

Oralidad-es



REVISTA DE LA RED
IBEROAMERICANA DE ESTUDIOS
SOBRE ORALIDAD

Oralidad-es



**REVISTA DE LA RED
IBEROAMERICANA DE
ESTUDIOS SOBRE ORALIDAD**



Volumen 2, Número 3

Mayo/agosto de 2016

E-ISSN 2539-4932

Publicación Interinstitucional de la Red Iberoamericana de Estudios sobre Oralidad, Nodo Región Sierra, Ecuador

Edición a cargo del grupo de investigación interinstitucional de Estudios sobre la Oralidad, Universidad Nacional de Educación (UNAE), Ecuador

EDITORAS

Dra. Patricia Pérez Morales (Colombia-Ecuador)
Dra. María Nelsy Rodríguez Lozano (Colombia)
Dra. Fátima Alfonso Pinto (España)
Dra. Gisela Quintero Chacón (Venezuela)
Mgtr. Irma de Lourdes Bermeo Álvarez (Ecuador)

COMITÉ EDITORIAL

Dra. Fátima Alfonso Pinto
Mgtr. Irma de Lourdes Bermeo Álvarez
Dra. Patricia Pérez Morales
Dra. Gisela Quintero Chacón
Dra. María Nelsy Rodríguez Lozano

COORDINADORAS EDITORIAL

Dra. Patricia Pérez Morales
Dra. María Nelsy Rodríguez Lozano

COMITÉ FUNDADOR

Dra. Isabel Contreras Islas (México)
Dra. Georgina Paulín (México)
Dra. María Elvira Rodríguez Luna (Colombia)
Dra. Mirta Yolima Gutiérrez Ríos (Colombia)
Dra. María Pilar Núñez (España)

COMITÉ CIENTÍFICO

Dra. Gloria Inostroza de Celis. Universidad Católica de Temuco, Chile
Dra. Christine Deprez. Universidad Paris Descartes, Francia
Dr. Francisco Rodríguez Alemán. Universidad Central de Las Villas, Cuba

Dr. Hugo Niño Barbosa. Universidad del Llano, Colombia

Dra. Magaliss Ruiz Iglesias. Universidad Nuevo León Monterrey, México

Dr. Diógenes Fajardo Valenzuela. Universidad Nacional de Colombia, Colombia

Mgtr. Ana Atorresi. Universidad de Río Negro, Bariloche, Argentina

Mgtr. Fernando Vásquez Rodríguez. Universidad de La Salle, Colombia

Dra. Jeannette Sánchez Naranjo. Universidad de Michigan State, Estados Unidos

Dra. Patricia Pérez. Universidad Nacional de Educación, Ecuador

Dr. Freddy Álvarez, Universidad Nacional de Educación, Ecuador

COMITÉ DE ÁRBITROS

Dr. Rogério de Almeida. Universidad de São Paulo (USP), Brasil

Mgtr. Erika Alexandra Areiza Pérez. Universidad de Antioquia (UDEA), Colombia

Dr. Joan Antoni Arjona. Universidad de Cuenca, Ecuador

Dra. Olga Gloria Barbón. Universidad Nacional de Chimborazo (UNACH), Ecuador

Mgtr. Delia Bibiana Betancourt. Universidad de Antioquia (UDEA), Colombia

Dra. Lucy Mar Bolaños, Universidad ICESI, Colombia

Mgtr. Giovanni Casteñeda Rojas. Ministerio de Educación Nacional, Colombia

Dra. Isabel Contreras. Universidad Iberoamericana de México, México

Dr. David Choin. Universidad Nacional de Educación (UNAE), Ecuador

Dr. Alejandro Gironde. Universidad de Cuyo, Argentina

Dra. Geycell Guevara Fernández. Universidad Nacional de Educación (UNAE), Ecuador

Dra. Teresa Molina Gutiérrez. Universidad Experimental Libertador Simón Bolívar, Venezuela

Dra. Mirta Yolima Gutiérrez Ríos. Universidad de la Salle, Colombia

Mgtr. Rosa Delia Morales. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia
Dra. Luz Stella Palacio Salgado, Universidad del Pacífico, Colombia
Mg. Verónica Pérez. Ministerio de Desarrollo Social, Uruguay
Dr. Luis Felipe Oquendo Prieto. Universidad de los Andes, Venezuela
Dra. Rocío Pérez Gañán. Universidad Nacional de Quilmes, Argentina
Dr. Roberto Ponce Cordero. Ministerio de Educación, Ecuador
Mgtr. Genoveva Ponce. Universidad Nacional de Chimborazo (UNACH), Ecuador
Mgtr. Hilda Mar Rodríguez. Universidad de Antioquia (UDEA), Colombia
Mgtr. Gloria Rojas. Universidad Distrital de la Salle, Colombia
Dra. Fabiana Rubira. Facultad de Itapeperica da Serra, Brasil
Mgtr. Daysi Velásquez Aponte. Universidad la Salle, Colombia
Dra. Thania Villamizar. Universidad de los Andes, Venezuela

Dr. Daniel Perazzo, Instituto Superior Tecnológico Particular Sudamericano, Ecuador
Mgtr. Adriana Yamile Suárez. Universidad Distrital Francisco José Caldas, Colombia

COBERTURA TEMÁTICA

Ciencias de la Educación con énfasis en oralidad y pedagogía. Ciencias del Lenguaje con énfasis en oralidad y literatura

PÚBLICO AL QUE VA DIRIGIDA

Docentes, investigadores, estudiantes y público en general

CORRECCIÓN DE ESTILO

Dra. Fátima Alfonso Pinto

TRADUCCIÓN DE LOS RESÚMENES EN ESPAÑOL A ABSTRACTS

Mgtr. María Cecilia González Arteaga

oralidades.revistavirtual@gmail.com
redoralidad.webcindario.com

PUBLICACIÓN COFINANCIADA POR



Rector

Dr. Freddy Álvarez

Comisión Gestora

Dra. Helen Quinn

Dr. Ángel Pérez Gómez

Dr. Joaquim Prats

Dr. Axel Didriksson

Mtr. Freddy Peñafiel

Abg. Sebastián Fernández de Córdova

Director Editorial: Mtr. Sebastián Endara

E-mail: editorial@unae.edu.ec

Diseño y diagramación: Dis. Anaela Alvarado

Corrección: Dra. María Luisa Torres

Dirección Editorial UNA E

Universidad Nacional de Educación del Ecuador- UNA E

Parroquia Javier Loyola (Chuquipata)

Azogues - Ecuador

Teléfonos:(593) (7) 3701200

www.unae.edu.ec

DECLARACIÓN DE ÉTICA Y BUENAS PRÁCTICAS

El comité editorial de la revista *Oralidad-es* está comprometido con altos estándares de ética y buenas prácticas en la difusión y transferencia del conocimiento, para garantizar el rigor y la calidad académica. Por ello ha adoptado como referencia el Código de Conducta que, para editores de revistas científicas, ha establecido el Comité de Ética de Publicaciones (COPE: Committee on Publication Ethics) dentro de los cuales se destaca lo siguiente:

Obligaciones y responsabilidades generales del equipo editorial

En su calidad de máximos responsables de la revista, el comité y el equipo editorial de *Oralidad-es* se comprometen a

- Aunar esfuerzos para satisfacer las necesidades de los lectores y autores.
- Abogar por el mejoramiento continuo de la revista.
- Asegurar la calidad del material que se publica.
- Velar por la libertad de expresión.
- Mantener la integridad académica de su contenido.
- Impedir que intereses comerciales comprometan los criterios intelectuales.
- Publicar correcciones, aclaraciones, retractaciones y disculpas cuando sea necesario.

Relaciones con los lectores

Los lectores estarán informados acerca de quién ha financiado la investigación y sobre su papel en la investigación.

Relaciones con los autores

Oralidad-es se compromete a asegurar la calidad del material que publica, informando

sobre los objetivos y normas de la revista. Las decisiones del comité editorial para aceptar o rechazar un documento para su publicación se basan únicamente en la relevancia del trabajo, su originalidad y la pertinencia del estudio con relación a la línea editorial de la revista.

La revista incluye una descripción de los procesos seguidos en la evaluación por pares de cada trabajo recibido. Cuenta con una guía de autores en la que se presenta esta información. Dicha guía se actualiza regularmente. Se reconoce el derecho de los autores a apelar las decisiones editoriales.

El comité editorial no modificará su decisión en la aceptación de envíos, a menos que se detecten irregularidades o situaciones extraordinarias. Cualquier cambio en los miembros del equipo editorial no afectará las decisiones ya tomadas, salvo casos excepcionales en los que confluayan graves circunstancias.

Relaciones con los evaluadores

Oralidad-es pone a disposición de los evaluadores una guía acerca de lo que se espera de ellos. La identidad de los evaluadores se encuentra en todo momento protegida, garantizando su anonimato.

Proceso de evaluación por pares

Oralidad-es garantiza que el material remitido para su publicación será considerado como materia reservada y confidencial mientras que se evalúa (doble ciego).

Reclamaciones

Oralidad-es se compromete a responder con rapidez a las quejas recibidas y a velar para que los demandantes insatisfechos puedan tramitar

todas sus quejas. En cualquier caso, si los interesados no consiguen satisfacer sus reclamaciones, se considera que están en su derecho de elevar sus protestas a otras instancias.

Fomento de la integridad académica

Oralidad-es asegura que el material que publica se ajusta a las normas éticas internacionalmente aceptadas.

Protección de datos individuales

Oralidad-es garantiza la confidencialidad de la información individual (por ejemplo, de los profesores y/o alumnos participantes como colaboradores o sujetos de estudio en las investigaciones presentadas).

Seguimiento de malas prácticas

Oralidad-es asume su obligación para actuar en consecuencia en caso de sospecha de malas prácticas o conductas inadecuadas. Esta obligación se extiende tanto a los documentos publicados como a los no publicados. El comité editorial no solo rechazará los manuscritos que planteen dudas sobre una posible mala conducta, sino que se considera éticamente obligado a denunciar los supuestos casos de mala conducta. Desde la revista se realizarán todos los esfuerzos razonables para asegurar que los trabajos sometidos a evaluación sean rigurosos y éticamente adecuados.

Integridad y rigor académico

Cada vez que se tenga constancia de que algún trabajo publicado contiene inexactitudes importantes, declaraciones engañosas o distorsionadas, debe ser corregido de forma inmediata.

En caso de detectarse algún trabajo cuyo contenido sea fraudulento, será retirado tan pronto como se conozca, informando inmediatamente tanto a los lectores como a los sistemas de indexación.

Se consideran prácticas inadmisibles, y como tales se denunciarán, las siguientes: el envío simultáneo de un mismo trabajo a varias revistas, la publicación duplicada o con cambios irrelevantes o parafraseo del mismo trabajo o la fragmentación artificial de un trabajo en varios artículos.

Relaciones con los propietarios y editores de revistas

La relación entre editores, editoriales y propietarios estará sujeta al principio de independencia editorial. *Oralidad-es* garantizará siempre que los artículos se publiquen con base en su calidad e idoneidad para los lectores, y no con vistas a un beneficio económico o político. En este sentido, el hecho de que la revista no se rija por intereses económicos y defienda el ideal de libre acceso al conocimiento universal y gratuito facilita dicha independencia.

Conflicto de intereses

Oralidad-es establecerá los mecanismos necesarios para evitar o resolver los posibles conflictos de intereses entre autores, evaluadores y/o el propio equipo editorial.

Quejas/denuncias

Cualquier autor, lector, evaluador o editor puede remitir sus quejas a los organismos competentes.

CONTENIDO

EDITORIAL	9
ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN	
Los géneros cortos y la oralidad como estructurantes comunicacionales en Facebook. <i>María del Carmen Herrera</i>	12
Las huellas de la oralidad en siete cuentos de la narrativa ecuatoriana del treinta. <i>Vicente Robalino</i>	20
ARTÍCULOS DE REFLEXIÓN Y ENSAYO	
El uso de textos escolares o la opción por la oralidad en la enseñanza. Estudio sobre el caso ecuatoriano en el periodo de transición liberal. <i>Juan Carlos Brito Román</i>	25
SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS SOBRE ORALIDAD	
La reeducación del cuerpo y la oralidad: dos caras de la misma moneda. <i>Washington Ires Correa y Gisselle Tur Porres</i>	33
La oralidad como objeto de enseñanza y aprendizaje en el contexto educativo escolar: el debate y el taller pedagógico. <i>Marialina Ana García, Ana Delia Barrera y Heidy Pérez</i>	38
Formando comunicadores académicos: una experiencia dentro del modelo de oralidad de la Universidad Icesi. <i>Maritza Montaña González y Juan Camilo Zúñiga Amaya</i>	43
ENTREVISTAS	
Entrevista a Marcos Ferreira-Santos <i>Patricia Pérez Morales</i>	55
RESEÑAS	
¿Qué implica pensar la oralidad como objeto de enseñanza? <i>Ana Cecilia Torres de Ortiz</i>	65
TRADUCCIÓN	
Memoria, narración oral y cuerpo: vivencias realizadas en el Lab_Arte de la FEUSP (Facultad de Educación de la Universidad de São Paulo) Traductora: <i>Fátima Alfonso Pinto</i>	69



EDITORIAL

La oralidad abre un campo de gran potencialidad en lo social y educativo, como lo devela el volumen 2, número 3, de la revista Oralidad-es. En este número se recogen investigaciones, reflexiones y experiencias pedagógicas que dan cuenta de diversas posibilidades de abordaje de la oralidad como tradición ancestral, dispositivo pedagógico o mediación en las tecnologías de la comunicación y la información.

En el ámbito de la oralidad como conocimiento y práctica milenaria, Marcos Ferreira nos propone una oralidad impregnada del materialismo poético, de la palabra-alma y de la escucha atenta. Recorremos con sus palabras los territorios de la oralidad a través de lo simbólico, la palabra, el cuerpo y la música.

Asimismo, Vicente Robalino analiza el uso de fórmulas del relato oral (personificación, animación, metáfora sensibilizadora) en algunos cuentos de narradores ecuatorianos que configuran la riqueza literaria de la cultura cristiano-montuvia.

En el ámbito de la oralidad como dispositivo pedagógico, varios articulistas exponen métodos, técnicas, estrategias y espacios del ejercicio de la oralidad con una intencionalidad pedagógica: facilitar el aprendizaje en relación con el cuerpo, con lo "otro" y los "otros".

Gisselle Tur y Washington Ires presentan la oralidad como una estrategia didáctica de reeducación del cuerpo, en la que se articula la expresión corporal y la oral como dos caras de una misma moneda.

