mostré a Juan Pablo, y él me dijo: Aleja, es que ahí está para que vos mostrés eso; no te podes quedar con eso para vos sola, eso lo tenés que compartir. Y yo empecé a escribir en Barriolegio. No solamente publiqué mis poesías, sino muchos otros artículos. A mí me encantaba cuando se publicaban los Barriolegios; yo era matada poniendo mensajes y mostrando las cosas que hacía. Disfruto que todos compartan lo que yo escribo (...) Me gusta saber si lo que escribo gustó, porque así podré hacer algo mejor. Me gusta saber el punto de vista, la opinión de los otros y que la gente se sienta ahí en lo que escribo (Exalumna Alexandra).

- Uno entra al taller y su sueño es el libro, que es algo por lo que se trabaja durante casi todo un año. El libro es la posibilidad de que otros conozcan también lo que uno siente y lo que uno cree. Por eso te hablaba de un clamor general. En mi caso era que otros conozcan que es que hay diferentes formas de decir las cosas (Exalumno Diego M).

- Si alguien lee un escrito tuyo y se acerca de pronto: me gusta tal parte, sabes que lo has conmovido y le has llegado. Me gusta que lo escrito sea para otros. Porque las cosas no deben quedarse sólo para mí (Exalumno Gustavo).

- Otros no renuncian a la opción de la intimidad

Yo necesito tener siempre a la mano una libreta y un lápiz. Ahí tengo cosas para mí. Yo pienso que cada persona tiene derecho a la intimidad. Un día tuve un problema muy grande porque alguien leyó algo de lo que escribí ahí. Eso es para uno. Claro que de ahí he publicado algunas cositas que me parece que se pueden publicar. De pronto digo: esto se puede mostrar; pero hay otras cosas que no, esto lo dejo para mí (Exalumna Ana).

¿Alguien tiene acceso a esa escritura?

- Tiene acceso, pero no a todo. Por ejemplo, si yo quiero mostrarle a alguien algo que escribí para esa persona, yo le muestro esa parte, ese pedacito. Lo otro, jamás lo dejo conocer (Exalumna Ana).

- Yo creo que muchas personas tienen, por decirlo así, su diario. Para mucha gente, por ejemplo, es una agenda donde anota las cosas que tiene qué hacer, sus citas, sus horarios. Y muchas veces una parte de esa agenda, es sólo de él. Ahí no van ni horarios, ni citas, ni nada; simplemente voy yo, va lo que yo siento o lo que yo quiero escribir para mí. Todas las personas tenemos un espacio que es nuestro y es una privacidad, es una intimidad de uno, y perdoná la redundancia, pero es de uno; y eso no está como para mostrarlo. Aunque, algunas veces sí pasa que esas cosas que son nada más para mí, pueden ser para otro. Muchas de las cosas de las que uno en algún momento dice: esto nadie lo va a ver, esto es mío y no quiero que nadie lo sepa, en algún momento va a haber una segunda persona que lo va a saber. Es decir, no está previsto que nunca nadie lo va a ver. Y así yo tenga las cosas más tenaces, o más crueles, o más ricas, o más lo que sea escrito, en algún momento, alguien lo va a ver. De hecho, me gustaría que fuera así (Exalumna Juliana).

- La poesía: un resquicio para la intimidad

Hay cosas de mi vida que me han pasado, cosas que yo he sentido o cosas que yo he hecho que no puedo llegar a contárselo a una persona y decirle: mira yo hice esto. Pero yo las escribo en poesía y nadie va a saber que eso fue lo que yo viví (Exalumna Alexandra).

Terminada la entrevista, Alexandra nos deja su cuaderno personal que siempre lleva en el bolso y donde tiene sus más recientes escritos. En la primera página escribe:

Si no puedes entender mis palabras, menos podrás entender mi silencio.

Unas páginas adelante encontramos un pequeño poema, “Se vende”:

*Alguien dijo:
se vende un corazón que sabe amar
pero está lastimado.
El amor lo ha dejado marcado.
Quien esté interesado en él
sólo tiene que saber amar
perdonar y olvidar.
Al escucharlo, quise comprarlo.
Pero no sabía que era mi corazón
el que estaban vendiendo.*

- La escritura: un ejercicio de memoria de la historia personal

Lamentablemente no he tenido un diario personal. No lo he tenido, para serte muy sincero, porque en términos sociales y culturales yo en esa época del colegio lo vi como una construcción exclusiva de las niñas. Pensaba que el diario personal era sólo de niñas. ¿Por qué digo ahora lamentablemente? Porque ahora veo que el diario personal es clave, es un ejercicio que te sirve para escribir en un futuro de una forma más madura, con mayor rigor. Como mínimo, para guardar percepciones de otros momentos. Somos sujetos y hacemos parte de una historia. Yo no puedo desligarme de lo que en algún momento viví. Lo que soy ahora es una construcción histórica. Consciente o inconscientemente voy a estar plasmado en esa escritura. Yo digo que el que lleve un diario en estos momentos, va a servirle mucho, empezando porque está haciendo una reconstrucción de memoria, está haciendo un ejercicio que le posibilita reflexionar, para construir cosas en el futuro, para elaborar un proyecto de vida inclusive (Exalumno Sebastián).

- Sigue siendo íntima, aunque se comparta con otro

- Es íntima y seguirá siendo íntima a pesar de que vos la compartás con otro. Me explico: Es íntima porque en ella plasmás todo lo que pensás, todo lo que sentís, todo lo que percibís, lo que experimentás, sin censura. Sigue siendo íntima cuando la compartís con el otro,

porque si la compartís con el otro es porque estas haciendo que esa persona que está contigo sea parte de tu intimidad, de tu vínculo, de tu vida. Entonces sigue siendo íntima. La validez y la riqueza del diario es la intimidad (Exalumno Sebastián).

- En el grado once escribí algo así como un diario. Esa escritura la pedía la profesora Marleny, de Ética y Valores. Era escribir algo sobre la vida de uno, sobre la familia, con quién vivía, lo que había hecho, todas las fortalezas, las debilidades; era como un recorderis¹⁰² de la vida de uno, de lo pasado y de lo que podía pasar. Era como contar todas las experiencias vividas y hacer una proyección de lo que podía pasar hacia el futuro. Fue un trabajo que se entregó a final del curso (Exalumna Janneth).

Le preguntamos: ¿siendo un trabajo para entregar a la profesora, no lo hacías con la misma soltura, sacando toda la intimidad? Janneth piensa un poco y luego hace una aclaración, o, mejor, un reconocimiento:

Era una profesora tan cercana que no importaba entregarle la intimidad. Era una excelente maestra. Tenía una pedagogía que inspiraba la ternura y el cariño hacia ella y hacia la materia. Entonces no me costaba nada mostrarle lo que podía ser íntimo.

4.3. Temas y formas que trabajan en sus escritos

Aunque esta tesis no está inscrita en el interés filológico, es preciso hacer un recorrido por los escritos producidos por estos jóvenes, para rastrear los intereses, tanto temáticos como de forma literaria que finalmente los sedujeron.