Juan Carlos Brito enfatiza sobre el método de enseñanza oral utilizado en los siglos XIX y XX en el Ecuador, bajo la influencia de la corriente pedagógica pestalozziana y que deriva en la fundación de los institutos normales pedagógicos a inicios del siglo XX.

Maritza Montañó y Juan Camilo Zúñiga, bajo la premisa de la argumentación ligada a la enunciación en los distintos ámbitos sociales, exponen una experiencia de aula dirigida a cualificar la argumentación y la oralidad de los estudiantes universitarios para que alcancen sus metas comunicativas.

El trabajo de Marialina Ana García, Ana Delia Barrera y Heidy Pérez está enfocado en el taller pedagógico y el debate como medios que contribuyen a la organización de contextos interactivos de aprendizaje que facilitan las prácticas discursivas orales.

En esta misma línea, el artículo de Fabiana Rubira y Patricia Pérez, traducido por Fátima Alfonso Pinto, analiza los procesos simbólicos de estudiantes que participan en un laboratorio experimental de arte, educación y cultura, utilizando el cuento como herramienta narrativa y el cuerpo como dispositivo en la construcción de conocimientos y recuerdos.

María Isabel López e Irma Graciela Miranda comparten, desde una mirada constructiva, las vivencias del primer conversatorio del nodo argentino de la Red Iberoamericana de Estudios sobre la Oralidad, un ejercicio igualmente pedagógico que parte de un espacio de discusión y deliberación y se va constituyendo en un espacio de intercambios y de cambios cualitativos en las intervenciones de sus participantes.

En el tercer ámbito, el de la oralidad mediada por las tecnologías de la comunicación y la información, María del Carmen Herrera sustenta que los géneros cortos propios de la tradición oral son estructurantes de la interacción discursiva multimodal en las redes sociales y resultado del proceso de construcción de una neo-oralidad u oralidad terciaria.

Seguramente los ámbitos sobre la oralidad explorados en este número merecen que se siga reflexionando sobre ellos, por lo que sería útil despertar el interés de lectores y de investigadores por ampliar el estudio de temáticas como el Buen Vivir y las relaciones entre oralidad y cultura (religión, antropología, arte, literaturas, nuevas tecnologías, etc.) para seguir alimentando y enriqueciendo el campo teórico y la práctica sobre la oralidad.

María Nelsy Rodríguez Lozano
Patricia Pérez Morales
Coordinadoras editoriales del número 3
Universidad Nacional de Educación (UNAE)



Oralidad-es

ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN



Los géneros cortos y la oralidad como estructurantes comunicacionales en Facebook

María del Carmen Herrera
Universidad Católica de Murcia, España
mdcherrera@ucam.edu

Para citar este artículo: Herrera, M. (2016). Los géneros cortos y la oralidad como estructurantes comunicacionales en Facebook. *Revista Oralidad-es*, 2 (3), 12-19.

Fecha de recepción: 05-01-2016 / Fecha de aceptación: 20-03-2016

Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo proponer una vertiente de análisis de los géneros cortos propios de la tradición oral como estructurantes de la interacción comunicativa en la red social Facebook y trasladable a otros productos de la cultura digital. La perspectiva de abordaje es discursivo pragmática y propone el análisis del proceso de construcción de una neo-oralidad u oralidad terciaria que surge de la interacción discursiva multimodal.

Palabras clave: redes sociales, oralidad terciaria, géneros cortos, multimodalidad.

Abstract

The present project has as its objective to present a space of analysis for short genders that belong to oral tradition, as scaffolding structures of communicative interaction in Facebook social media, transferable to other products of digital culture. The focus perspective is discursive-pragmatics and proposes the analysis of the process of constructing a neo-orality, or tertiary-orality, that arises from the multimodal discursive orality.

Keywords: social networks, tertiary-orality, short genres, multimodal discourse.

Las redes y la cultura digital: una aproximación

Desde su aparición, las redes sociales, tales como *Facebook*, *My Space*, *Cyworld*, *Linkedin*, *Bebo* o *Twitter*, entre otras, han atraído a millones de usuarios (Foon-Hew, 2011; Almansa y otros, 2013). Muchos de ellos han integrado estos sitios web en sus prácticas diarias (Piscitelli, 2010) y forman parte de la cultura digital o cibercultura, asociada al mundo de las redes informáticas y la realidad virtual.

Lo que diferencia estas redes no es que permiten a los individuos conocer a desconocidos, sino que permiten a los usuarios articular y hacer visibles sus redes sociales. Esto puede dar lugar a conexiones entre personas, que de otra manera no podrían conocerse (Almansa y otros, 2013).

En cuanto a los estudios de las redes y su configuración, se observa que las conexiones de amistad no son su única estructura. Los usuarios no son pasivos, sino que participan en la evolución social de la red (Skog, 2005). La red es un elemento vivo y seguirá su proceso de transformación.

El presente trabajo se centra en la red *Facebook*, para mostrar características en las prácticas comunicacionales vigentes, y aborda la estructura oral y el uso del denominado "género corto" en las mismas desde la perspectiva del análisis discursivo con aportes pragmáticos y semióticos ofrecidos desde los estudios multimodales.

La revolución tecnológica y los cambios

La irrupción del *blog* –la Web2.0– significa una transformación fundamental en la interacción comunicativa por la modificación que supone en la cultura, en el comportamiento, en la comprensión del mundo; es producto de un proceso que se inicia en los años noventa con la masificación de Internet (Ayala Pérez, 2014). La *web*, con su estructura hipertextual, permite a los usuarios ir de una página a otra, acción que trae como consecuencia que en la mayoría

de los casos no se leen textos completos, sino fragmentos escritos (Ayala Pérez, 2014:309).

Actualmente, la *web* reúne a los distintos medios –cine, radio, televisión, prensa– y los usuarios tienen la posibilidad de interactuar con ellos, al mismo tiempo que enlaza de forma interactiva –no lineal– las diversas informaciones de diferentes códigos –textos, imágenes fijas y en movimiento, sonidos, etc.– (Barroso Osuna, 2007).

Desde perspectivas teórico-discursivas actuales se considera que la mayoría de los mensajes digitales son *multimodales* (Kress y van Leeuwen, 2001), configurados por elementos verbales y no verbales conectados entre sí. Un texto multimodal o multimedial posee más de un modo de comunicación: verbal, visual, musical (Martínez Lirola, 2008). El discurso multimodal enfatiza el modo visual para atraer la atención del usuario, pero a la vez combina dichos elementos con los verbales. La facilidad con que hoy es posible manipular imágenes, combinarlas con texto y reproducirlas instantáneamente está modificando el viejo orden de la legibilidad y obliga a replantearnos la noción de textualidad. Sin embargo, es importante recordar que, si bien la imagen prevalece como parte de la naturaleza y de la cultura humana, el lenguaje es el único medio a través del cual es posible la comunicación más completa (Barthes, 1971; Eco y Carrière, 2010).

Palabra escrita y oralidad: etiquetas y brevedad

En el mundo digital circulan millones de imágenes, ya que los usuarios comparten fotografías a través de sitios como *Flickr*, *Instagram*, *Facebook*, *Twitter*, pero generalmente dichas fotos van acompañadas por títulos, "etiquetas" o comentarios. De este modo, a través de las redes sociales, millones de mensajes recorren el ciberespacio con una "etiqueta" o *hashtag*, que se antepone para que el usuario identifique rápidamente los temas, por ejemplo, *#love*.

El *hashtag* es usual en *Twitter* que funciona sobre la base del código escrito, pero que permite solo 140 caracteres. Al respecto se debe hacer notar que a inicios de 2014 el promedio de mensajes

(tweets) diarios era de 58 millones y de 9.100 cada segundo, lo que confirma la presencia de los signos alfabéticos en el ciberespacio (Statistic Brain, 2016).

Facebook y WhatsApp, por su parte, también tienen como código principal **el escrito**, pues si bien se pueden insertar fotos o vídeos, principalmente se trata de textos, al igual que los foros, los chats, el desaparecido Messenger y los todavía vigentes correos electrónicos y SMS (Short Message Service).

Ahora bien, tanto la radio como el cine, la televisión y la telefonía parecen favorecer el **código oral**, aunque en la práctica los jóvenes y no tan jóvenes utilizan sus teléfonos móviles, en especial los *smartphones*, para jugar, chatear, enviar mensajes o recorrer la *web*, pero muy poco para “hablar”, y cada vez es más frecuente ver a las personas de todas las edades en lugares públicos comunicarse de manera constante a través del código escrito, digitando mensajes a través de WhatsApp, Twitter, Line o Facebook. Las palabras vuelan, lo escrito permanece, lo que parece resaltar la fugacidad y evanescencia que se le da a la oralidad.

¿Es esto totalmente verdadero? Tal vez sí y tal vez no. O más bien, las aparentes paradojas no son más que una reformulación dialéctica de los códigos.

Oralidades y escritura

En la oralidad, la naturaleza de la palabra supone un tipo particular de comunicación e interacción, en el que la palabra, más que un signo, constituye un evento. Es decir, la palabra oral no es solo la representación verbal de un referente sino también un modo de acción.

Walter Ong (1993) considera que la oralidad no debe ser reducida a la práctica física de hablar, sino que debe ser considerada como una tecnología del pensamiento, forma de conciencia y estado de la mente. En esta concepción, la oralidad y la escritura tienen dimensiones tanto interiores como exteriores; ambas funcionan como dispositivos externos, pero también operan como formas interiorizadas de conciencia. En las maneras de percibir el entorno son distintas y

hoy se pueden entender varios tipos de oralidad: *primaria, secundaria y terciaria*.

Ong recibió numerosas críticas por la visión dicotómica de la díada oralidad-escritura. Este aspecto puede ser superado ubicando estas tecnologías en un espectro en el cual se presentan como términos dialécticos y complementarios.

De este modo, la *oralidad primaria* se presenta con expresiones y pensamientos aditivos, agregativos, redundantes, conservadores, cercanos al mundo vital, de matiz agonístico, homeostáticos y situacionales. Esta oralidad se transforma con la invención de la escritura. Esto no supone su desaparición sino su transformación en lo que se conoce como *oralidad secundaria*, un sistema abierto que depende de la escritura y de la imprenta (Ong, 1971; Ángel-Botero y Alvarado-Duque, 2016). La escritura no elimina la oralidad, sino que las nuevas tecnologías alteran, extienden o recuperan las anteriores.

El término *oralidad terciaria*, en palabras de Logan (2010), es el territorio de la oralidad digital, es decir, la de los correos electrónicos, blogs, listas de servidores o mensajes de textos los cuales están mediados por los textos transmitidos por Internet. Esta oralidad subsume los diferentes canales de representación para hacer una conjunción de tramas narrativas lógicas, interactivas y vivenciales que combinan imágenes, sonidos, etc.

Interacción comunicativa en Facebook

Una de las grandes transformaciones de la cultura digital se realiza en el modo de las relaciones sociales –que ofrece y promueve– y en las formas de participación e interacción que se manifiestan en las redes sociales. El rasgo de la interactividad a través de un discurso *multimodal* permite agregar información nueva, resaltar algún subtema, analizar la información recibida, etc., en una fusión permanente de medios.

La red Facebook se presenta como una pizarra donde se postean y etiquetan informaciones, opiniones, denuncias, oraciones, pedidos, etc. A partir, de este posteo es posible interactuar con el grupo de amistades a través de una serie

de *emoticones* que permiten la expresión emocional o bien el comentario que da pie a una opinión valorativa, el simple saludo o bien a la conversación (Fig. 1).

Se observa que, si bien el mundo digital mantiene el texto escrito como la base de su funcionamiento, el hecho de que las personas lean y escriban durante todo el día a través de dispositivos electrónicos no implica necesariamente una óptima producción y comprensión textual, especialmente debido a que dichos mensajes suelen ser breves; no siguen reglas ortográficas ni de redacción, utilizan acrónimos y abreviaturas no gramaticales, solo por similitud fonética ("tqm" por "te quiero



Fuente: Facebook



mucho"; xq por "por qué") o signos no fonéticos como los emoticones (íconos para los estados de ánimo: caritas felices u otros signos, letras, etc.), por mencionar algunos rasgos de este tipo de comunicación (Ver Fig. 2).

Tal vez deba distinguirse entre el uso de la *palabra escrita* como tal o bien, simplemente, el uso de *caracteres* como código específico. Yus (2010) se refiere a *texto oralizado*, puesto que el lenguaje del *chat* de texto "es un híbrido entre la estabilidad y la formalidad de la letra impresa, por un lado, y la cualidad efímera e informal del habla, por otro" (2010:16). Se trata de un texto escrito breve y con fuerte presencia de la oralidad, sobre todo; conversamos por escrito con trasfondo oral.

La cultura generalizada –por extendida– y consolidada en la red es la del "telegrama", textos breves altamente potenciados por las características de la interacción social y una mayor proximidad con el habla que con las características de la escritura formal (Hodge y Kress, 1998).

A pesar de que la presencia de la palabra escrita es frecuente en la comunicación digital, los niveles de comprensión lectora y el uso de estrategias comunicativas en textos escritos son bajos, por lo que cabe suponer que gran parte de los mensajes que circulan en el ciberespacio son formas pauperizadas de lo que tradicionalmente se entiende por *escritura*, pues se trataría de mensajes que utilizan el alfabeto pero que no cumplen necesariamente con los criterios de textualidad o no poseen el grado de reflexión que usualmente se asocia a la elaboración de un mensaje escrito porque su forma responde a la de la oralidad. No obstante, hay páginas web, personales y académicas, y blogs donde se reflexiona en torno a temas diversos. El presente trabajo se ajusta a lo que ocupa mayoritariamente la comunicación informal en la red *Facebook* que, actualmente, es la más popular, con una tasa de penetración entre los jóvenes de casi el cien por cien con el uso habitual para el ocio.

Se escribe y se lee, pero la forma comunicacional suele ser la conversación y la escritura fuera de la normativa, breve, disruptiva, abreviada,

etc.; se presenta más propia de la oralidad y se transcribe tal cual suena. El formato de la interacción es la conversación desarrollada en la oralidad.

Por lo anterior, es posible hablar de una *neo-oralidad*, denominada por algunos como *oralidad terciaria* —como ya se expuso— y es la inaugurada y producida en la dialéctica comunicacional de la cibercultura, de la cultura digital. La mayor parte de estas conversaciones en las redes, en muchas ocasiones, no son "face to face", son asincrónicas, y acontecen entre usuarios que muchas veces no se conocen en el mundo real.