*** ¿Qué temas abordan en sus escrituras?**

- En esos cuadernos está regada toda la poética que ellos plasman cuando enamoran, cuando sueñan, cuando estudian, cuando salen al descanso y saludan, el día que comienza, cuando se van del colegio al cotidiano de su barrio (Profesor Héctor).

- Yo percibo esos escritos como el reflejo de lo que los muchachos viven en su vida personal. Yo diría que son la floración de los sentimientos que cada uno tiene, y que poco a poco han ido plasmando en el papel. Esa escritura habla de lo que han vivido en su barrio, de

¹⁰² Ejercicio de memoria.

sus vivencias. También escriben sobre aquello que no han logrado, pero que está en sus sueños. Algunos lo hacen narrando su propia experiencia; para otros, es la ilusión, lo que puede llegar a ser, lo que ellos quisieron vivir y no pudieron, los sentimientos que ellos albergan y que algún día podrían ser realidad (Secretaria Silvia).

- Sensibilidad social, “ser en el mundo”

Escribo la poesía social, porque de nada me sirve sentar esa voz de protesta dentro de mí mismo, en mi interior; porque la protesta tiene que ser pública. La protesta es un sentimiento, o un pensamiento de muchos, pero que muy pocos pueden exteriorizar (...) Las cosas que aquí pasan a mí me conmueven y me piden la escritura. Para mí es necesario sentar por escrito el rechazo total a lo que está sucediendo (...) Esta guerra no es más que una guerra teatral en la que desafortunadamente han muerto miles. A todos nos ha tocado. Y nos queda la duda de qué hilos se mueven por debajo, qué intereses personales, nacionales o también internacionales se mueven. Le quedan a uno muchas dudas de qué papel están desempeñando muchas personas, incluso uno mismo dentro de esto que está sucediendo. Entonces es preguntarme por qué nació esto y para dónde va. Esta es como una obra teatral que no parece tener un final claro y que se empeñan en alargarla, precisamente por unos intereses que todavía desconocemos (...) Lo uno, es la necesidad de dejar esto en la poesía, de escribirlo, pero lo otro, es sentir la necesidad de gritarlo, de ser vocero de los que no se atreven a hablar y que a lo mejor han elaborado también estas ideas, pero no las han logrado expresar como yo lo hago a través de la poesía (Exalumno Diego M).

De este exalumno es “Hartazgo”, publicada en *Sentir del Alma*, p. 12:

*¡Qué hartazgo de todo!
Qué hartazgo del secuestro,
de las malas noticias,
de todos los violentos
y su injusticia ideológica.
Qué hartazgo de los días negros,
de las falsas promesas,
de que nos hagan creer que todo va bien
y darnos cuenta al final que son sólo mentiras.
Qué hartazgo de la gente
y su indiferencia,
de la desigualdad social
y de esta absurda guerra.
Uno de estos días
me gustaría poder hartarme*

*de tener tanta paz
de que todo fuera tan tranquilo
y de que todos estuviésemos tan bien.*

*Pero...
hasta que ese día llegue
tendré que seguir hartándome
de esta muerte en vida
y de esta ridícula y trágica obra teatral.*

De Laura Marcela López, cuando apenas tenía 13 años, “Sobredosis terrenal”, publicado en *Sentir del Alma*, p. 46:

*La gente muere
la gente sufre día a día
y no nos importa...
Y los jefes de la tierra
se alegran más aún
pues, hombre muerto,
empleo menos.*

De Érika María Suárez, “La realidad”, publicado en *Sentir del Alma*, p. 84:

*Es duro ver la realidad,
se siente miedo, temor,
lástima, dolor, ira.
Sí, se siente.
Pero quizá es más duro no verla,
ser un ciego inocente, tímido
o quizá ser mudo.
Es mejor ver
que ser un pequeño ciego.*

De Andrea Jiménez Osorio, en su poema “La ciudad”, publicado en *Sentir del Alma*, p. 101:

*Caminando entre la alegría y la ironía
combinación perfecta que hace el hombre en la ciudad.
Caras largas, peleas, niños mendigos.
Al otro lado, risas, juegos, amigos.
La alegría y la ironía caminando juntas.*

Comentando su poema “Sangre”, Diego Marín Osorio, nos decía:

- Si me enseñan que la palabra tiene más poder que la piedra o que el arma, yo voy a poder levantarme para protestar de una manera, no pasiva sino pacífica (...) La protesta no tiene por qué ser siempre violenta. A mí me parece que ‘Sangre’ es una poesía mucho más efectiva que una pedrada o que un disparo, porque el disparo y la pedrada te dan en el cuerpo y listo. Y lo que uno puede estar leyendo o puede estar recordando continuamente, eso se le va quedando grabado a uno. Como dicen por ahí, las palabras se las lleva el viento, pero lo que está escrito permanece.

Este es el texto de su poema, publicado en *Versos de la Piel*, p. 57:

*Manos anarquistas
moldean un país
harto de violencia.
Un país pintado con sangre,
¡nuestra sangre!
Sangre pujante, amiga,
soñadora, fuerte, solidaria;
sangre viva, insistente.
Sangre que a veces
se viste de luto,
miedo, dolor, tristeza y duda.
Pero ante todo ...
Sangre Colombiana.*

Del mismo exalumno, sin nombre, publicado en *Sentir del alma*, p. 11:

*Descanso para el alma y voz del corazón,
más penetrante que el más fuerte grito,
más hiriente que la espada más aguda
y, a la vez,
tan apaciguante como la más dulce voz.
Eso es poesía.*

- La muerte temprana

De José David Rendón Correa, en “Tragedia”, publicado en *Sentir del Alma*, p. 71:

*Era miércoles, 6:45, a.m.
El día se notaba caluroso, alegre
porque era otro día
que compartíamos todos.*

*De un momento a otro
todo fue oscuridad,
aquella noticia llegó a mis oídos.
No creía,
pensé que era una broma.
Era verdad.
Otra vez la violencia
tocó nuestro corazón.
Nos preguntamos
¿porqué?, ¿porqué?...
No lo sabemos.
Sólo intuimos que hoy fue él,
mañana quién sabe,
a lo mejor
puedes ser tú o ella o yo...*

De Liliana Hernández Osorio, “Muero para vivir”, publicado en *Sentir del alma*, p. 21:

*Hoy miré el cielo.
¿Qué vi?
Vi la oscuridad de la noche.
¿En dónde?
Reflejada en la luna.
¿Porqué?
Porque la luna estaba melancólica.
¿Porqué?
Porque la vida ya no era vida.
¿Qué quieres decir?
El destino fue injusto.
¿En qué sentido?
Le han robado sus sueños.
¿Cómo?
Con la muerte.*

De Alejandro García, “Agonía”, publicado en *Palabra Inconclusa*, p. 22:

*Esperando que la eternidad me consuma
sigo viendo mecer la copa de los árboles,
mientras que hábiles espadas
despellejan el cantar de mi alma.*

De Alejandro García, “Sangre negra”, publicado en *Palabra Inconclusa*, p. 22:

*Sangre negra
pecado favorito de rosas oscuras
tiniebla inmensa que sumerge la tierra
masacrando la vida
alimentando mi rencor
entorpeciendo mi vuelo
dejándome tan solo...en el olvido.*