El género corto y su presencia en la interacción comunicativa en las redes

Del mismo modo que el formato conversacional subsiste, los géneros cortos forman parte de la memoria social y de la cultura que los reproduce con cierta regularidad, materializados en refranes, dichos, proverbios, eslóganes, consignas, lemas, etc. Muchos de ellos forman parte del folklore y constituyen un procedimiento discursivo típico de la oralidad, pero son también recreados en la escritura (Guzmán Díaz, 2004).

En la época de la brevedad, paradójicamente, no hay demasiados trabajos sobre los géneros cortos —mucho menos estudios aplicados a los nuevos medios—. Un estudio pionero es el de Josefina Guzmán Díaz (2004) —desde la lingüística— aplicado a los que circulan en la cultura mexicana. El trabajo abre puertas a una temática interesante de ampliar a la comunidad hispano-hablante, ya que, por las variantes culturales locales, hay géneros con mayor vigencia en un sitio que en otro. Por ejemplo, el *albur* es típicamente mexicano.

Una de las riquezas del género corto es que constituye discursos que permiten la interpretación desde diferentes realidades, pero sin perder su núcleo de sentido. Delimitar sus fronteras no es una tarea específica de este trabajo, y no siempre se justifica, porque lo importante es la *función discursiva* y no el género al que pertenece cada uno de ellos. Una aproximación permite agrupar la tipología discursiva en familias de acuerdo con los miembros "sinónimos" cercanos y distantes unos de otros, señalando sus rasgos

CUADRO 1 TIPOLOGÍA DISCURSIVA		
Grupo 1 Sentenciosos (conativos-referenciales, orientados al fin perseguido)	a) refrán b) proverbio c) dicho d) adagio e) aforismo f) apotegma	g) máxima h) frase célebre i) moraleja j) parábola k) sentencia l) consejo
Grupo 2 Los metalingüísticos (centrados en el código)	1. De temas variados m) enigma n) adivinanza ñ) trabalenguas o) acertijo p) chiste	2. De tema sexual q) albur
Grupo 3 Las poéticas	r) greguerías rr) alegoría	
Grupo 4 Institucionales (expresivos e individuadores, que remiten a un aparato ideológico, institución o grupo)	s) consigna t) eslogan u) logotipo v) emblema w) lema	

Fuente: Guzmán Díaz (2004)

más característicos (Guzmán Díaz, 2004:250). Es más, con frecuencia los géneros cortos a veces se diferencian entre sí; otras veces se solapan porque se sabe usarlos, aunque no siempre definirlos por su trayectoria en la tradición cultural oral. El Cuadro 1 los organiza atendiendo a las funciones del lenguaje de Jakobson.

FIGURA 3 EJEMPLOS SENTENCIOSOS CON VALOR REFLEXIVO Y HUMORÍSTICO	
Lema / Greguería	Frase célebre
	

Fuente: Facebook

FIGURA 4
PROVERBIO / DICHO



Fuente: Facebook

Cada género corto se inserta en un discurso determinado por su cotexto (texto que precede al enunciado) y una situación comunicativa, que proporcionan muchas veces las claves de interpretación y hacen posible la comprensión del sentido, son breves y suelen "interpelar" al destinatario (Ver Fig. 3).

Este proceso liga el ayer y el ahora, remite a la cultura y a la memoria colectiva; significa a partir de su propia estructura, de la referencia al cotexto, al contexto y es habitual y cotidiano. El género corto es un discurso actual donde los integrantes de una cultura insertan un discurso vigente e inteligible en el ahora, aunque la figura que se utilice venga del ayer. En la red *Facebook*, los géneros cortos integran buena parte de la dinámica comunicacional. Mediante el género corto se produce y reproduce la ideología de sexo-género; con ello se aconseja, educa, amenaza o insulta.

Se trata de describir, narrar, argumentar, pero, sobre todo, de interpelar a la participación. Muchos usuarios de *Facebook* confiesan que bajan sus fotos cuando no tienen comentarios durante una semana, es decir, que la fuerza apelativa o una respuesta en el interlocutor como acto de habla es una exigencia implícita en la comunicación en la red. Incluso *Facebook*

ha incluido últimamente en los *comentarios* la cantidad de reacciones que ha tenido una publicación.

La aceptación cultural del género corto permite justificar una pretensión en forma irrefutable porque, en cierto modo, actúa como reserva pública de argumentos y garantía para persuadir. Cuando se enuncia un género corto se plantea siempre como una verdad cultural: "Con la lengua se tropieza más seguido que con los pies", fortalecido con la imagen que sugiere guardar silencio, en alusión a la prudencia (Fig.,4).

Se trata de redes de sentido que permiten a los participantes de una comunidad interpretar de acuerdo con el imaginario del otro y de sí mismos (Guzmán Díaz, 2004).

Los géneros cortos cumplen una función social en las comunidades lingüísticas, incluso para medir la capacidad de negociación y una habilidad intelectual. Walter Ong considera que "...un proverbio o acertijo desafía a los oyentes a superarlo con otro más oportuno o contradictorio" (1993:50).

Cuando una persona tiene la competencia cultural adecuada, encuentra la manera, en una situación propicia, para utilizar un discurso ajeno

que inserta de pronto como discurso referido en la propia cadena enunciativa, un interdiscurso, de hecho (discurso que remite a otro discurso), que funciona con diversas cargas metafóricas y fuerza apelativa (Guzmán Díaz, 2004).

A modo de conclusión

Como se observa, el discurso multimodal promovido y difundido por las redes sociales a través de atractivos mecanismos interactivos busca la participación del usuario, el seguimiento de los participantes y de sus posteos.

La cultura digital cada día gana más usuarios y abre camino a variados intereses, ya que el posicionamiento de una persona en las redes se valora positivamente y con intensidad en el modelo global.

Las redes, y la red *Facebook* en particular, han crecido exponencialmente y su atractivo reside en la accesibilidad tecnológica y, fundamentalmente, en su interactividad. Las posibilidades de comunicarse, compartir contenidos y, sobre todo, conversación se relacionan con la accesibilidad a saberes que ya circulan en una cultura y que se van ampliando, revitalizando y actualizando en el intercambio.

La vigencia de los géneros cortos es una prueba de cómo las prácticas nuevas se apoyan en las prácticas tradicionales: más allá de la novedad está la consistencia. Y de esta manera, el formato conversacional de la oralidad es el que facilita el proceso de inmersión y participación social.

Referencias

- Almansa, A. y otros. (2013). Redes sociales y jóvenes. Uso de Facebook en la juventud colombiana y española. *Comunicar*, 40, 127-135.
- Álvarez-Nobell, A. y otros. (2011). Revista Latina de Comunicación Social en la red social Facebook. *Revista Latina de Comunicación Social*, 66, 1-23.
- Ángel-Botero, A. y Alvarado-Duque, C. (2016). Oralidad terciaria: mirada ecológica a la radio digital. *Palabra Clave*, 2 (19), 473-500.
- Ayala Pérez, T. (2014). La Palabra Escrita en la Era de la Comunicación Digital. *Literatura y Lingüística*, 30, 301-322.
- Barroso Osuna, J. (2007). La informática, los multimedia y los hipertextos en la enseñanza. *Nuevas tecnologías aplicadas a la Educación*, (pp.151-165). Madrid: McGraw Hill.
- Barthes, R. (1972). Retórica de la imagen. *La semiología*, (pp.127-140). Buenos Aires: Editorial Tiempo Contemporáneo.
- Eco, U. y Carrière, J.C. (2010). *Nadie acabará con los libros*. Barcelona: Lumen.
- Facebook. (2004). Menlo Park, CA: Fundación FB. Recuperado de: <https://es-la.facebook.com/> , consultada 01/09/2016.
- Foon-Hew, L. (2011). Students and Teachers Use of Facebook. *Computers in Human Behavior*, 27 (2), 662-676.
- Guzmán Díaz, J. (2004). Los géneros cortos y su tipología en la oralidad. *Andamios*. Revista de Investigación Social, 1, otoño - invierno, 233-263.
- Hodge, R. y Kress, G. (1998). *Social Semiotics*. Cambridge: Polity Press.
- Kress, G. y Leeuwen Van, T. (2001). *Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication Discourse*. Londres: Arnold.
- Lévy, P. (2007). *Cibercultura. La cultura de la sociedad digital*. México: Anthropos.
- Logan, R. K. (2010). *Understanding New Media: Extending Marshall McLuhan*. New York: Peter Lang.
- Martínez Lirola, M. (2008). Las relaciones entre las características lingüísticas y visuales de las noticias sobre inmigración en la prensa gratuita y su relación con la audiencia. *Discurso y Sociedad*, 2 (4), 799-815.
- Ong, W. J. (1993). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. Bs.As.: FCE.
- Piscitelli, A. (2010). *El proyecto Facebook y la posuniversidad. Sistemas operativos sociales y entornos abiertos de aprendizaje*. Barcelona: Ariel.
- Ricoeur, P. (1976). *Interpretation Theory: Discourse and the Surplus of Meaning*. Texas: Texas Christian University Press.
- Skog, D. (2005). Social Interaction in Virtual Communities. The Significance of Technology. *International Journal of Web Bases Communities*, 1 (4), 464-474.
- Statistic Brain. (2016). Twitter, Huffington Post, eMaker. Los Ángeles, CA: Statistic Brain Research. Recuperado de <http://www.statisticbrain.com/twitterstatistics/> , consultada 01/09/2016.
- Yus, F. (2010). *Ciberpragmática 2.0*. Barcelona: Ariel.



Las huellas de la oralidad en siete cuentos de la narrativa ecuatoriana del treinta

Vicente Robalino
Escuela de Lengua y Literatura – PUCE
vrobalino@puce.edu.ec

Para citar este artículo: Robalino, V. (2016). Las huellas de la oralidad en siete cuentos de la narrativa ecuatoriana del treinta. *Revista Oralidad-es*, 2 (3), 20-23.

Fecha de recepción: 05-01-2016 / Fecha de aceptación: 15-03-2016

Resumen

En esta investigación se muestran los efectos de la oralidad en algunos cuentos de los narradores ecuatorianos del 30, Joaquín Gallegos Lara, Enrique Gil Gilbert y Demetrio Aguilera Malta. Dichos efectos se logran mediante diversos recursos: descripciones que recurren a mitos, presencia de refranes que transmiten la experiencia colectiva; el uso de fórmulas del relato oral, como las equivalentes a aquella de "había una vez". A través de la prosopopeya (personificación, animación, metáfora sensibilizadora), de la hipérbole y de la alternancia entre un narrador testigo y otro de carácter letrado, se van configurando los distintos efectos de oralidad, así como también con la selección de temas y motivos, encargados de recuperar todo un universo primigenio, en el que hombre y naturaleza constituyen una unidad. De igual manera, todos estos recursos contribuyen a recuperar toda la riqueza sonora y expresiva de la cultura cristiano-montuvia.

Palabras clave: efectos de la oralidad, mitos, experiencias colectivas, retórica de la oralidad, imaginario cristiano montuvio.

Abstract

Effects of the orality from some tales narrated by Ecuadorian storytellers from the 30s, such as Joaquín Gallegos Lara, Enrique Gil Gilbert and Demetrio Aguilera Malta are shown in this research. Such effects are achieved through certain resources: descriptions related to myths, presence of proverbs that transfer collective experiences, use of story-telling formulas like "once upon a time". Through "Prosopopeya" (pompous personification, animation, sensitive metaphors), hyperbole, and alternation between a witness narrator and another of literate character, this way the different orality effects configure, as well as with the selection of topics and motives entitled to recover a whole primal universe, where the human being and nature constitute a unity. This way, all these resources contribute to recover the sound and musical richness, and expressions of the Cristiano-Montuvio culture.

Keywords: Orality effects, myths, collective experiences, orality rhetoric, Christian imaginary montuvio.

Seguir las huellas de la oralidad en algunos cuentos de la narrativa ecuatoriana de los treinta es, sin duda, una tarea compleja, porque no se trata de textos que se inscriban dentro de lo que Walter Ong (1987, p. 20) llama oralidad primaria, es decir, "la oralidad de una cultura que carece de todo conocimiento de la escritura o de la impresión", sino de la literatura (letra) hecha, precisamente, por letrados (escritores) y constituida por textos fijados, hasta cierto punto, por la escritura, es decir, de la oralidad secundaria, de aquella que depende de la impresión y en general de la tecnología.

Por esta razón sería más apropiado hablar de los efectos de la oralidad en textos escritos que modelan un tipo de cultura, en este caso, la del montuvio de las primeras décadas del siglo veinte —la de la época del cacao—. Entonces, la pregunta básica a la que vamos a tratar de responder es: ¿cómo se representa dicha cultura oral en los textos seleccionados? Los textos en cuestión son "El cholo del cuerito e venao" y "El cholo que se castró", de Demetrio Aguilera Malta; "El Guaraguao" y "La salvaje", de Joaquín Gallegos Lara; "Mardecido llanto" y "El malo", de Enrique Gil Gilbert; y "Banda de pueblo", de José de la Cuadra.

Al hablar en estos textos de los efectos de la oralidad nos estamos refiriendo, en el ámbito hispanoamericano, al encuentro de "culturas hegemónicas (de preferencia urbanas, letradas, hispano-cristianas, modernizadas y occidentalizadas) y las culturas subordinadas (agrarias, orales, indígenas, arcaicas, tradicionales...)" (Pacheco, 1996, p. 55).

Según Lois Crawford de Roberts (1980, p. 77), el montuvio "era un descendiente de la población indígena de la Costa, de africanos y blancos europeos. Era distinto del cholo o indio que no tenía mayormente sangre de blancos o negros y vivía fuera de la economía monetaria del litoral". Asimismo, es necesario diferenciar la relativa libertad de la que disfrutaba el montuvio en la hacienda, con respecto a la esclavitud del indio de la Sierra ecuatoriana, quien estaba sometido

al concertaje y al huasipungo. De ahí que los personajes montuvios de los cuentos seleccionados busquen salir del espacio de la hacienda o estén fuera de él, como los músicos de "Banda de pueblo" o "Chanco Rengo", protagonista de "El Guaraguao", quien trabaja libremente como vendedor de plumas en las pulperías de los chinos. El cholo, en cambio, es mucho más libre que el montuvio, pues aparte de la explotación de la sal, del caucho y de la tagua, tiene la pesca; la zona montuvia es muy amplia y muy variada en sus productos (De la Cuadra, 2003, p. 381), por lo que las posibilidades de subsistencia son diversas en relación con el indígena que está sometido, de por vida, al espacio de la hacienda.

Aparte de estos rasgos de la cultura oral montuvia, presentes en los textos seleccionados, las huellas de la oralidad atraviesan los distintos niveles, tanto estructurales como compositivos. Para poder describir e interpretar tales niveles, vamos a seguir la propuesta crítica utilizada por Carlos Pacheco (1996, p. 22) para estudiar la obra de Juan Rulfo, esto es, "la formalización del discurso narrativo como habla y no como texto escrito; la posición privilegiada de lo fonético sobre lo visual; la elaboración fonética del lenguaje y las implicaciones de esta presencia de la oralidad en la conformación de una visión del mundo y una organización sociocultural...".

La construcción del discurso narrativo como habla se expresa en los cuentos seleccionados de diversas formas, como estas: las posibilidades de conversación que establece el narrador-escritor-no omnisciente entre él y el personaje hablante o este mismo narrador y el testigo "contador" de la historia, pues esta actitud dialógica permite que el punto de vista no sea fijo, sino que se caracterice por un intercambio fluido de la conversación que convierte al narrador en transcriptor de lo escuchado o deja que los personajes hablen (afirmen, nieguen, interroguen, exclamen, gesticulen). De esta manera, el narrador y el lector se convierten en escuchas de lo narrado. Así sucede con cinco de los siete cuentos seleccionados: "El malo", "El cholo del cuerito e venao", "El cholo que se castró", "La salvaje" y "Mardecido llanto". Por ejemplo, en "El cholo del cuerito e venao" son perceptibles estas voces: la del narrador (escucha), la del "contador" de la historia y la

de los personajes, dentro de un constante fluir conversacional.

En cambio, en "El Guaraguao" y "Banda de pueblo" la configuración del discurso narrativo como habla adquiere matices distintos, pues en ellos predominan las fórmulas del relato oral como las equivalentes a aquella de "había una vez". Así, "El Guaraguao" empieza con esta fórmula oral: "Era una especie de hombre. Huraño, solo. No solo: con una escopeta de cargar por la boca y un guaraguao" (Gallegos Lara *et al.*, 1970, p. 27). Una fórmula similar de la narración oral se utiliza en "Banda de pueblo": "Eran nueve en total: ocho hombres y un muchacho de catorce años" (De la Cuadra, 2003, p. 339).

Otro de los recursos que estructuran el discurso narrativo de estos cuentos como habla es la presencia de refranes o frases sentenciosas, encargados de transmitir la experiencia colectiva: "En las culturas orales, la ley misma está encerrada en proverbios y formularios que no representan meros adornos de la jurisprudencia, sino que ellos mismos constituyen la ley" (Ong, 1987, p. 42). Así, en estos cuentos, los refranes recogen la experiencia de la cultura no solo oral-montuvia, sino escrita-hispánica, como en estos ejemplos: "podés cambiar de hombre como e carzón"; "En casa ajena no se hace bulla"; "Qué dice er dicho?"; "Anda a robar a la boca e Yaguachi"; "En las ocasiones no muy raras, en que los fréjoles se veían lejos"; "En todas partes tenía amigos, compadres o 'cuñados'".

De la misma manera, el proceso sintáctico de yuxtaposición con el que está construido el discurso narrativo de estos autores, especialmente los cuentos de Aguilera Malta "El cholo del cuerito e venao" y "El cholo que se castró", nos remiten a la conversación, como en este ejemplo, en donde se crea o se recrea un ritmo de pregunta y respuesta propio de la conversación:

La arrinconó. En la popa. Casi envueltos en el vestido rojo de las llamas. Ella gritó. Corrió. Trató de arrojar por la borda. Pero...

El desgracio se acercó más. El desgracio la cogió. La apretó a su cuerpo. El desgracio le clavó dos ojos que eran dos machetazos... (Aguilera Malta, 1970, p. 140)

En los cuentos seleccionados y, especialmente, en "El cholo que se castró" aparece otro procedimiento de carácter retórico, que se encuentra muy unido a la conversación: la reiteración como un auxiliar de la memoria, porque "la redundancia, la repetición de lo apenas dicho, mantiene eficazmente al oyente en la misma sintonía" (Ong, 1987, p. 46). En el cuento que estamos comentando, la reiteración funciona como un principio constructivo que nos remite a la comunicación oral. Así, a través de la repetición de una frase, "Tenés que ser mía", se reitera el tema del cuento (la posesión física de la mujer) y, al mismo tiempo, se establecen los límites del texto, dentro de este tópico conversacional. Además, el discurso narrativo de este cuento –cada párrafo– posee su propio procedimiento reiterativo, como en el siguiente ejemplo: "La lengua se hizo roja. Una extraña lengua que avanzó por la ramada. Que se prendió en la cubierta. Que se arrimó a las velas y a los mástiles. Que se irguió desafiante sobre la soledad del mar" (Aguilera Malta, 1970, p. 140).

Dentro de estos conjuntos reiterativos que, con la yuxtaposición, van marcando un ritmo violento, como llevado por el viento, surgen los efectos de la sonoridad que comprenden tanto los sonidos de la naturaleza, así como también el choque de estos, la estridencia. De esta manera podemos escuchar el mar, el viento, el crujir de la madera, o el de las ramas de los árboles y las exclamaciones de los personajes. La reiteración de determinados fonemas, como en este ejemplo, construyen aliteraciones:

Y –claro– saltaron los machetes. Florecieron en relámpagos. Chocaron. Gritaron. Rugieron. (Aguilera Malta, 1970, p. 142)

El mar reía. Los mangles se empinaban. Las tijeretas parecían querer cortar al viento de la mañana indolente. (Aguilera Malta, p. 141)

En este caso, el narrador evoca una sonoridad que va construyendo el mundo primigenio del montuvio, formado básicamente por la naturaleza.

La cultura oral montuvia: el más allá de la escritura

Este seguir las huellas de la oralidad en los siete cuentos de la narrativa ecuatoriana del treinta nos ha permitido aproximarnos a ese universo mítico oral que, si bien está mediado por la escritura, va mucho más allá, para redescubrir la riqueza expresiva y constructiva del mundo montuvio que, como tal, posee sus propios valores, sus propias reglas, que conviven con los de la cultura cristiana o, muchas veces, están en pugna con ella.

Así, desde el punto de vista temático, el homicidio y la venganza, considerados como acciones puramente instintivas, se contraponen a los sentimientos de culpa, a la racionalidad del hecho punible, de carácter occidental cristiano, el momento en que la colectividad sanciona tal hecho como malo o pecado, pues el "no matarás" está latente en la experiencia colectiva. El montuvio, si bien es un ser libre, como la misma naturaleza que lo circunda, puede convertirse, metamorfosearse en un individuo sumamente violento y destructor (en el "malo").

Por otra parte, el montuvio, como poseedor de la cultura oral, vive en el lenguaje toda una experiencia de la sonoridad, de la voz: los refranes, los juegos fónicos, las imágenes sonoro-visuales, sus diálogos, los apodos, etc., constituyen las huellas de su andar por el mundo –por su mundo–. Asimismo, se perciben sus creencias, sus mitos, sus construcciones erótico-oníricas, como "La salvaje", su "machismo", que, en ocasiones, es desenmascarado por la

propia mujer –una virilidad en duda–, como sucede en el cuento "El cholo que se castró": erotismo, violencia y muerte se encuentran íntimamente unidos en este sistema cultural del montuvio.

Además, este poder seguir las huellas de la cultura oral montuvia es facilitado por el narrador letrado (escriturario), pues es él quien nos conduce hacia ese universo inédito de la oralidad, porque no lo asume desde la omnisciencia, sino desde lo testimonial. Esto permite que dicha cultura oral se exprese por sí misma, sin que, paradójicamente, se mantenga en su estado de oralidad primaria, sino siempre acompañada por la escritura. En otras palabras: si bien la escritura, en estos cuentos, no deja de manifestarse, esta no es un obstáculo para acercarnos a ese más allá, formado por el tiempo-espacio de la cultura oral del montuvio, de ahí que, parafraseando a Carlos Pacheco, creamos más exacto hablar de efectos de oralidad, de huellas dejadas en el camino de la escritura.

Referencias

- Bataille, G. (1997). *El erotismo*. México: Tusquets.
- Crawford de Roberts, L. (1980). *El Ecuador en la época cacaotera. Respuestas locales al auge y colapso en el ciclo mono-exportador*, trad., Erika Silva y Rafael Quintero. Quito: Universitaria.
- De la Cuadra, J. (2003). *Obras completas*, 2 t. Quito: Casa de la Cultura Ecuatoriana.
- Gallegos Lara, J.; Gil Gilbert, E.; Aguilera Malta, D. (1970). *Los que se van. Cuentos del cholo y del montuvio*. Guayaquil: Ariel.
- Meslin, M. (1994). "Sobre los mitos". En *Mito, rito, símbolo*. Quito: Instituto de Antropología Aplicada.
- Ong, W. (1987). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Pacheco, C. (1996). *La comarca oral*. Caracas: Casa de Bello.



ARTÍCULOS DE REFLEXIÓN Y ENSAYO



El uso de textos escolares o la opción por la oralidad en la enseñanza. Estudio sobre el caso ecuatoriano en el periodo de transición liberal

Juan Carlos Brito Román
Universidad Nacional de Educación, Ecuador
Universidade de Santiago de Compostela
juan.brito@unae.edu.ec

Para citar este artículo: Brito, J. (2016). El uso de textos escolares o la opción por la oralidad en la enseñanza. Estudio sobre el caso ecuatoriano en el periodo de transición liberal. Revista Oralidad-es, 2 (3), 25-31.

Fecha de recepción: 20-01-2016 / Fecha de aceptación: 20-04-2016

Resumen

Entre los siglos XIX y XX el uso de libros de texto en el Ecuador se vio interpelado por el método de enseñanza oral, difundido a través de la doctrina pedagógica pestalozziana. El libro de texto fue equiparado al memorismo vacuo y a la falta de comprensión sobre los contenidos, cuestión que se podría subsanar implantando el sistema de lecciones orales. Aunque las ideas pedagógicas de Pestalozzi ya se conocían de forma marginal en el Ecuador, su mayor difusión fue obra de las Misiones Pedagógicas Extranjeras contratadas por el gobierno liberal, con el encargo de poner en marcha los institutos normales pedagógicos que fueron fundados a inicios del siglo XX.

Palabras clave: laicismo y liberalismo, intuicionismo, lecciones de cosas, oralidad, memorismo.

Abstract

During 19th and 20th centuries, the use of textbooks in Ecuador was questioned by the oral teaching method, which was disseminated by the Pestalozzian pedagogical doctrine. Textbooks were compared to vacuous memorization; therefore, to the lack of content understanding. This matter could be solved by implementing the oral lesson system. Although Pestalozzi's pedagogical ideas were collaterally known in Ecuador, it was not until the Foreign Pedagogical Missions hired by the liberal government, that pedagogical academies to form teachers were founded in the early 20th century and then taught the previously mentioned theories.

Keywords: secularism and liberalism, intuitionism, lessons of things, orality, memorism.

Introducción

La historiografía ecuatoriana recuerda 1895 como el año en el que tuvo lugar una de las mayores transformaciones políticas e ideológicas en el país: la Revolución Liberal acaudillada por el general Eloy Alfaro. Este suceso puso fin a la vieja hegemonía conservadora, dueña del poder desde la fundación de la República. Pues bien, uno de los proyectos bandera del liberalismo fue la implantación del laicismo del Estado, para lo cual se consideraba imprescindible arrebatar la educación de manos clericales y encargarla a maestros laicos. Con este fin, desde 1901 el gobierno alfarista inició la fundación de Institutos Normales Pedagógicos para la formación de los nuevos maestros profesionales. Para el funcionamiento de los normales se contrataron Misiones Pedagógicas Extranjeras, en un primer momento de origen norteamericano, colombiano y español, portadoras de un bagaje pedagógico pestalozziano. El uso del libro de texto y la oralidad fueron asumidas de distinta manera en este nuevo contexto, cuestión de la que nos vamos a ocupar en lo que sigue.

Desarrollo

Vale iniciar con una breve consideración metodológica, teniendo en cuenta que partimos del método histórico en la recolección de fuentes de la época, que hay que ordenarlas “[...] conforme a un plan, interrogarlas, disponerlas a modo de fuentes primarias y secundarias. Esto es lo que se acostumbra a llamar heurística” (Costa, 2016, p. 8). La hermenéutica será la interpretación de la información recolectada, intentado situarnos en el pensamiento de la época con el fin de evitar los anacronismos y juicios presentistas. Los textos que van a ser analizados se localizaron en la biblioteca-archivo Aurelio Espinoza Pólit de la ciudad de Quito, mientras que otra fuente primaria, los Informes Ministeriales, se recuperaron —en formato digital— en la Asamblea Nacional del Ecuador, en la misma ciudad.

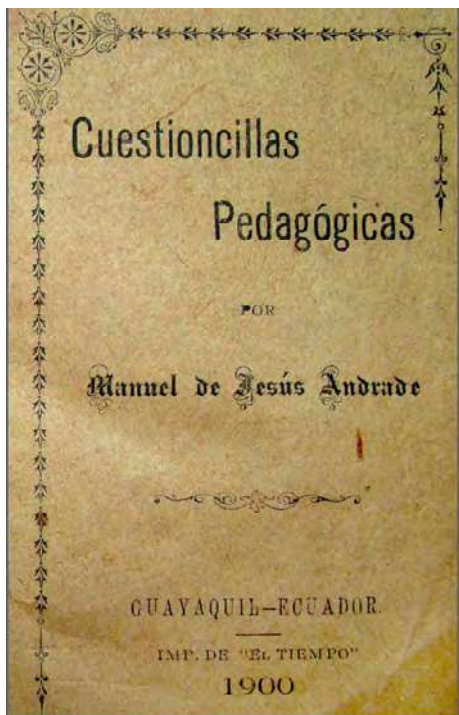
Pues bien, los pedagogos Manuel de Jesús Andrade, colombiano, y el catalán Fernando Pons fueron dos insignes colaboradores del régimen liberal en su cometido por instaurar la educación laica en el Ecuador. El primero, con su obra *Cuestioncillas pedagógicas* (1900), y el

segundo, con su *Metodología general* (1913), ejercieron una importante influencia durante este bullente periodo de transición. La educación heredada del siglo XIX que precisaba reformarse traía fuertemente marcada la impronta de la textualidad y el memorismo, ambos supeditados al reinado autocrático del texto escolar. Nada más elocuente que la descripción ofrecida por Manuel de Jesús Andrade (1900, p. 70) respecto a la experiencia de un alumno extranjero cuya familia estableció morada en uno de los principales centros del Ecuador:

Rebelde el neófito á las nuevas reglas de repetir maquinalmente lecciones de memoria, en el primer día de clase daba su lección como estaba acostumbrado á hacerlo, apartándose del texto en cuanto á las palabras y expresando las ideas en su propio lenguaje. ¿Y el resultado? Que el profesor le increpó acremente que no sabía la lección, y como el discípulo asegurara lo contrario, el primero fulminó iracundo este tapaboca: *¿cree usted saber más que el autor?*

Así pues, aquella enseñanza que el insigne maestro del Libertador, don Simón Rodríguez, apodara “escuela del papagayo” había asentado sus reales en el Ecuador. Alfredo Espinosa Tamayo, acucioso observador del sistema educativo ecuatoriano de inicios del siglo XX, reporta cuán imprescindibles eran los textos a los maestros: “Como la enseñanza no es oral sino casi toda se da ateniéndose a los libros de texto que se hacen aprender de memoria a los alumnos, los maestros no pueden pasarse sin ellos” (Espinosa, 1914, p. 115). Por otra parte, algunos textos escaseaban y cuando el régimen liberal intentó suplantar la mayoría de libros en uso por otros nuevos, más afines con su filiación ideológica, se encontró con algunas barreras. De este hecho nos da cuenta el Director de Estudios de la Provincia de Pichincha, en un informe de 1903:

[...] de aquí que ha resultado gran dificultad, una lucha constante con las escuelas especialmente monásticas, municipales y particulares, hasta el extremo de verme obligado en los casos difíciles que se me han puesto de cambio de textos, á suprimirlos, obligando á los maestros, en su defecto, á dar lecciones orales.