De Cesar Orrego, “Vida”, publicado en *Los muchachos escriben*¹⁰³:

*La inmensidad... el infinito
solitario percibir del eco en un fatasmal trayecto
deparándonos instantes, vivencias inconclusas,
Es nuestro destino.
Es un capullo de vida que descubre sus hojas,
desluciéndolas poco a poco
en el bello atardecer de pensamientos nocturnos,
con el vuelo de águilas al amanecer.*

De José David Rendón C., en su poema “Fatigado”, publicado en *Poros de Amor*, p. 93:

*... Fatigado de pavor
viviendo entre sombras,
oscuridad, maldad, qué sé yo...
sin alternativas de vivir
bajo la trampa de la muerte.*

- El dolor y la rabia no matan la esperanza

De Laura Castrillón Salazar, en su poema “Canción”, publicado en *Versos de la Piel*, p. 76:

*Cuéntame canción un verso de rosas
cuéntame canción una oda al amor.
Háblame canción de aquellas hojas de otoño
de aquel crepúsculo florecido en jazmín
de aquella plateada luna.
Canta lo que quieras con voz de sirena*

103 Este libro no fue paginado.

*pero no me hables de días oscuros
ni de esperanzas muertas.*

De la misma Laura, “Ángel”, publicado también en *Versos de la Piel*, p. 77:

*La rosa fría
una mañana
su cálida sonrisa
al mundo mostró.
Con su llanto inocente
despertó mi alma.*

- Registro de lo sutil y cotidiano de la vida entre los pares

De Maryori Londoño Martínez, “Mi clase”, publicado en *Versos de la Piel*, p. 85:

*Español...
lo perdí por andar haciéndote poemas.
Se me olvidaba tildar las palabras.
En matemáticas...
no me fue bien.
Nunca le encontré la raíz cuadrada a nuestro amor.
Por eso estoy todavía revisando exámenes
para saber en cuál de todos te perdí.*

- El amor adolescente, el motivo más recurrido

De Jenny Andrea Jiménez, “Te esperaré”, publicado en *Sentir del Alma*, p. 19:

*Un par de velas
un candelabro
dos latas de Coca-Cola.
Te esperé.
¿Dónde estás?.
Me bebí las Coca-Colas
se acabaron las velas
se oxidó el candelabro.
Conseguiré más velas
un candelabro inoxidable
... y un mar de Coca-Cola.*

De Andrea Jiménez Osorio, “Brujería”, publicado en *Sentir del Alma*, p. 100:

*Haré un hechizo de amor
si es preciso
para que no me dejes.
Te esconderé en la luna
para que no te vayas.
Te perderás en la cúpula
y sólo yo sabré el camino.
Ancas de rana
polvos de flor roja
esencia profunda de bosques
sortilegio infinito para ti.
Ahora mi elixir es amarte.*

De Julián David Serna, en “Desamor”, publicado en *Los muchachos escriben*:

*... Me sumergí en un mundo de fantasías,
pero no importa,
te amaba y no quería despertar.
Ahora sumergido en un infierno,
te vas como el agua entre las manos
sin poder corregir nuestro fracaso.*

De Laura Castrillón, en “Viento de luna”, publicado en *Letras sensibles*, p. 31:

*Resuena en la noche un viento tajante
de aromas profundos
de mi espacio
del solitario espacio...
El viento me trae sueños
tus sueños
esa nube sublime y blanca
en la que juntos creímos volar.*

De María Eugenia Rendón Ramírez, en “Vida”, publicado en *Los muchachos escriben*:

*... Tus alas se abren,
mi vida se cierra.*

De Gina Patricia Areiza, “Tejido en el alma”, publicado en *Poros de amor*, p. 30:

*Capturo los instantes que nos dimos,
los voy cosiendo como retazos en la piel.
Sólo queda una colcha de recuerdos.
Recuerdos...
de colores, de dolores
y por más que lo intente,
no podrán destejarse de mi alma.*

De la misma Gina, en “Espejismo”, publicado en *Versos de la Piel*, p. 16:

*... Aunque me creas libre
no acepto estas cadenas.
Quisiera liberar
las manos juguetonas
que desean tocarte...*

De Jéssica Alejandra Marín Gaviria, “Pensando”, publicado en *Poros de amor*, p. 35:

*El más pequeño sonido hace estragos
cuando derramas tu calor por mi piel
cuando tu sonrisa desnuda mi miedo.
Una sola palabra que se escapa de tus labios
de las caricias que gritan tus manos
y se estremece mi alma
que abandona tanta soledad.*

De Diego Marín Osorio, “Maestra del amor”, publicado en *Versos de la Piel*, p. 59:

*A veces
encontrar el amor es tan difícil
como convertir en selva el Sahara
escalar el Everest en un día
broncearse en el Ártico
caminar sobre una nube
o beberse el océano en un instante.
Pero contigo aprendí que amar es posible
soñar inevitable
...y que se puede andar por las nubes.*

Del mismo Diego Marín Osorio, “Caricias”, publicado en *Poros de Amor*, p. 57:

*Tengo en un rincón
un par de caricias guardadas
esperando que alguien venga a despertarlas.
Si llegara el viento y las moviera un poco
y las acariciara con su suave mano
mis caricias despertarían.
Y quizás en el viento irían a buscarte
a derramarse en vos, a vivir en vos
y se atreverían, incluso, a morir en vos.*

De Laura Castrillón Salazar, en “Tu cuerpo”, publicado en *Versos de la Piel*, p.75:

*... Me importan tus manos
inquietas labradoras de sueños
arquitectas de mi anatomía.*

En el cuaderno que la exalumna Alexandra nos deja después de una de sus entrevistas, encontramos un diminuto poema, “Lágrimas”:

*Mis lágrimas
son el lenguaje mudo de mi amor.
Si con ellas entendieras que te amo,
qué fácil me resultaría construirte un mar.*

De Alexandra Quintero, en su poema “Laberinto”, publicado en *Palabra Inconclusa*, p. 15:

*... El espejo que me reflejaba, ahora me culpa,
el vacío en mí se hace cada vez más grande
y aún no he podido encontrar el elixir para poder evitarte*

De Sneider Salas, “Beso”, publicado en *Palabra Inconclusa*, p. 113:

*Demencia sería el único estado del alma
que podría resumir cómo me dejaste
tan sólo con un roce de tus labios.*

Cindy Vanessa escribe en la página “Dime te quiero” del periódico *Barriolegio*, para un anónimo, un poema que titula “Declaración”:

*Eres la luz y el sol
eres el viento que vuela por líricos paisajes
toda la dulcedumbre del celaje
en el espejo de mi abarcamiento.
El sonido, la nota, el instrumento
la música escondida y el mensaje.
El barco que me lleva
el oleaje sobre las playas de mi salvamento.
Un ardor de perfume fastuoso
un revolar dorado de colmenas
que mieles infinitas me prometen.
Un niño alegre, loco y bullicioso
por la fiesta encendida de mis venas
como un brioso potro sin jinete*

- La mismidad como objeto de escritura

Alguna vez, en uno de sus “talleres de escritura”, uno de sus maestros les pidió un ejercicio de espejo con la poesía. Algunas cosas escritas en aquella ocasión, año 1999, se publicaron en *Versos de la Piel*. Esto fue lo que dijeron algunos:

Lady Diana Yépez Caicedo:

*Soy misteriosa como luna llena,
espontánea como el amor,
delicada como el viento.
Soy toda ilusión.*

Danny Palacio Agudelo:

*... Soy como gota de agua:
insignificante para muchos,
pero vital para todos.*

Luisa Fernanda Caicedo Sanmartín:

*Soy juventud cargada de ilusiones, sueños y vida.
Soy un mar de sensibilidad,
de recuerdos, alegría y tristeza.*

Soy un mar de poesía.