Portada del libro *Cuestioncillas Pedagógicas* de Manuel de Jesús Andrade (1900).
Biblioteca-Archivo Aurelio Espinosa Pólit, Quito.

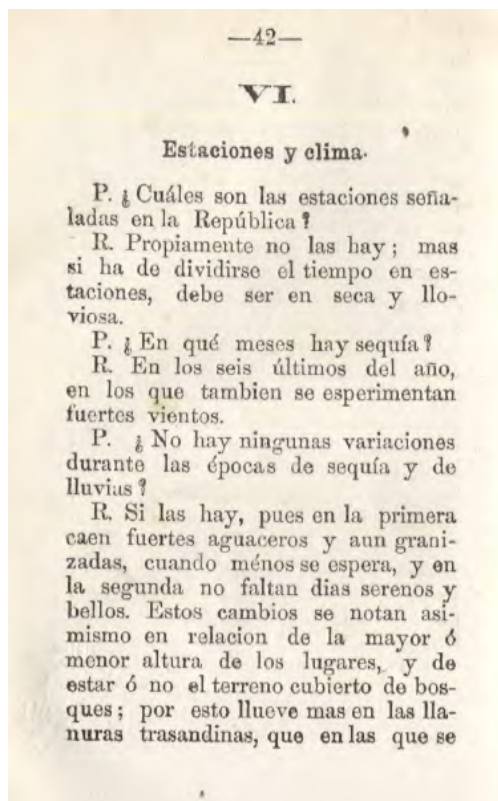
Acostumbrados como estaban al uso exclusivo de los textos, seguramente que la medida debió causar gran desazón entre los maestros, al verse confrontados ante un escenario desconocido para ellos. Con todo, en este mismo periodo algunos maestros ecuatorianos de avanzada y los propios profesores extranjeros, miembros de las misiones pedagógicas, reivindicaron el lugar de la oralidad en los procesos de enseñanza, llegando incluso a abrir fuego contra los manuales escolares.

La opción por la oralidad

Bien haya sido por el constreñimiento de las circunstancias, o bien por convicción pedagógica, lo cierto es que a inicios del siglo XX el uso del libro de texto en las escuelas ecuatorianas se vio sacudido por los ecos de la oralidad en la enseñanza. Manuel de Jesús Andrade llegó abiertamente a declararse "enemigo irreconcil-

lable de textos en las escuelas para la primera enseñanza y panegirista convencido de las lecciones orales" (*Ibidem*, p. 85). Consideraba que tan solo los libros de lectura debían utilizarse en las escuelas, mientras que para el resto de asignaturas el maestro habría de dictarlas como *texto hablado*, planificando la víspera los métodos y procedimiento a emplearse en cada lección. Fernando Pons sostenía una posición menos radical, pues para él "el alma de toda enseñanza no ha de buscarse en el libro de texto, sino en el profesor que lo deba explicar" (Pons, 1915, p. 6). En este sentido, el texto habría de ser un auxiliar del maestro, mas no el protagonista central.

La interpelación a los manuales respondía a varios factores. Entre ellos cuenta el estilo de su redacción, el llamado *método catequístico*, el cual consistía en la composición del texto dentro de una dinámica de preguntas y respuestas esquemáticas y estereotipadas. Pons (1913, p. 51) pone reparos:



Página del *Catecismo de Geografía de la República del Ecuador* por Juan León Mera (1875)
Redactado de acuerdo con el método catequístico
Biblioteca-Archivo Aurelio Espinosa Pólit, Quito.

1º porque las preguntas son siempre las mismas para todos los alumnos de la clase; 2º porque lo mismo ocurre con las contestaciones, que deben darse todas y por todos los niños al pie de la letra; 3º porque tiende a desarrollar la memoria a expensas de la razón; y 4º porque impide la iniciativa y espontaneidad de los alumnos, quienes se ven obligados a ceñirse siempre a lo que dice el libro.

Asimismo, Andrade critica su contenido: mucha filosofía de las disciplinas de estudio y mucha abstracción conceptual (que a su entender debían dejarse para la secundaria y los estudios superiores) en vez de aprendizajes prácticos, entendibles, y al alcance de los niños, redactados en un lenguaje accesible a su edad. Después de hojear un "libraco" que apunta tener entre manos, se pregunta cómo definiciones indigestas aun para cerebros un tanto cultivados, pero del todo impropias para niños, puedan exigirse a las tiernas inteligencias: "Habrás visto un furor más deslizado contra el pobre orro? Pobres niños! Cristianos os hacen á fuerza de atentar contra vuestras tiernas é impresionables facultades: si sois mártires, cómo no os volvéis locos?" (Ibídem, p. 86).

La visión pedagógica sobre la oralidad

En maridaje con la oralidad, Pestalozzi se encargó de difundir dos conceptos centrales a su sistema pedagógico: el *intuicionismo* (o método intuitivo, si se quiere) y de la mano con él, las *lecciones de cosas*. En explicación del primer concepto, Pons anota que, en su origen, la intuición tiene múltiples derivaciones filosóficas, teológicas y axiomáticas por las que una verdad o principio se revela claro e indubitable (vale decir, una suerte de *apriorismo kantiano*, y por tanto asociado al idealismo). Sin embargo, desde su acepción semántica pedagógica:

La intuición vale tanto como conocimiento sensible, esto es, conocimiento adquirido por el concurso directo de los sentidos [...] Si la enseñanza ha de ser viva, real, interesante, educativa, experimental y práctica, es preciso que sea intuitiva [...] mediante ella los niños aprenden a observar, a comparar, a establecer analogías y diferencias: en que mediante

esto se provoca el desarrollo de las fuerzas superiores de la inteligencia. (Ibídem, p. 87)

Asimismo, Pons anota que Pestalozzi fue el consciente ensayador, defensor y propagador de la intuición sensible, principio que se remonta a Aristóteles con su célebre aforismo "la intuición es la fuente de todos nuestros conocimientos". Por su parte, Andrade (1900, p. 70) expresa que el método intuitivo "se emplea para enseñar la percepción clara (intuición) de las cosas ó de lo que se enseña por medio de los sentidos [...] al método intuitivo se le da también el nombre de *objetivo*". Método objetivo por basarse, pues, en objetos reales, que se revelan a los sentidos, asumidos como herramientas pedagógicas y fuentes confiables del conocimiento. De este principio se derivan las lecciones de cosas:

Las lecciones de cosas no son sino una aplicación directa de la enseñanza intuitiva, y consisten en lecciones dadas en presencia de hechos o fenómenos, objetos o cosas, con el fin de cultivar e ilustrar el espíritu de los discípulos, es decir, con el fin de suministrar toda la enseñanza escolar. (Pons, 1913, p. 90)

La intuición sensible que acompañaba a las lecciones de cosas debía venir indefectiblemente asociada con la oralidad. Andrade buscó promocionar este sistema pasando en primer lugar revista al desarrollo histórico de las lecciones orales, ensayadas inicialmente en Alemania, Escocia y últimamente –dice– los Estados Unidos. Apunta que al principio

[...] solo se empleaba este sistema para enseñar historia natural, ó para entretener agradablemente á los niños; más hoy se aplica a todos los ramos de estudio. Esta enseñanza establece una lucha intelectual, una incesante comunicación entre el maestro y los discípulos, sin desorden ni confusión. (Ibídem, p. 54)

Lo más importante –afirma– es que por medio de este sistema se desarrolla la razón, que es el blanco a donde va dirigida la educación. Para ello es necesario que el proceso de enseñanza transmita ideas y no palabras (como entonces lo venían haciendo los textos escolares), tarea que, en su opinión, es privativa tan solo de las lecciones orales. No sorprende entonces que

llegase a declarar "ayunos de criterio pedagógico se muestran los maestros y profesores que más creen en la eficacia de los textos que en las lecciones orales" (*Ibidem*, p. 44).

De su factura, Pons (1913, p. 48) anota: "Ese diverso modo como el maestro puede hacer uso de la palabra hablada, es lo que se conoce, pues, con el nombre de *formas de enseñanza*." El pedagogo catalán reconoce dos formas de enseñanza, a saber, la *forma explicativa o dogmática* y la *forma interrogativa o socrática*. Sobre la primera, advierte que el niño es naturalmente distraído, por lo que se requiere de algún esfuerzo para atraer su atención. La segunda es la que mejor se adapta a su forma de ser; consiste en captar la atención del infante (curioso por naturaleza) explotando sus conocimientos previos a través de una serie de preguntas ordenadas y sugerentes, en el intento de que realice un esfuerzo autónomo por arribar a *la verdad* (el relativismo actual del término no estaba tan desarrollado en aquel entonces).

Pasemos ahora revista a algunos ejemplos de aplicación del intuicionismo en el salón de clase, a través de lecciones de cosas, canalizadas por medio de la oralidad. Andrade apuntaba que, antes de la enseñanza de las letras y los números, el maestro habría de partir de los objetos de uso doméstico presentes en casa de los niños, sirviéndose de los más sencillos y que sean fáciles de presentar a la clase, pues "con estas conversaciones familiares conseguirá el maestro, como primer resultado, ganarse la confianza de los alumnos y vencer la timidez inherente á la niñez" (*Ibidem*, p. 40). Pasa a continuación a ejemplificarlo del modo que sigue:

El objeto materia de la lección [por ejemplo una silleta], presentándolo á la vista, lo hará descomponer en sus partes, llamarlas por sus nombres, expresar el uso ó utilidad de cada parte, [el nombre que se da al fabricante ó manufacturero, etc., etc., hasta agotar todo lo concerniente al objeto, por propia observación del todo y de sus partes [...]. Cuando crea agotado lo anterior, les hablará sobre las cosas que hayan visto en el camino para la ciudad ó el campo, de los edificios, talleres, oficinas, etc. del lugar. Al describir un objeto les enseñará la forma, cantidad, tamaño,

posición relativa, composición, color, sonido y demás propiedades que tenga y sirvan para caracterizarlo. (*Ibidem*, pp. 40-41)

Pons va más allá de lo que considera un "sentido lato" con el que se ha asumido la práctica de las lecciones de cosas, centrándose tan solo en objetos materiales. Su concepto de "cosas" desborda este límite, abarcando también hechos, ideas, y fenómenos de cualquier orden. A guisa de ejemplo, apunta que un día tempestuoso podría servir para ofrecer una explicación sobre el trueno, sobre el rayo y sobre la lluvia. O en un día en que los niños se mostraren conmovidos por haber presenciado la conducción de un criminal a la cárcel, convendría darles una lección sobre moral. Empero, Pons es consciente de que el objeto de algunas materias escapa al sentido más inmediato de la intuición, en su acepción pedagógica de uso de los sentidos. Con todo, propone alternativas:

Hay materias, sin embargo, que no se prestan para ser enseñadas intuitivamente, como, la historia o la moral, por ejemplo; y aun hay otras que, aunque se puedan enseñarlas de modo intuitivo, no siempre es posible llevar al salón de clase el objeto sobre que ha de versar la intuición. En estos casos se recurre a las excursiones campestres, a las visitas a los museos y fábricas; se echa mano de las láminas, cuadros, retratos, etc. (*Ibidem*, p. 89)

Así pues, si bien la moral y la historia no se pueden asir, existen objetos, cosas que nos han llegado como legado del pasado y que se pueden experimentar en actividades fuera del salón de clases, en los sitios donde reposan sus vestigios. Sostiene Pons que la moral debe ser reafirmada con ejemplos, tomados del campo libre de la vida y la conducta del reino animal (cerca de lo que hoy llamaríamos estudio de casos), así como hechos que ocurren en la escuela o en la localidad donde vive el niño. En definitiva, siempre puede haber ocasión para poner en práctica una lección de cosas.

A modo de conclusión: la reconsideración de los libros de texto

De lo expuesto anteriormente se desprende que la oposición a los libros de texto radicaba –al

menos en buena parte– en su peculiar estilo y su asunción mecánica al memorismo, increpación nada gratuita puesto que respondía a la realidad de aquel entonces. Sin embargo, desde el tercer lustro del siglo XX es posible identificar un renovado criterio pedagógico en la elaboración de manuales, más adecuados al proceso educativo. En este contexto, la señorita Rosa M. Stacey, autora de un manual de geografía del Ecuador en 1913 y quien en 1901 fuera directora del primer Instituto Normal de Señoritas, llegó a defender lo que consideraba el lugar debido del libro de texto en la enseñanza, contra las tendencias extremas que lo querían desterrar de las aulas escolares.