Diana Patricia Guzmán:

*Soy tal vez alguien
que busca plasmar en papeles
el silencio de la soledad
el color de la luna
y el amor de la adolescencia.*

Fady Lorena León Román:

*... Soy sentimiento hecho poema
porque así son mis días.
Soy luna de muchas noches,
llena de interrogantes.
Soy poesía hecha mujer.*

Diego Marín Osorio:

*... Me disfrazo de poeta
para sentir como mía
la realidad de otros
para soñar con un mañana
donde se pueda pensar, hablar, crear.*

Laura Castrillón Salazar:

*... Soy la fuerte presencia del amor:
una mariposa con piel de mujer.*

Maryori Londoño Martínez:

*Soy como la fragancia de las flores.
Con su ternura siempre tienen una sonrisa.
Soy vida.*

- Un coqueteo al pensamiento filosófico

De Gina Patricia Areiza, en su “Poesía de la libertad”, publicado en *Poros de amor*, p. 31:

*Presa de la libertad
vuelo como tortuga
navego como piedra
brillo como el barro
y soy opaca como el sol.
Río y lloro, vivo y muero
avanzo y me devuelvo cada día.
Sólo sé que mi vida es morir.*

De Fabián Herrera Holguín, en “Tú”, publicado en *Poros de Amor*, p. 42:

*... Quizás nunca tuve nada,
pero lo perdí...*

De Diego León López, en “Silencio”, publicado en *Sentir del Alma*, p. 74:

*Silencio...
duro como piedra
golpea con recuerdos
el ser interior...*

De Daniel Alberto Perea, “¿Sabes lo que eres?”, publicado en *Palabra Inconclusa*, p. 40:

*Si te pasas ocultando lo que eres, la vida no sabrá darte nunca lo que
quieres. Por eso construye un mundo en donde la equidad reine sobre
tus pensamientos y tu espíritu, para que la vida te premie con lo que
sueñas.*

De Gustavo Franco, en el epígrafe de su escrito “Unas letras, el demonio y yo”, publicado en *Palabra Inconclusa*, p. 57:

*No siento miedo de tener como amiga a la hermana muerte, porque es
la única de llevarnos a un lugar seguro... Sin ironías.*

De Daniel Alberto Perea, “¡Tiempo!”, publicado en *Palabra Inconclusa*, p. 37:

*¿Realmente qué es el tiempo? Acaso una metáfora que juega con cada
uno de nosotros, o de pronto un verdugo de la humanidad. Tiempo,
tiempo, tiempo... Tú que estás en todas partes como el Dios creador
mas no creado pero sin embargo como todo en esta vida, tú eres uno
de nosotros. Uno de nosotros dominado por ti mismo, porque nosotros*

te necesitamos para todo, pero tú nos necesitas para existir. Porque sin nosotros ¿a quién puedes regir?

De Jorge Iván Moreno, en “Semblanza”, publicado en *Palabra Inconclusa*, p. 62:

Quizá en mi lecho de muerte, en el momento de mi agonía, les diré de manera satisfactoria y confiable quién soy. Por ahora sólo sé mi nombre.

De Mario Herrera, en el epígrafe de su escrito “Dentro de un poeta”, publicado en *Palabra Inconclusa*, p. 98:

Teje la vida, mientras la vida teje contigo.

- La soledad

He escrito mucho para mi soledad. Casi siempre está presente en todo. Siempre hay alguna parte, en algún escrito, donde yo digo: la soledad... y mi soledad... y esa soledad, y alguna soledad. Siempre hay algo de soledad presente. No sé por qué tan casual. Muchas veces también, del amor, de la felicidad. Pero me fascina el tema de la soledad (Exalumna Juliana).

... Me encanta escribir sobre la soledad. Porque en la soledad tienes más oportunidad de conocerte a ti mismo. Cuando uno está solo se encuentra con uno mismo. Uno cuando está rodeado de gente es como una fachada, uno pone una cara para satisfacer a este o para no caerle mal; es decir, uno tiene máscaras. Por más sincero que uno quiera ser, tiene máscaras. Y cuando uno se encuentra solo, se encuentra con lo que uno es. La gente le tiene miedo a la soledad y a mí me encanta. Me encanta conocerme, aunque todavía no lo logro. Yo creo que la que queda en el papel, esa soy yo, esa es la que no necesita ponerse ninguna careta para unos o para otros (Exalumna Ana).

... También escribo cuando estoy alegre. Pero yo siento que no me salen iguales. Son mejores los hijos de la nostalgia. Es que de pronto mi tristeza la describo más con las letras, y la alegría simplemente la reflejo.

De Catalina Alexandra Marín, “Soledad”, publicado en *Los muchachos escriben*:

*... No tenemos consuelo de nadie,
sólo una vaga y desconcertante palabra viene y va
como ráfaga de luz*

*que no logra entrar al oscuro sentir.
Un vacío inunda un inmenso mar...*

De Nadia Lorena Londoño Álvarez, “Soledad”, publicado en *Versos de la Piel*, p. 139:

*Compañera muda
de tristezas y alegrías,
entrego mi esperanza por tu compañía...*

Sobre su poema “Encuentro”, publicado en *Poros de Amor*, p. 56, decía Diego Marín Osorio en su entrevista:

Es un encuentro entre la soledad y mi interior. Es descubrir que uno nunca está tan solo como cree estarlo, que uno muchas veces siente como esa opresión de la soledad y, de un momento a otro, uno abre los ojos, y dice: ¡ey!, pero es que yo no estoy tan solo como creía, es que hay muchas personas al rededor, es que está Dios que no me desampara nunca, es que hay tantas cosas por las cuales decirle a la soledad que es más lejana a mí de lo que yo pensaba. Yo siento que eso lo logro descubrir a través de la poesía. En la medida que uno materializa eso que esta sintiendo, es que puede sacarlo y puede dejarlo como fuera. Porque muchas veces esa soledad y muchos otros sentimientos están atrapados dentro de uno (...)

*Disculpe, dije.
Su cara me parece conocida.
- ¿Está seguro?, contestó.
A usted, no lo conozco.
¡Ahh!...
Ya sé dónde la he visto.
Usted ha hecho parte de mis sueños más áridos.
- ¡Se equivoca!
Es usted más lejano a mí, de lo que cree.
Perdóneme.
Debí confundirla...
...Por último:
¿Cuál es su nombre?
- Soledad.
Respondió mientras se desvanecía.
(Exalumno Diego M).*

De Juan Pablo Hurtado, en su poema “Bella”, publicado en *Poros de Amor*, p. 123:

*... Y aquí está el silencio otra vez,
hablando... por mí.*

Sandra Milena Zapata Molina, cuando apenas tenía 13 años, ya urgía palabras para expresar su soledad. En su poema “Interrogantes y anhelos”, publicado en *Versos de la Piel*, p. 53:

*...La vida nos regala su toque de fantasía,
pero mi alegría la cubre la neblina.
Mi alma se confunde.
No encuentro la luz del amor o la amistad,
que derrita el témpano de hielo que siento...*

De Fabián Sterling Olave Vargas, “Amor sinónimo”, publicado en *Versos de la piel*, p. 125:

*Vida...
me has dejado solo.
¿Dónde te han guardado?
Merezco una sonrisa como la tuya.
Se secó el río donde navegaba buscándote.
Aquella silla donde me sentaba a esperarte
se la comió la polilla
las flores se secaron
ni la lluvia volvió.
Las cuerdas de mi guitarra
siguen cantando solas.
Mis dedos temblorosos las harían llorar.
Vida...
Es hora de descansar.*

De José Wilmer Quintero, en “Esperanza con tu ausencia”, publicado en *Palabra Inconclusa*, p. 71:

*... la soledad es el vacío de una nube
que se posa para morir con su lluvia.*

- La madre

De Alexandra María Vélez Villa, en “Conozco un ángel”, publicado en *Sentir del Alma*, p. 41:

*Conozco un ángel
que bajó del cielo
para ser mi eterna compañía
quien me protege
en mis triunfos y fracasos...
... Un ángel que se convirtió
en mi amiga, compañera
y madre a la vez..*

De Mayra Alejandra Calle Tolosa, en su poema “Mamá”, publicado en *Poros de Amor*, p. 65:

*... ¿Para qué te perfumas
si hueles a amor?...*

De Carlos Alberto Patiño, “Mamá”, publicado en *Versos de la Piel*, p. 107:

*Río de emociones donde vive mi amor.
Maestra que enseña con su abrazo...*

De Nicolás Andrés Arango Sánchez, sin título, publicado en *Sentir del Alma*, p. 92:

*... ¡Mi amiga, parcerá¹⁰⁴!
que con todo el corazón
me daba todo sin miseria
y a cambio de nada.
Me hacía el bobo, elevado
no sabía lo que despreciaba
una lotería de amor
que hace tiempos ansiaba brindarme.
Y ahora despierto y pienso
todo lo que vale mi madre.
Perdóname.*

- Padres, todavía niños

¹⁰⁴ Amiga incondicional.

Aunque soy muy joven, me considero una persona adulta. Es que desde muy pequeña, cuando papá murió, yo como que asumí el rol de mamá, porque a mi mamá le tocó salir a trabajar. A mí me tocó crecer, pero ya, ya, ya, pa'hoy. Aunque no lo siento: ¡uy! crecí a la fuerza (Exalumna Ana).

Diego Fernando Cadavid Ardila, apenas de 17 años, ya escribe un poema “Dedicado a mi hijo”, publicado en *Los muchachos escriben*:

*Cada vez que nace un niño
Dios pone la esperanza en el hombre...*

Paola Gutiérrez, reclamando la infancia, escribe en su poema “Somos”, publicado en *Los muchachos escriben*:

*Así, constantemente...
los pequeños jugamos a ser grandes
olvidando a cada instante que somos niños...*

- Reconocimiento al maestro

El profesor Héctor nos deja unas notas escritas a mano que le entregaron sus alumnos el día de su despedida, cuando fue trasladado a otro colegio. Una de ellas, la más extensa, esta firmada por Jorge Eliécer Gaviria, y tiene como título: “Carta a un amigo de la eterna memoria... A usted...”

La lluvia canta y danza por las calles y techos de esta olvidada ciudad, y estas letras se enredan en mi mente, queriendo expresar lo impronunciable. En el íntimo silencio de mi habitación escucho sus pasos que llegan hacia mí; son lentos como la tierra, pero firmes como las estrellas en la noche... Cierro mis ojos intentando imaginar lo vulnerable que serían mis poemas sin... Despierto vacío, triste y mirando hacia el blanco paredón del techo de mi casa y entendiendo que cada hombre tiene su destino.

Ha llegado la noche casi imprevista, como los adioses y el amargo sabor de una palabra no pronunciada. Así, creo serán los cambios desde que... de todos nosotros. Miro mi mano: grandes y pequeñas líneas cruzadas, caminos imborrables eternos en la memoria; y muchos de esos trazos de mi mano escritos por usted en el diario transcurrir de mis ansias de ser poeta, al lado de un poeta que me enseñó a escribir y sentir cada letra como una marca indeleble en mi alma. Me confundo. No sé por qué la gente se va o si la gente muere cuando uno la olvida y cada pregunta un puente infinito. Y yo a usted,

amigo de la eterna memoria, quisiera preguntarle tantas cosas, pues, siempre hay que tener dudas; o si no, no seríamos poetas.

Es común escribir este tipo de carta cuando alguien... y dejar a último momento todo cuanto no se dijo en los instantes que compartimos al lado de tanto sentimiento desbordado en las líneas de cuadernos, de poetas y libros que nos hacían vibrar el alma y los huesos, pero uno nunca espera que alguien se... Tengo miedo de recordar, tengo miedo de sentirme vacío, tengo miedo de imaginar, tengo miedo de perder mi sueño, tengo miedo de perder el niño que llevo dentro, tengo miedo de no poder expresar el poder de una abrazo, tengo miedo de pronunciar, de decir, de expresar que usted...

En los folios que nos entrega Héctor hay otros escritos, menos formales y cortos:

La poesía la hacemos con nuestros actos diarios, ni siquiera hace falta escribir. Eso tú me lo enseñaste. Gracias (firma David Alexander)

... te doy las gracias porque me enseñaste a ver la vida como un sueño, pero con los ojos abiertos y mirando la realidad. (firma Allison).

... gracias por enseñarme que lo importante no es sobrevivir sino aprender a vivir, y que la poesía me brinda esa posibilidad (firma Diego Marín).

En el *Barriolegio* número 20, Mario Herrera escribe “Pedagogía de ensueño”, refiriéndose a su profesor Héctor:

...Entre muros, tizas, tableros, sillas y un equipaje lleno de ilusiones que vuelan con libertad, aquel que, día a día, con ideas transparentes construye la base que forma jóvenes con espíritu de lucha y superación, con un mínimo lenguaje que expresa su vida: “solidaridad y sensibilidad”, dos palabras que son su tarjeta de presentación, el sentir que lo identifica, la esencia del hombre que esparce su ser en cuanto ser (...) En un país donde la felicidad se desvanece y los sueños huyen hacia la inmensidad, existe alguien que crea conciencia, alguien que descubre en una roca una lágrima de alegría, que suele ver entre las nubes la realidad pintada de verde, un hombre, un ejemplo, nuestro profesor. Héctor es la alegría de la tristeza, la sonrisa de la soledad y un despertar sensible a los corazones desvanecidos. En su clase nos transporta a sitios lejanos como: a las entrañas del sol, al alma de un ladrillo, a descubrir el azul de los árboles, la lágrima de una lágrima y a descubrir la verdadera libertad de los hombres. No nos enseña a vivir, pero sí a mirar diferente, no pretende imponer una enseñanza, sino seducir un sueño de fantasías

reales; con una discreta mirada o un gesto de satisfacción el hombre expresa el sentimiento que regala durante las horas en las que jugamos a vivir mejor o sólo jugamos a vivir la vida (...)