Exageradamente quiere ir la reforma entre nosotros al querer desaparezca de una manera absoluta el libro de manos del alumno. El libro es tan necesario como la explicación oral del profesor. La tierna inteligencia infantil, irreflexiva por edad, por no tener completo el desarrollo de sus potencias cognitivas, no puede aprovechar de una conferencia, si la misma no tiene donde releerla, consultarla y ampliarla. El libro es para el alumno lo que la Biblioteca pública para el sabio; y hasta hoy a nadie se le ha ocurrido hacer desaparecer las Bibliotecas. (Stacey, 1913, p. 7)

Pons, que a diferencia de Andrade –como hemos dicho– asumía al respecto una postura moderada, nunca visó desterrar el texto de las escuelas, antes por el contrario se mostró crítico ante tal pretensión: “muchos autores, más noveleros que juiciosos, se han pronunciado acérrimos enemigos del libro, al que consideran poco menos que como un veneno” (*Ibidem*, p. 111). A su parecer, no siempre hay mal libro sino *mal uso del libro*: “Entendemos nosotros que si éste se halla escrito según los principios de una sana pedagogía y manejado por un profesor entendido, no sólo el útil, sino de todo punto necesario” (*Ibidem*, p. 113). A la sazón, el libro de la señorita Stacey fue prologado por varios personajes de renombre en el campo de la pedagogía ecuatoriana, quienes no escatimaron halagos a la hora de emitir su juicio. Entre ellos figuraba el propio Fernando Pons, quien celebraba: “Ese vicioso procedimiento de escribir

trataditos en esa ingrata forma catequística, con preguntitas y contestaciones estereotipadas, que tanto ha contribuido a viciar la enseñanza escolar, ha logrado Ud. evitarlo” (Stacey, 1913, p. 20). Recuérdese que Fernando Pons –como se ha mencionado en una cita anterior– ponía reparos al método catequístico en cuatro puntos. Para su época, la obra de Stacey figura como un buen ejemplo de libro de texto con pertinencia pedagógica.

Otro de los temores respecto al uso del libro conserva actualidad, si consideramos que “el libro de texto ha llegado a convertirse en el agente prácticamente exclusivo del desarrollo del currículum” (Gimeno, 2012, p. 43). En este sentido, Nicolás López, Director de Estudios de Chimborazo en 1907, se lamentaba de que la ley hacía imposición de textos como de un “Argos infalible, omnisciente y ubicuo, que prepara y resuelve desde el plan de estudios, los reglamentos de todas las enseñanzas, sus métodos y programas”.¹ En lugar de ello, miraba con buenos ojos el ejemplo argentino (*Ibidem*):

El Consejo Nacional de Educación de Buenos Aires, en Diciembre del año [próximo] pasado: acordó que los textos, nunca indispensables, excepcionalmente necesarios, debían considerarse como auxiliares de la enseñanza; que usados en tal carácter no debían esclavizar el niño á ellos para aprender mecánicamente lo que ha de ser obra de reflexión é iniciativa propias.

En definitiva, el libro de texto puede viciar la enseñanza o, por el contrario, servir de apoyo eficaz al proceso educativo. Esto último se verifica cuando los manuales son asumidos como una herramienta más, y no como los protagonistas centrales de la enseñanza. La oralidad de las clases se podría combinar con la lectura autónoma de los estudiantes en casa, con lo cual los textos no serían calificados ni de santos ni de demonios, sino más bien como aliados de los procesos educativos. Al fin y al cabo, ellos se han ganado un lugar en la cultura escolar y, cuando bien concebidos, muchos de sus títulos, gráficos y exposiciones incluso llegan a evocar cándidos recuerdos de la infancia.

¹ (*Informe Ministerial*) 1907 (s/f) pp., 213.

Referencias

- Andrade, M. J. (1900) *Cuestioncillas pedagógicas*. Guayaquil: Imprenta de "El Tiempo".
- Costa, A (2016) *A Investigación Histórico Educativa. Cuestiones epistemológicas e historiográficas*. Universidade de Santiago de Compostela.
- Espinosa, A. (1914) El problema de la enseñanza en el Ecuador. En *El arielismo en el Ecuador* (1986). Quito: Banco Central del Ecuador; Corporación Editora Nacional.
- Gimeno, J. (2012) *¿Qué significa el currículum?* En *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid: Morata.
- Pons, F. (1913) *Metodología General, métodos, formas, procedimientos y sistemas de enseñanza*. Quito: Imprenta y Encuadernación Nacionales.
- _____ (1915) *Ejercicios ortográficos, compuestos y ordenados para que puedan servir de obra de texto en las escuelas primarias*. Quito: Linotipo Nacional.
- Stacey, R. (1913) *Lecciones de geografía de la República del Ecuador*. Quito: Imprenta del Clero.



SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS SOBRE ORALIDAD



La reeducación del cuerpo y la oralidad: dos caras de la misma moneda

Washington Ires Correa
Asociación General de Autores del Uruguay
waiestetica@hotmail.com

Gisselle Tur Porres
Universidad Nacional de Educación (UNAE), Ecuador
gisselle.tur@unae.edu.ec

Para citar este artículo: Ires, W., & Tur, G. (2016). La reeducación del cuerpo y la oralidad: dos caras de la misma moneda. *Revista Oralidad-es*, 2 (3) ,33-37.

Fecha de recepción: 20-12-2015 / Fecha de aceptación: 03-02-2016

Resumen

La reeducación del cuerpo se presenta como una experiencia pedagógica y estrategia didáctica para la oralidad. Se articulan la expresión corporal y la oral como dos caras de una misma moneda, porque se trata de un desarrollo integral del estudiantado. El presente artículo se inscribe en la construcción de un sujeto autónomo y participativo donde prima un proyecto de vida consciente que toma como eje central para su desarrollo el concepto de Buen Vivir. Al desarrollar la conciencia corporal el estudiante se redescubre de una forma psicofísica y esto incrementa su proceso integral de aprendizaje. Trabajando el cuerpo, se pueden mejorar las formas de expresión oral y escrita de los estudiantes.

Palabras clave: cuerpo, comunicación, oralidad, aprendizaje integral.

Abstract

Re-educating the body has been presented as a pedagogical experience and a didactic strategy for orality. Body language and oral expression are linked as the two sides of a same coin, because they are both part of the students' integral development. The current article is part of the general overview of understanding the individual's construction as autonomous and participative, where a conscious life project impairs, which takes as a principal axis for its development of the Good Living ("Buen Vivir") concept. When the body consciousness is developed, the student's perception rediscovers a psycho-physical form and, this increases the integral learning process. By allowing students' body to work, their oral and written expressions demonstrate improvement as well.

Keywords: body, communication, orality, integrated learning.

Introducción

La experiencia que se relata a continuación hace referencia a la Formación Profesional Básica (FPB), un programa educativo formal de Uruguay que pretende la inclusión social y educativa de estudiantes mayores de 15 años de edad que han abandonado la educación formal, por fracaso escolar o para dedicarse a actividades laborales (Netto, 2007). De manera general, los estudiantes registrados en el FPB se caracterizan por ser una población alejada del texto escrito y con ciertas dificultades en la comunicación.

El presente artículo narra una forma de trabajo integral que evita reproducir la idea de una educación técnico-profesional enfocada exclusivamente en el trabajo manual, potencializando una educación integral, emancipadora, desde el trabajo, el intelecto, el cuerpo y la oralidad.

La oralidad y el cuerpo

Según Garzón Céspedes (1995), la oralidad es dinámica, esencialmente comunicadora y trasciende la literalidad y el centrismo de la escritura, apelando a las relaciones interpersonales y a la calidad de vida de las personas. Asimismo, la oralidad, como proceso comunicador, involucra lo verbal y lo no verbal, incluyendo en esta última expresión el registro corporal de los interlocutores.

La armonía de nuestros movimientos es reflejo de un tono muscular óptimo e influye en la calidad de la comunicación y del equilibrio psicofísico. La tensión muscular está dada por las vivencias, nuestro accionar y las formas de reaccionar frente a los conflictos. Nuestro sistema nervioso rara vez es pasivo; incluso estando sentados en un sofá, él envía a nuestro cerebro señales como un verdadero escáner corpóreo. La reeducación del cuerpo se presenta como una experiencia pedagógica y una estrategia didáctica para la oralidad, un aumento de la conciencia individual y una mejor calidad de vida, conforme a los principios del Buen Vivir, reconociendo el respeto por la diversidad, la inclusión, la felicidad, la armonía, la equidad y la solidaridad (SENPLADES, 2013).

Se articulan la expresión corporal y la oral como dos caras de una misma moneda, porque se trata de una oralidad difusora (Garzón Céspedes, 1995) para un desarrollo integral del estudiantado. En este sentido, el proceso de aprendizaje es fortalecido si se realiza desde lo corporal: nuestros gestos, nuestras palabras, nuestro tono de voz, nuestra entrada y salida del aula, todo ello son expresiones corporales que denotan una direccionalidad, transmiten un mensaje y formas de comunicarse con los otros.

¿Qué dice el cuerpo de los estudiantes?

Las alertas corporales revelaban diversas molestias en los estudiantes, expresadas por ellos a medida que se iba realizando un diagnóstico de cómo habitaban su cuerpo: "¡mis pies me están estorbando!"; "hace varios días que me duelen los hombros y siento calambres en la boca del estómago". Dicha incomodidad física promovía un desequilibrio interno, pérdida de energía, inflexiones de la voz, mal humor y falta de concentración, dando a luz varias interrupciones del proceso de aprendizaje, del cual una expresión oral debilitada ocasionaba una ruptura visible entre las ideas, el pensamiento y la comunicación misma.

En efecto, era necesario preguntarse cómo afecta el cuerpo en la comunicación del estudiantado. Por tanto, uno de los objetivos era hacer posible una adolescencia más habitable, así como emprender un redescubrimiento para los estudiantes adultos. Todos los adolescentes tenían un mínimo de 15 años de edad y los adultos un máximo de 38. En el grupo había representación del género femenino y masculino. El número de estudiantes con beca económica era escaso y ésta no cubría sus necesidades básicas.

¿Cómo es tomado el cuerpo en la educación formal?

La mirada institucional sobre la corporalidad de los estudiantes sostiene un objetivo: inclusión social desde el punto de vista laboral. Sin embargo, el cuerpo como entidad y sujeto de derecho no ha sido contemplado. Los encuentros de violencia corporal son rutina dentro y fuera de la institución. Esto es comúnmente resuelto con motivaciones dirigidas a un cambio de conducta

y actitudes que no suelen generar una solución de raíz al problema.

¿Por qué es necesaria la reeducación del cuerpo?

La reeducación del cuerpo es necesaria para mejorar la calidad de vida hacia el desarrollo de un proyecto de vida personal y autónomo, para "aprender, desaprender y volver a aprender, evitar la separación de las emociones y de la razón" (Pérez Gómez, 2012, p. 139). Cada uno de nosotros es un ser único, con sus propias pulsaciones y ritmos vitales, lo cual incluye nuestras fuerzas, resistencias, flexibilidad y temperamento. Si reeducamos nuestro cuerpo desde la propiocepción, desde uno mismo, podremos aceptar sus necesidades siendo capaces de ampliar nuestro potencial y construir una base sólida en nuestra calidad de vida.

La voz del cuerpo vibra y se expresa a través del lenguaje corporal. Desarrollar una visión interna de nuestro cuerpo permite dibujarlo mentalmente y ser capaces de una proyección externa relajada y positiva. La reeducación del cuerpo significa algo más que "ver de forma simple". "Un *soma* no es un cuerpo y no es una mente; es el proceso vital" (González y Guasone, 2013, p. 12). Es desarrollar el ver desde la escucha, desde el habla, desde el gusto, desde el olfato, desde el darse cuenta y desde el tacto. Son los primeros indicios de autonomía, rescate y recuperación del cuerpo en la cotidianidad: un alcance de activación de los estados conscientes que todos tenemos la capacidad de desarrollar. La mente se distiende si templamos el cuerpo. Un simple acto de proyección interior genera movimiento interno, relaja la mente y mejora la calidad de nuestra proyección externa, por ende, nuestra comunicación. Las posturas corporales delatan nuestros estados de ánimo; el cuerpo es un agente comunicador y de proyección; la imagen proyecta antes que las palabras. Desde el momento que el estudiante "se da cuenta" de ello nace por segunda vez, y con la práctica aumenta su capacidad de abstracción.

Marco teórico de referencia

La presente experiencia enfoca su atención en la reeducación del cuerpo desde una relajación

en el movimiento funcional. Su objetivo principal es el desarrollo de la capacidad de adaptar la tonicidad a las más diversas acciones y enfatizar la búsqueda de un equilibrio psico-somático. Como muy bien enfatizara Gerda Alexander (1998), "pensar el cuerpo" es uno de los pilares de la eutonía; deviene en "intención de movimiento" y "orienta la atención hacia" claves para transformaciones personales: mayor flexibilidad tónica, más amplio repertorio de movimientos y entrada al universo mágico de los micromovimientos y microdeslizamientos. Tales aplicaciones han convertido la eutonía en una herramienta terapéutica y de entrenamiento de actores, músicos, bailarines, deportistas, sin descartar a personas con diversas patologías físicas y psíquicas o simplemente interesados en desarrollar sus capacidades.

¿Cómo desarrollar una metodología pedagógica desde la sensibilización corporal?

El lenguaje corporal es uno de los agentes comunicadores más importantes. Trabajar desde la corporalidad implica ser capaz de enfrentar desafíos constantes, escapando muchas veces de la mera reflexión y participando desde el "dejarse estar", "habitarse" y "sentir qué sucede". Entonces, cabe formular la siguiente pregunta: ¿podemos desarrollar una metodología pedagógica desde la sensibilización corporal basada estrictamente en la experiencia educativa? Lo más adecuado es incluir en nuestros compromisos nuestra propia reeducación corporal antes del contacto con los estudiantes. Esto nos fortalece para saber qué deseamos proyectar, permite un crecimiento junto a los estudiantes y aumenta la comprensión frente a los diferentes tiempos de maduración. Ser educador involucra comprender y aprender a comunicarse desde el cuerpo. Trabajar con nosotros mismos también favorece el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Práctica y desarrollo

Es fundamental comprender que la propiocepción es una técnica experimental mediante la cual una persona puede observarse a sí misma; es parte de una escucha interna como motor principal (Alexander, 1998). Funda sus

facultades en la orientación del cuerpo, su estabilidad y disposición en el espacio; nos da la conciencia necesaria de nuestro ser físico, pues hablamos de una técnica personal sujeta a ensayo y errores. Es una técnica ligada "al ver interno" que comienza con nuestro nacimiento y va tomando forma dependiendo de las manifestaciones externas y culturales.

La autoobservación es el punto de partida en cualquier actividad a desarrollar e implica una reeducación corporal; le permite al estudiante agudizar los sentidos cuando está abatido, cansado, eufórico o deprimido; le aporta esa pausa necesaria para restablecer las coordenadas propicias para continuar. Durante las actividades, cada objetivo ha sido un medio y cada estudiante ha sido un caudal de posibilidades. Algunos estudiantes comenzaron a vislumbrar que cada momento puede significar un aprendizaje, sin necesidad de focalizarse en competencias específicas y fortaleciendo su autoestima. Y desde esa aproximación, podían acercarse a la percepción de que en cada jornada vivida su cuerpo era una metáfora rica en testimonios. De esta manera la oralidad era parte incuestionable de su cuerpo transformándose en mensaje.