La grandeza está en ser lo que se es, regalar la vida en vida, dar sueños a los sueños, regalar a la realidad de un mundo ilusionado, pintado de mil colores titilantes en la inmensidad (...) El maestro que vive y cree, ama y sueña, nace y muere pero, ante todo, llora y ríe, un cajón y un libro abierto, hacen de él un muro con alma, una piedra con lágrimas y una nueve que lleva sueños... el hombre, el profesor, nuestro profesor.

Diego León López hace en “Sentir del Alma”, p. 73, un homenaje al maestro que lo ha acompañado en su aventura de escritura:

En un lugar donde las sombras y la soledad era compañía de un alma sin vida, la sensibilidad era un fragmento exiliado en la cárcel del egoísmo, enterrado en la tumba del orgullo. Pero...hubo uno y hay uno que quitó la venda de mis ojos, hubo algo y hay algo que me rasga el manto de la indiferencia, revistiéndome con amor y delicadeza. Ese alguien y ese algo me han enseñado a ver más allá y a imaginar que abro la puerta. Me han enseñado a ver con mirada poética.

Terminado el último curso de secundaria, Gina le entrega una nota a su profesora Marleny:

Profe: sabés, no fui la mejor alumna, pero tampoco la peor. De tus clases, las pocas que estuve, me llevo lo mejor: tu prudencia, tu feminidad, tu paciencia y tu sonrisa. Eres un ejemplo para la vida, una mujer culta y que logra lo que se propone.

Por eso hoy de mujer a mujer quiero pedirte perdón, ya que no di de mí todo lo que hubiera podido dar y por casi dejarme derrotar por la soledad y la tristeza. Gracias porque me di cuenta que no estaba tan sola y que contaba con personas maravillosas como tú.

*** Explorando formas literarias**

- En la poesía han encontrado la mayor fascinación

Con esta reflexión sobre la poesía introduce el exalumno Gustavo su reportaje “Lira y Laurel”, publicado en el periódico *Barriolegio*, número 23 del año 2002:

La poesía es nuestro lenguaje, le pertenecemos. Gracias a ella nos adentramos hasta la fusión entre las palabras y el mundo real. Todo lo

que se oculta en cada pensamiento humano es explorado y revelado a través de ella.

La voz de algunos profesores:

- Quien dirigía el taller se cargó más hacia la poesía. Hubo un desplazamiento de los otros géneros, tanto del narrativo como del ensayo. No sabemos por qué motivo.

(...) También es posible que, para los estudiantes de grados superiores en los que finalmente se centró el taller, fuera más atractiva la metáfora, la poesía. Si se toma la poesía como una expresión del alma o de la intimidad del poeta, ellos quieren expresarse en una forma diferente. Por ese lado justifico la tendencia poética del taller con los grados superiores. Ellos prefieren una forma menos lógica, más irracional, menos asible, de alguna manera, evasiva.

(...) Los muchachos menores, por iniciativa propia, tienden más a construir el cuento y no tanto la poesía. Cuando se les dice: vamos a escribir, ellos tienden más a hacer un cuento que a hacer poesía. De pronto para ellos es más fácil, quizás por ese sentido imaginativo que manejan. Yo considero que la imaginación está más en los grupos inferiores, es una imaginación inocente, pero a la vez lógica, porque tiene un hilo (Profesor Libardo).

- En el colegio se empezó con el cuento. Pero a ellos no les llegaba eso. Entonces ahí fue donde entendimos que había que explotar el sentimiento con la poesía (Profesor Héctor).

Un grupo mayor de los profesores:

- Cada uno de los integrantes del taller, cada uno de los que viven esa experiencia de fascinación con la escritura, lo hace de una manera muy particular. Ellos llegan al taller, cada uno con una sed distinta. Y esa sed distinta tendrán que calmarla en abrevaderos distintos, a pesar de que haya jornadas en las que bebemos en común. Cada uno tiene su propio interés ahí. Parece que la poesía fuera el abrevadero que más les viene ahora (...) Por naturaleza, la adolescencia es poética. No hay poesía sin asombro. Y el asombro es propio de la juventud. Los pelaos se asombran, y el asombro es fundamental para el descubrimiento artístico (Profesor Diego L).

- Porque es el mundo de ellos, y el mundo de ellos es soñador... y porque todos andaban enamorados (...) La poesía genera en ellos aspiraciones, sueños y, lo más importante: les conserva el niño que todos llevamos dentro (Profesor Héctor).

A la profesora Consuelo la poesía le sirve de “anzuelo” para abrir camino a otras formas.

Yo veo que, en general, los muchachos sienten pasión por la poesía. Entonces, uno aprovecha eso. La poesía es la oportunidad que ellos tienen de manifestar sus sentimientos, de escribir lo que significa para ellos el amor y el desamor, de escribir a la persona que aman, a la que quieren. Esa puede ser luego la puerta de entrada para explorar otras formas literarias (...) Otra razón es que, para ellos, la poesía puede ser corta o extensa y que les han permitido hacerla en forma libre. Ellos, generalmente, hacen versos muy pequeños. La mayoría de ellos son muy lacónicos para escribir. Y la poesía les permite escribir en tres o cuatro renglones, todo lo que ellos quieren manifestar (Profesora Consuelo).

La voz de los exalumnos:

- Yo creo que enfatizamos mucho en la poesía, no porque fuera la orientación del taller, sino porque era realmente lo que nos gustaba (Exalumno Gustavo).

- En la poesía encontramos una puerta abierta a un mundo diferente, un escape a la monotonía y a la acelerada vida que llevamos (Exalumno Andrés, en el programa de TV referido).

- La poesía es mi vida, a mí me encanta la poesía (...) Al escribir poesía buscamos desnudar nuestros corazones, queriendo compartir todo lo que sentimos (Exalumna Alexandra).

En el sexto libro, *Sentir del Alma*, hay unos textos que amplían la argumentación de los exalumnos:

Jenny Vanessa Martínez, p. 25:

La poesía me ha enseñado a coger lápiz, papel y escribir lo que no había podido expresar. Hablar cuando hay silencio, bailar cuando no hay música, volar más allá, tener la máxima imaginación para ‘hablar con el corazón’.

Jhon Jairo García Atehortúa, p. 95:

... La poesía es una ventana hacia un mundo de ilusión y de fantasía tan real como tú lo quieras.

Jenny Andrea Jiménez, p. 19:

La poesía me ha llevado a imaginar, a ver con los mismos ojos, pero con otra mirada, a profundizar en lo cotidiano y a traspasar las

fronteras de la rutina. A montarme en la nube de las figuras literarias, para con ellas conquistar risas, lágrimas, miradas y sueños.

“¿Y para qué la poesía?”, se pregunta Gina Patricia Areiza en el mismo libro, p. 15:

Es una pregunta muy difícil de responder, pues ni con el maravilloso arte de la retórica, podría convencerles a ustedes de lo que esto significa. Pues sólo las experiencias que han trascendido mi vida, podrían expresar lo que me ha ofrecido la poesía en este largo proceso de maduración y aprendizaje.

- Prosa poética

Yo me siento mejor haciendo poesía. Claro que a uno se le confunden las cosas. Para el grado de nosotros nos propusieron hacer un escrito sobre cómo nos imaginábamos cinco años después. Yo hice algo así como entre un ensayo y una poesía. Para mí es lo mejor que he escrito en mi vida. Y no es como poesía, sino que la chispita que uno tiene del taller, de la poesía, como que se va metiendo ahí. Yo tengo muy claro que la poesía es la forma como más me agrada decir lo que tengo que decir. En cualquier cosa que escriba, ahí hay algo de poesía (Exalumna Ana).

El profesor Héctor hacía una observación avenida con la aclaración dada por la exalumna Ana.

La directriz de Barriolegio, por ejemplo, era metafórica... Vamos a contar esto, pero contémoslo metafóricamente. Y no es un ensayo, o es un ensayo metafórico. Y ellos lo recreaban. Vamos a hablar de la tienda del barrio, pero metafóricamente (Profesor Héctor).

Unos ejemplos de esa prosa poética:

De Jorge Iván Moreno, en “Morir”, publicado en *Palabra Inconclusa*, p. 65:

La luna se apiadó de mí, me sonrió tras un gesto de oscuridad como si fuese la última voluntad de un condenado. Y fue haciéndose pequeña, a la vez que las ventanas se cerraban y la música de oboes se apagaba al compás de mi descanso que transcurrió lento, vacío y triste. Derramé una lágrima y morí.

De Mario Herrera, en “Dios no es como lo pintan”, publicado en *Palabra Inconclusa*, p. 100:

Desearía no adorarte en un templo de cristal y columnas de oro, sino en la choza de carne donde corren ríos puros de sangre, donde las

paredes son huesos finos color sueño y el techo es cenizo como la lluvia de madrugada.

Desearía construir una cruz de rosas donde los clavos fueran arco iris y no pecados. Podría no creer en tu rostro pintado por pinceles falsos y pinturas gastadas en la esclavitud del silencio. Aun cuando caminas en la tierra pareciera que el resto te busca al otro lado del sol.

Y del mismo Mario Herrera, en “Los sueños de Sara”, publicado en *Palabra Inconclusa*, p. 101:

... El día que crezca Sara los bosques se llenarán de incertidumbre, su ninfa especial dejará de jugar con los árboles y de conversar con los ríos cristalinos; hasta entonces la diosa de los bosques cuidará de su cabello que danza con la brisa (...)

Qué dirá tu madre cuando no sientas deseos de estar en casa, cuando la lluvia te incite a bailar sobre su espesura, cuando el día te rapte para jugar con él como cuando eras niña.

Hasta entonces Sara, puedes dormir en paz, seguirás bailando al compás del tiempo. Mientras tus ojos sigan siendo estrellas, estará el mar en calma y el cielo correrá desnudo a abrazar tu cuerpo (...)

Buenas noches ninfa especial... el día que seas mujer seguirás siendo la niña del bosque y la hija del eterno sentir poético.

*** Otras formas trabajadas**

- El cuento

El cuento fue la puerta de entrada a esta fiebre de escritura. En una primera recogida de la producción de los alumnos, a finales de 1996, llegaron a la rectoría del colegio más de trescientos cuentos, en su mayoría, de alumnos de los primeros años de la educación secundaria. Tres de estos alumnos han sido galardonados en eventos, uno de carácter nacional y dos dentro de la comunidad, que promovían la escritura del cuento. En 1995, con “Un viaje a través de la imaginación”, escrito por Willi Andrei Velásquez, de noveno grado, presentado en el primer libro, *Cosecha de palabras*, y en 2002 con “Un sueño futurista”, de Kelly Johanna Restrepo, publicado en el periódico *El Colombiano*.

“En el mar la lectura es más sabrosa”, de Sandra Milena Muñoz Alzate, alumna de primer grado de Educación Secundaria, fue el cuento ganador del primer evento a nivel barrial en 1998, y publicado en *Letras sensibles*, p. 80:

Era un día muy alegre, en el cual las aguas del mar se veían de muchos colores. Todas las criaturas que allí habitaban bailaban y cantaban alegres, mientras las plantas curiosas contemplaban aquel alboroto. De repente, la abuela Alga (llamada por todos Algabuella), se levantaba de su lecho y preguntaba indignada:

-¿Qué pasa?, ¿por qué tanto ruido?

Algona y Alguita, que estaban tan sorprendidas como ella, responden:

-No sabemos qué es lo que pasa, Algabuella, nosotros también nos despertamos asustadas, parece que todos los animales se volvieron locos.

Un pez espada que se encontraba cerca de ellas, al escucharlas, comienza a reír a carcajadas...

-Ja, ja, ja. Pobrecitas, se pasan toda la vida durmiendo y no se dan cuenta de lo que sucede en el lugar donde habitan. Para que sepan, este es un día muy especial. ¿Saben por qué?... Porque el sol está iluminando las aguas y sus rayos llegan hasta el fondo del mar.

-Yo no veo que eso sea tan importante para formar tanto bullicio - replica el pez-. ¿Acaso ustedes no se han dado cuenta que cuando el sol ilumina el fondo del mar, los animales nos reunimos a leer los libros que están guardados allí para distraernos con las historias maravillosas que hay en ellos?. Cómo me gustaría que algún día ustedes se animaran y nos acompañaran para que pasaran un rato muy agradable y conocieran los libros.

Terminando estas palabras, el pez desaparece y las algas se quedan sorprendidas comentando las palabras dichas por el pez.

Pasaron los días y en el mar todo era felicidad. Los animales jugaban, trabajaban, comían, y, después de realizar su siesta, cada uno se dedicaba a la lectura de su libro favorito.

Hasta que una tarde ocurrió algo muy triste: Mientras estaban descansando llegó un animal muy grande que quiso sabotear la paz del lugar. Se trataba de una ballena inmensa, que empezó a tragarse todos los libros que había en el fondo del mar.

Los animales, al darse cuenta de esto, se enfadaron mucho. Rápidamente se reunieron y empezaron a perseguir la ballena. Después de algunos minutos, lograron alcanzarla y le preguntaron por qué había hecho eso. Ella, al sentirse atrapada, les dijo:

-Me siento muy apenada, yo no sabía que esos libros eran tan importantes, pensé que se trataba de una comida muy apetitosa.

Entonces uno de los peces le explicó a la ballena lo importante que eran esos libros y le dijo que si ella quería, ellos le podían enseñar a leer, para que aprendiera muchas cosas maravillosas acerca de la naturaleza.

La ballena se puso muy contenta al ver que los animales del mar le habían perdonado; pidió disculpas y devolvió todos los libros. Al día siguiente todos los animales se dedicaron a construir una Maroteca (una biblioteca marina) para que los libros no se les extraviaran y pudieran estar organizados.