Una de las actividades realizadas consistió en invitar a los estudiantes a tocar y reconocer los huesos del cuerpo a través de técnicas, movimientos y ejercicios especiales para acrecentar la conciencia del volumen, de la consistencia de una cavidad ósea. El desarrollo de la conciencia ósea no sólo conlleva la conciencia de estructura o consistencia, sino que también aporta a la conciencia del volumen, del cuerpo en todas sus dimensiones. Además, al estimular y capturar la conciencia de la piel, los estudiantes se acercaron a una visión tridimensional de la envoltura del cuerpo, del límite entre lo que sentimos como exterioridad y lo que vivimos como interioridad. La piel no sólo permite percibir la forma corporal, también ayuda a percibirse como una continuidad. La piel de los pies continúa por las piernas, la ingle, los glúteos, la pelvis, recubre el tórax, los brazos, el cuello, hasta la cabeza. Estimular dicha conciencia significó estimular los receptores y terminaciones nerviosas que informan de manera continua al sistema integral del cuerpo.

Algunas consignas estuvieron relacionadas con el tocarse, con el discriminar entre diversos tipos de toque (de estimulación y de relajación, por ejemplo). Las direcciones de los toques también son importantes, dado que se intenta que los estudiantes puedan transitar desde estados de ensimismamiento hacia estados de mayor conexión con el mundo exterior. Las consignas se trabajan con algunos elementos que enseñan a registrar y descubrir sensaciones "a través" de la exploración del cuerpo hacia el "descubrimiento de sí mismo".

Curiosamente al inicio de las actividades los estudiantes parecían habitar en un mundo diferente: eludían sus cuerpos, se negaban el derecho a descubrirse, a sentirse y a compartir. Parecía estar ausente aquella memoria corporal de la infancia. El cuerpo se sentía extranjero y bastaba la menor distracción para escapar de la consigna; entonces las alarmas corporales parecían ampliar su presencia. Sin embargo, estas manifestaciones no tardaron en disiparse y, a pesar de las humillaciones corporales (en algunos casos producto de abusos), cada descubrimiento minúsculo significó una metamorfosis de sus fuerzas y emociones internas, capaces de compartir sentimientos desde una oralidad reforzada y amigable. La historia de aprendizaje corporal ha dejado huellas para emprender un viaje sin fronteras hacia un Buen Vivir. Los estudiantes más activos trabajaron con entusiasmo y creatividad, mientras que para los más cautos una nueva organización motriz les habilitaba "el animarse a más" desde una inclusión oral y corporal. El equilibrio psicofísico le llevará años aprenderlo; sin embargo, esta estrategia inicial ha colaborado en la búsqueda de otras formas de oralidad, afianzadas en relatos corporales. La oralidad como expresión del cuerpo hablado, textualizado, interpretado, se convierte en código y recopilación de mensajes que se traducen en señales, palabras y gestos, formas de ser y estar en el mundo.

Conclusión

Al desarrollar la conciencia corporal, el estudiantado se redescubrió de forma psicofísica. La institución educativa fue el espacio psicofísico en el que los estudiantes pudieron expandirse

desde un aprendizaje integral. No hay expansión sin integralidad. La práctica y autoobservación durante las diversas actividades les permitió a los estudiantes adquirir competencias, desarrollarse en lo personal y afianzarse en el aspecto curricular de una forma más placentera. Para los estudiantes, el redescubrirse implicó actualizarse, estar al día con ellos mismos. Trabajando el cuerpo, algo que parece tan alejado de las estrategias didácticas para aprender, por ejemplo, a leer y escribir, se pudo mejorar las formas de expresión oral y escrita de los estudiantes, entre otras cosas. Tales actividades de re-descubrimiento tuvieron un índice de influencia en la grafología de los estudiantes, notándose un cambio positivo en la presión y formas de escribir, incrementando también una riqueza considerable del vocabulario y, en general, en sus formas de comunicarse.

Los estudiantes lograron aumentar su capacidad para convivir en grupos heterogéneos, respetando la diversidad y desarrollando la empatía. Percibieron una mayor levedad y libertad en sus movimientos. La toma de una mayor conciencia de su cuerpo mejoró indirectamente el manejo de sus emociones. Se sentían capaces de participar de manera espontánea en actividades que estimulasen su desarrollo personal y profesional.

Para concluir, esta experiencia planteó el desafío de generar espacios de diálogo donde fortalecer la oralidad a partir de la corporalidad. Por tanto, la oralidad se pensó esencialmente comunicadora, para una formación integral del estudiantado, en calidad de vida y en armonía con los principios orientadores para el Buen Vivir.

Referencias

- Alexander, G. (1998). *La eutonía: Un camino hacia la experiencia total del cuerpo*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Garzón Céspedes, F. (1995). *Teoría y técnica de la narración oral escénica*. Madrid: Ed. Laura Avilés.
- González, G. & Guasone, V. (2013). "La educación somática. Cuerpo/Mente/Sentirse/Integrarse". *El Peldaño* N° 12, pp. 10-16. Facultad de Arte, UNICEN.
- Netto, W. (2007). *Un país, un sueño, un plan*. Vol. 1. (1ª Ed.) Documento oficial. Recuperado de <http://www.utu.edu.uy/webnew/index.htm>
- Pérez Gómez, A. I. (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- SENPLADES (Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo). (2013). *Plan Nacional para el Buen Vivir 2013-2017*. Quito: SENPLADES.



La oralidad como objeto de enseñanza y aprendizaje en el contexto educativo escolar: el debate y el taller pedagógico

Marialina Ana García Escobio
Universidad de Pinar del Río "Hermandad Saíz Montes de Oca", Cuba
marialina.garcia@upr.edu.cu

Ana Delia Barrera Jiménez
Universidad Nacional de Educación, Ecuador
ana.barrera@unae.edu.ec

Heidy Pérez Barrera
Semanao Guerrillero, Pinar del Río, Cuba
heidypbarrera@gmail.com

Para citar este artículo: García, M., Barrera, A., & Pérez, H. (2016). La oralidad como objeto de enseñanza y aprendizaje en el contexto educativo escolar: el debate y el taller pedagógico. *Revista Oralidad-es*, 2 (3), 38-42.

Fecha de recepción: 13-02-2016 / Fecha de aceptación: 20-04-2016

Resumen

Lo presentado en este trabajo se relaciona con prácticas discursivas orales, necesarias para el desarrollo de la competencia discursiva de profesores y alumnos, ante lo cual la universidad tiene un rol decisivo. Resultados investigativos de las autoras dan fe de insuficiencias metodológicas en los profesores que actúan en detrimento del necesario desarrollo de competencias comunicativas orales durante la formación profesional. Al respecto, constituye objetivo del presente artículo fundamentar la importancia del debate y el taller pedagógico como formas de organización docente que contribuyen a crear en las aulas contextos interactivos de aprendizaje a favor de la oralidad, facilitando la unidad integradora de conocimientos, comportamientos, actitudes y valores en un clima cognitivo-afectivo favorable para el goce de la actividad y la comunicación. La investigación realizada responde al enfoque cualitativo, que facilita la fundamentación de la concepción teórica y metodológica en torno al tema abordado como resultado a alcanzar.

Palabras clave: oralidad, interacción, debate, taller pedagógico.

Abstract

In the particularity of teacher training, oral pedagogical communication becomes particularly important, in favor of the new role that the teacher has as a guide and facilitator of the teaching-learning process. In this sense, it is recognized as an objective of this article: to base a pedagogical conception for the development of this competence in the students of the Basic

Education Career of the National University of Education (UNAE). The research carried out responds to the qualitative approach, with emphasis on a descriptive study, which facilitates determining the essential characteristics of the conception that is defended. The theoretical and methodological position that is revealed supports the action of the UNAE with the schools of Basic Education of the community, which requires actions involving the groups of language subjects and pre-professional practice, which is a necessary result in the face of existing shortcomings.

Keywords: Oral pedagogical communication.

El proceso de enseñanza-aprendizaje interactivo: el lenguaje como macroeje curricular

El lenguaje es un componente esencial para el desarrollo integral de la personalidad; caracteriza los modos de pensar y de actuar de la persona y forma parte indisoluble de su identidad como ser, por lo cual el lenguaje es un medio insustituible de crecimiento intelectual y afectivo de los seres humanos. Según Austin (1962), el lenguaje tiene un carácter performativo, o sea, constitutivo y constituyente de las relaciones humanas y, al reflexionar al respecto, esto le devuelve su primicia a la enseñanza y aprendizaje del uso oral de la lengua, con sus nuevas formas de interacción, en contextos escolares y no escolares.

Desde esta perspectiva, entonces, adquieren una importancia capital para la labor formativa los procesos de comprensión y construcción de textos o de discursos orales y escritos, literarios y no literarios, verbales y no verbales, a través de un proceso de enseñanza-aprendizaje interactivo, donde elementos siempre presentes son el maestro, el alumno y el texto, porque como invariante peculiar está la variedad de situaciones comunicativas para mover al alumno en tiempo y espacio, sin perder de vista la interacción individuo-circunstancia, individuo-otros individuos, individuo-cultura, y a ello se le suma, entonces, la lengua como macroeje transversal de cualquier currículo escolar, que interviene como nodo interdisciplinar en procesos cognitivo-comunicativos que tienen lugar en las clases de todas las asignaturas.

Se afirma lo anterior partiendo de considerar que los nodos interdisciplinarios son los puntos de encuentros y contactos que facilitan la articulación interdisciplinaria generalizadora, "puntos de acumulación" los llama Mañalich

(2005), y que, a su vez, establecen vínculos esencialmente sólidos con los ejes transversales, entendidos estos como contenidos que atraviesan todos los procesos de enseñanza-aprendizaje, o sea, que por su naturaleza no pueden ser tratados por una sola disciplina, teniendo en cuenta la concepción curricular más actual. Ahora bien, no todo nodo interdisciplinario adquiere la condición de eje transversal; no obstante, la lengua materna adquiere esa doble condición, pues debe abordarse de forma sistemática y coherente en todas las disciplinas para enriquecer los procesos de comprensión y producción textual a partir del desarrollo de habilidades comunicativas desde todas las áreas del currículo. En este sentido, Rodríguez (2008) plantea lo siguiente:

La enseñanza-aprendizaje de la lengua materna como nodo interdisciplinar es el proceso sistematizado e intencional en el que la lengua es asumida conscientemente por los sujetos en interacción como macroeje transversal del currículo (...) significa que sea mediadora en la comprensión, análisis y construcción de textos, y esté presente en los procesos cognitivos, comunicativos y socioculturales que se originan en las diferentes materias de enseñanza en relación con las demás actividades formativas, lo que determina la orientación de los componentes didácticos, con una perspectiva transdisciplinar. (Rodríguez, 2008, p. 48).

A su vez, las teorías interaccionistas parten de la lengua como actividad social y se centran en la dimensión social de la comunicación. El principio que subyace es que la interacción verbal tiene una importancia crucial para el aprendizaje, lo cual incluye, según Castellanos (2002), una tarea o clase que ofrece un reto a los alumnos y algo en qué pensar; un espíritu positivo de aprendizaje que fomenta la confianza

y el respeto, lo cual permite dar y aceptar la crítica constructiva y ver los errores como paso necesario hacia el éxito; la enseñanza que se ocupa de una variedad de estilos de aprendizaje, la cual tiene grandes expectativas y permite tiempo para pensar (Castellanos, 2002, p. 47).

La clase de contenidos lingüísticos y literarios como espacio de interacción comunicativa

En la actualidad, se aboga por un enfoque cognitivo-comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura que precisa sus sustentos desde las concepciones de la Escuela Histórico-Cultural acerca de la unidad pensamiento-lenguaje, la relación significado y sentido, la zona de desarrollo real y potencial y la precedencia de la instrucción para lograr el desarrollo. Toma en consideración los aportes de Bajtín (1995), quien considera que el lenguaje es un fenómeno ideológico, fundamental para la comunicación, que surge en el proceso de interacción de los interlocutores; de ahí que en su concepción dialógica destaque “el papel activo del otro” en este proceso. Lógicamente, la materialización de este enfoque se realiza en la clase, al centrar la atención en el proceso y ver al alumno como sujeto interactivo.

A partir de estas concepciones, entonces, una barrera para el avance de modelos o estrategias interactivas acerca del empleo de la lengua en las escuelas es no considerarla como nodo interdisciplinar de todas las materias o espacios posibles, fuera incluso del marco de la clase, “olvidando” que es eje que atraviesa el currículo de formación, de manera que su proceso de enseñanza-aprendizaje se redimensione especialmente en los campus pedagógicos, pues el alumno que estudia en ellos debe aprenderla interdisciplinariamente y, de igual manera, debe enseñarla, es decir, comprender la importancia de su aprendizaje desde distintos ángulos:

- Como problema de la didáctica del español en su función comunicativa y pragmática, visto el lenguaje en su conexión social y su capacidad para decodificar y producir textos.
- Como problema de la comunicación en la enseñanza, donde cada maestro debe

convertirse en modelo idiomático y de comunicación para sus alumnos. Desde esta perspectiva, la función del maestro será facilitar el diálogo y aportar los contenidos que permitan enriquecer cada espacio de intercambio. Los contenidos serán los medios para propiciar intercambios, problematizar y provocar reflexiones que permitan la construcción y reconstrucción de conocimientos. El maestro no debe imponer sus propias ideas o visiones, sino más bien crear un ambiente adecuado para que las diferentes perspectivas sean confrontadas y analizadas. Cuando el diálogo se restringe, lo que se impone es la enseñanza del maestro, empobreciéndose el desarrollo de la experiencia del alumno.