Unos días más tarde la ballena regresó para que le enseñaran a leer. Así todos unidos aprendieron muchas cosas lindas sobre la vida en este planeta y la importancia de la lectura.

Desde entonces, en el fondo del mar aparece una frase escrita con letras muy grandes, que dice: EN EL MAR, LA LECTURA ES MÁS SABROSA.

- Iniciándose en el ensayo

Un trozo de “La drogadicción”, de Uber Danilo Correa, publicado en *Letras sensibles*, p. 56:

La drogadicción, una de las principales causas de la delincuencia común, es uno de los problemas que enfrenta la sociedad sin respeto de estrato social, color de piel, ni formación de la persona. La drogadicción es una ladrona de los sueños y las virtudes que hacen parte del hombre y le lleva al fango más hondo de su alma.

Juan Esteban Elorza hace con su “Teorema y Poesía”, del libro *Letras sensibles* un homenaje a Fernando González, a quien él mismo llama “filósofo de la personalidad”. Dos frases nada más de su disertación:

... Porque nuestra permanencia en este mundo es corta, la felicidad está guardada para existencias eternas....

... No, no entiendo el odio que brutaliza las pasiones, convirtiendo este minúsculo momento en lo más infeliz de principio a fin....

Tanto en los libros como en el periódico escolar, aparecen con frecuencia publicados pequeños artículos. Escriben sobre la amistad, la contaminación ambiental, el amor, la lealtad, la guerra que se vive en su barrio, etc.

En el *Barriolegio* número 19, por ejemplo, leemos de Mario Herrera “Sueños amarillos”, enalteciendo el oficio del taxista, “Lección de vida”, escrito por

Javier Ignacio Hurtado sobre doña Alice, una líder reconocida del barrio, y “Mi novia es de trapo y sin corazón”, de Jonathan Ochoa.

En el número 17, Laura y Jénifer agradecían a los estudiantes y profesores del colegio “Lola González” por haberlos invitado a compartir sus poesías. En las últimas líneas escriben:

Bastó con los aplausos y las miradas húmedas por la nostalgia para entender que lo que compartimos tiene un valor inigualable: el valor de la libertad para soñar y hacer soñar.

En el *Barriolegio* número 14, Andrés Herrera escribe sobre el taller de escritura, “Más que una clase, una fuga de sentimientos”. A mitad del texto, escribe:

Para escribir poesía no hay momento ni lugar. Cuando menos lo pienses, tu cabeza y tu boca se inundarán de corrientes de palabras que nacen de la nada quitando peso a tu alma.

En el mismo número aparece “Después del examen”, a propósito de las pruebas de Estado, de Santiago Montoya.

En el número 21, aparecen publicados “Ellos también tienen problemas”, de Karina Alejandra Ortiz, “El amor... ¿un mero capricho?”, de Cristian Camilo Velásquez, “Adriana Arcila, una mujer íntegra”, de Jenny Jiménez, y “Nuestra nostalgia”, de Jhon Alonso Sosa.

Diana Guzmán le escribe en otro número del periódico a la vendedora de frutas que todas las tardes está en la puerta del colegio, “Carmen Elisa Moreno: esfuerzo cotidiano de dignidad”.

Publican también artículos haciendo reconocimiento de sus propios colegas:

“Darío Vergara... Esperanza del ensueño”, de Mario Herrera, “Elías Alejandro Trillos... un ejemplo a seguir”, de Jorge Eliécer Gaviria, “Jennifer Álvarez y Catalina Tabarez, talentos que enseñan”, de Yomara Tobar, “Juan Pablo Hurtado, ¡Canción, sentimiento y palabra!”, de Claudia Jaramillo, “Andrés Felipe Arcila, el niño enamorado”, de Alexandra Vélez, “El valor de una vida”, escrito por Jorge Eliécer Gaviria para Jarley Gisela Martínez, “Cristina Giraldo... Prudente sabiduría”, de Yomara Tobar, “Jenny y Yury Jiménez... camino y caminar paralelo”, de Diego López, “Ángelo Villada, el consentido de las serpientes”, de Adriana Cifuentes, “Mónica Morales, talento nuestro”, de Jorge Andrés Moreno. Y así muchos más.

- Escrituras informales

Una de las páginas del periódico escolar está siempre destinada a unos escritos espontáneos de los alumnos.

- *De Víctor, para Paola: Duele mucho saber que estás cerca y sentirte tan lejos.*

- *Para Leidy, de un anónimo: Si amas a alguien, déjalo libre; si no regresa, no es tuyo; no lo busques.*

- *De Sandra, para Jhon Bairon: Cuando te conocí, temí quererte. Ahora que te quiero, temo perderte.*

- *Para Jorge Humberto, de Emilsen: No dejaré que la soledad me haga olvidarte y seré yo más fuerte que ella. Te esperaré hasta el último día de mi vida, porque te amo.*

- *Para Gabriel Jaime, de una admiradora secreta: En pocas palabras, te digo que me tienes loca y daría la vida por ocupar un lugar en tu corazón.*

- *De Sandra, para Ángela: La vida es dura kilómetro a kilómetro, pero centímetro a centímetro es mucho más fácil. Vas a triunfar y a lograr tus metas. Nunca olvides que siempre puedes contar conmigo.*

- *Para IID, de Laura: Puede que no sean el mejor grupo, pero sí los mejores amigos.*

- *Para Kelly: Lo único que quiero decirte es que te quiero, aunque sea por medio de un mensaje, porque muchas veces intento hacerlo y no puedo. Tú ya sabes quién es.*

- *Para Fredy, de un anónimo: ¿Sabes quién soy? Soy una amiga que te quiere, una mujer que te piensa, unos labios que te desean y unos brazos que te esperan.*

- *Para Pipe, de un anónimo: Me gustas mucho y quiero que esas miradas se conviertan en hechos.*

- *De Mónica, para Piolín: ¿Por que será que ignoramos a quien nos ama y amamos a quien nos ignora?*

- *Para Johana, de un anónimo: Tú eres capaz de arrancar de nuevo y yo estoy aquí para ayudarte.*

- *Para José, de un anónimo: Así como me miras, me gustaría que me hablaras.*

- Para Cristina, de Jose: *Disculpa todas mis embarradas y mis malos días. Sabes que te quiero y que eres lo más importante de mi vida.*

- Para Oswal, de Yomara: *Aunque tengo fracturado el corazón, siempre vives en él.*

En otras páginas del *Barriolegio*, con notas también informales, pero de mayor estructura y dimensión que aquellos “te quiero”, aparecen periódicamente apologías de compañeros que han fallecido, en su mayoría asesinados: de Yamaira Elena Rubio, “Lección de vida y dignidad”, escrito por Maira Quiceno, de Jhon Alexander Yépez, “Sembraste amistad en nuestro salón”, escrito por José David Rendón, de Gilberto Llanos, “Temprana ausencia”, escrito por varios colegas de curso. Y notas para muchos otros que murieron... Nataly, Héctor Hugo Herrera, Guillermo Andrés Valencia, Faisury, Norley Alfonso Londoño, Luis Fernando Ramírez, Jhon Alexander Yépez, entre otros.