El aprendizaje escolar supone, entonces, distintos niveles de intercambio:

- Un nivel intrapersonal, porque los significados se construyen y se transforman de manera individual en el aprendizaje que realiza cada persona. En este proceso se incorporan nuevos contenidos y significados a la estructura cognitiva y afectiva que entran en relación con la experiencia previa de cada individuo. A nivel intrapersonal ocurre sin dudas la reorganización, la reestructuración del conocimiento acumulado bajo el influjo de la nueva experiencia y el tránsito hacia niveles cualitativamente superiores.
- Un nivel interpersonal, porque involucra el intercambio de mensajes entre todos los individuos que participan en el aula. Estos intercambios pueden o no estar previstos; pueden ser formales o informales y explícitos o implícitos.
- Un nivel grupal, porque cada persona recibe y produce mensajes como miembro de un grupo en correspondencia con sus normas, pautas de interpretación y actuación. A este nivel, puede decirse que también el grupo clase actúa como un procesador colectivo de información. Por eso el alumno tiene que interiorizar los códigos generados por el grupo para poder intervenir en el intercambio. Esto hace que el grupo genere diversidad entre los sujetos, pero, a su vez,

que sea un instrumento de atención a la diversidad en las aulas y constituya un factor importante para fomentar el aprendizaje desarrollador.

Lo anterior avala el rol decisivo de la tarea de aprendizaje, la cual "actúa como un elemento catalizador entre lo comunicativo y lo motivacional, dado su condición de célula básica del proceso de enseñanza-aprendizaje (PEA), proceso de enseñanza-aprendizaje, tarea que debe ser concebida en función de la estimulación motivacional" (Barrera, 2013, p. 92).

Estrategias discursivas para el desarrollo de la oralidad: el debate y el taller pedagógico

En las clases de lengua materna y literatura, y en todas, se deben crear situaciones comunicativas desarrolladoras como el debate y el taller pedagógico; *estas son situaciones de comunicación motivadoras y sugerentes, a través de las cuales se propicia una actividad cognoscitiva atrayente y productiva para los alumnos; son "espacios" que, bien aprovechados, ofrecen enormes perspectivas didácticas y ayudan a alcanzar una eficiente competencia comunicativa; son un camino eficaz para una interacción comunicativa grupal, al tener en cuenta desde su concepción el papel de la oralidad en la constitución del sujeto y en los procesos de mediación e interacción y su enseñanza y aprendizaje desde el contexto escolar.*

Ambos, utilizados racionalmente, de acuerdo con las exigencias de cada nivel de enseñanza, garantizan en el orden cualitativo situaciones docentes que permiten a los alumnos sentirse protagonistas de espacios de comunicación presentes en el mundo de hoy; por ello, su proyección metodológica debe ser abordada desde un enfoque comunicativo y psicológico integral.

Piaget (1969) alude al *debate* como acto comunicativo y acto de inteligencia cooperativa, pues ese intercambio maestro-alumno y alumno-alumno determina un importante desarrollo intelectual, favorece la autoconciencia, la autovaloración y los niveles de autorregulación del alumno, y, ¿por qué no? del maestro.

Entonces resulta evidente el valor del debate como instrumento didáctico, favorecedor de la cognición y la comunicación, demostrado singularmente a través de la praxis pedagógica.

Se pueden ofrecer algunas *recomendaciones* para su instrumentación:

1. Revisar el esquema de comunicación clásico: no es tanto un trasvase de información, sino el establecimiento de espacios de encuentro, donde es necesaria una voluntad de entendimiento, confianza, para que la comunicación produzca significados válidos, para que confeccione tramas de significados relevantes dentro del maremágnum informativo. Esta idea de comunicación como espacio de encuentro, operativiza marcos de acuerdos, y busca a través del consenso, el desarrollo de las acciones consecuentes.
2. Valorar al grupo como generador de iniciativas, de situaciones, de proyectos de acción, de solución de conflictos y, tomando en cuenta el afecto,—no sólo la información—, la vivencia, para articular en el contexto grupal.
3. Desarrollar la responsabilidad, construyendo espacios de protagonismos.
4. Dar espacio para la elaboración de significados propios y para la configuración de sentidos en el movimiento cotidiano de cada cual.
5. Motivar el aprendizaje en todos los momentos del proceso.
6. Orientar la motivación del sujeto con equilibrio de lo afectivo y lo cognitivo en el contexto del debate.

El taller pedagógico se identifica con una reunión de trabajo potenciadora de aprendizajes prácticos y tiene como objetivo la demostración y solución de acuerdo con los objetivos planteados. Por eso, el taller pedagógico resulta una vía idónea para formar, desarrollar y perfeccionar las competencias que le permiten al alumno operar con el conocimiento y al transformar el objeto, cambiarse a sí mismo.

Mediante el taller, los maestros y los alumnos desafían en conjunto problemas específicos buscando también que *el aprender a ser, el*

aprender a aprender y el aprender a hacer se den de manera integrada, como corresponde a una auténtica educación integral; el taller rescata la participación del alumno en situaciones concretas para su aprendizaje.

De manera general, los talleres pedagógicos pretenden facilitar que los alumnos sean creadores de su propio proceso de aprendizaje, posibilitar las relaciones interdisciplinarias y crear y orientar situaciones que impliquen ofrecer al alumno la posibilidad de desarrollar actitudes reflexivas, objetivas, críticas y autocríticas y promover la creación de espacios reales de comunicación.

A su vez, los talleres pedagógicos en las clases de lengua y literatura son clave, en tanto ponen en contacto al lector con un proceso que toma un carácter colectivo, en el que interviene, además del lector, un auditorio estudiantil al que se trasmite un contenido revelado a través del análisis de las obras; también incrementan el conocimiento de la literatura universal, nacional y de autores del territorio y mediante la lectura de obras seleccionadas, crean un ambiente de confianza y aceptación.

Es importante, al emplearlo, tener en cuenta la variedad de objetivos y tipos de actividades que pueden utilizarse, así como su duración, que es flexible en función del grado, el nivel, los objetivos y el asunto o tipo de tareas. Su instrumentación metodológica puede ser efectiva en múltiples situaciones docentes dentro de la estructura didáctica de una unidad o de un subsistema de clases.

Consideraciones finales

Una mayor motivación, tensión emocional y volitiva, independencia cognoscitiva, integración racional del trabajo colectivo e individual y mejoría de la comunicación en general es el saldo pedagógico que se puede obtener al utilizar el debate y el taller pedagógico, pues se convierten en contextos de aprendizaje en los que el maestro no hace lo que le corresponde al alumno, lo cual es, en esencia, el principio rector de la enseñanza interactiva contemporánea.

Referencias

- Acosta, R. &. (2007). *Didáctica Interactiva de Lenguas*. La Habana: Félix Varela.
- Austin, J. L. (1962). *Palabras y acciones. Cómo hacer cosas con las palabras*. Buenos Aires: Paidós, 1982.
- Barrera, A. (2012). Motivar para comprender y producir significados. Comprender y producir significados para motivar el aprendizaje. *Mendive*, 15-23.
- Barrera, A. (2013). *Comprender y construir significados. Motivar el aprendizaje*. España: Editorial Académica Española.
- Barrera, A. (2013). Tratamiento metodológico de los componentes funcionales. Enseñanza de la comprensión de textos. En C. d. autores, *Didáctica de la Lengua y la Literatura* (págs. 100-151). La Habana: Pueblo y Educación.
- Barrera, A. (2014). Algunas consideraciones teóricas, a favor del desarrollo de la competencia conversacional en los estudiantes de la carrera de Español-Literatura. *Mendive*, 10-17.
- Batjín, M. (1995). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Castellanos, D. e. (2002). *El proceso de enseñanza – aprendizaje desarrollador*. Colección Proyecto, documento en PDF. UNiversidad de Ciencias Pedagógicas “Enrique José Varona”: La Habana.
- Figuroa, V. J. (2007). Semiótica e Interdisciplinariedad: su aplicación en la enseñanza de las humanidades. En C. d. autores, *Acerca de la enseñanza del español y la literatura* (págs. 65-83). La Habana: Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
- Mañalich, R. (2005). *Didáctica de las humanidades*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Piaget, J. (1969). *The language and thought of child*. Londres: Routledge and Kegan Paul.
- Rodríguez, M. (2008). *La enseñanza de la lengua materna como nodo interdisciplinar en la formación inicial de profesores generales integrales de Secundaria Básica. Tesis presentada en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas*. La Habana: Documento en PDF, Universidad de Ciencias Pedagógicas “Enrique José Varona”.
- Roméu, A. (2003). *Teoría y práctica y análisis del discurso*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Roméu, A. (2007). *El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Van Dijk, T. (2000). El discurso como interacción en la sociedad. En (. V. Dijk, *El discurso como proceso de interacción social. Estudios sobre el discurso II* (págs. 19-66). Barcelona: Gédisa.



Formando comunicadores académicos: una experiencia dentro del modelo de oralidad de la Universidad Icesi

Maritza Montaña González
Universidad Icesi, Colombia
maritzamontano@gmail.com

Juan Camilo Zúñiga Amaya
Universidad Icesi, Colombia
juanmilozu@hotmail.com

Para citar este artículo: Montaña, M., & Zúñiga, J. (2016). Formando comunicadores académicos: una experiencia dentro del modelo de oralidad de la Universidad Icesi. *Revista Oralidad-es*, 2 (3), 43-53.

Fecha de recepción: 22-01-2016 / Fecha de aceptación: 05-04-2016

Resumen

El curso Comunicación Oral y Escrita II ofrece formación para la argumentación informada y responsable y la oralidad a los estudiantes de todas las carreras de la Universidad Icesi. Esta experiencia de aula presenta la estructura diseñada por los autores para cumplir los objetivos del curso. En la primera parte, los estudiantes se preparan para escribir argumentos. Siguiendo los desarrollos conceptuales de teóricos como Bajtín, Toulmin, Perelman, Van Eemeren, y Martínez, entre otros, asumimos la argumentación como un fenómeno estrechamente ligado a la enunciación en distintos ámbitos sociales y que es, por tanto, menos dependiente de la rigidez de la lógica formal. En la segunda parte del curso, nuestra propuesta plantea a los estudiantes el reto de convertir su argumento escrito en una presentación oral, haciendo uso de estrategias diferentes para alcanzar sus metas comunicativas.

Palabras clave: argumentación en el aula, discurso académico, PERPET, Plan de oralidad, puesta en escena.

Abstract

The Oral and Written Communication II course offers educational development to form informed and responsible argumentation, and orality to all students in every professional pre-graduate program at Universidad Icesi. This classroom experience presents the designed structure by its authors in order to accomplish the course objectives. During the first stage of the course, students get prepared to write argumentative ideas. Following conceptual development by theoreticians such as Bajtin, Toulmin, Perelman, Van Eemeren, and Martínez, among others, we assume the argumentative statement as a phenomenon tightly linked to enunciation in different social environments, therefore it is less formal than formal logics. During the second stage of the course, our proposal presents to the students the challenge to convert their written argumentative ideas into an oral presentation, being able to use different strategies to reach their communicative goals.

Keywords: Classroom argumentation, Academic Discourse, PERPET, oral plan, staging.

“Comencemos subrayando lo siguiente: la oralidad no sólo es un texto; es un evento, una performance (...) es una práctica, una experiencia que se realiza y un evento del que se participa.”

(Vich y Zabala, 2004: 11)

En la Universidad Icesi, este semestre (2016-2), el plebiscito, sus antecedentes, las posibles consecuencias de la elección y los resultados electorales fueron temas populares entre los estudiantes de Comunicación Oral y Escrita II (COE II), porque dieron mucho de qué hablar, no sólo sobre la argumentación en las dos campañas enfrentadas, sino, principalmente, acerca de la puesta en escena de los promotores del sí y del no. COE II es un curso del currículo central, tomado por todos los estudiantes de segundo semestre de la universidad, y es el elemento más importante del Modelo de Oralidad de la Universidad Icesi (MOI). El MOI es una política institucional que señala la formación en oralidad como una meta de la comunidad universitaria. Por lo tanto, incluye programas de formación para estudiantes de pregrado y posgrado, docentes, personal administrativo y también para empresas e instituciones interesadas en la preparación que el modelo ofrece.

Cada semestre, la Universidad Icesi programa varios talleres básicos de oralidad, talleres de tecnologías de la palabra y talleres de presentaciones efectivas para profesores, estudiantes de trabajo de grado y estudiantes de postgrado. Estos talleres son cortos: su duración va desde cuatro hasta quince horas. Es por esto que ante ellos el curso COE II se destaca por la intensidad de su preparación. Enseguida mostraremos la estructura, los temas y los aspectos didácticos de este curso, cómo ha sido concebido e implementado desde el año 2015 por los autores de esta narrativa docente.

Nuestra experiencia de aula

El programa actual del curso COE II desarrolla una propuesta de intervención en el aula que busca ligar los procesos de argumentación razonada a los de oralidad, rescatando las particularidades de estas prácticas sociales cuando ocurren en ámbitos académicos, y, al mismo

tiempo, permitiendo la reflexión constante sobre el fenómeno mismo de la comunicación y las implicaciones que tiene su manifestación en distintos soportes expresivos.

Nuestra propuesta, entonces, se estructura en dos fases: la primera se dedica al estudio y ejercicio de la argumentación escrita, y la segunda se enfoca en la práctica de la comunicación oral. Optamos por esta forma bipartita al considerar que tanto la comunicación escrita como la oral deben cumplir una función epistémica. Encontramos que esta estructura nos permite señalar conexiones fuertes entre los dos campos y, sobre todo, implica un intenso trabajo meta-cognitivo del estudiante al descubrir que, aún enmarcadas en el sistema de la lengua, escritura y oralidad funcionan de maneras diferentes y, por tanto, exigen planteamientos, organizaciones y verbalizaciones diferentes.

La primera fase, correspondiente a la argumentación, la concebimos desde una perspectiva más amplia que aquella apegada meramente a la lógica. Nos interesa destacar una propuesta de abordaje del texto argumentativo que privilegia la discursividad, lo dialógico; es decir, la propuesta de Bajtín (1999), quien señala que en todo texto hay relaciones de fuerzas sociales que permiten ver orientaciones particulares en los discursos, en tanto que éstos se constituyen en manifestaciones de lo social. Con esta base conceptual, Martínez (2007), al referirse a lo argumentativo, retoma las propuestas de Toulmin, Perelman y Van Eemeren para explicar cómo en una organización discursiva argumentativa se apela a distintas estrategias para incidir directamente en la voluntad de un interlocutor. Así, Toulmin enfatiza en el análisis lógico de los argumentos; Perelman, en la construcción de una estrategia retórica para lograr la adhesión del otro; y Van Eemeren, en la búsqueda del consenso a través de estructuras argumentativas no falaces, es decir, éticas. En síntesis, según Martínez, en la argumentación un locutor, en estrecha relación con su interlocutor, orienta su discurso a una de esas tres perspectivas (racional, emotiva, ética), dependiendo de la estrategia que ha construido para influir en el otro.

Siguiendo estos desarrollos conceptuales de autores como Bajtín, Toulmin, Perelman, Van Eemeren, y Martínez, entre otros, asumimos

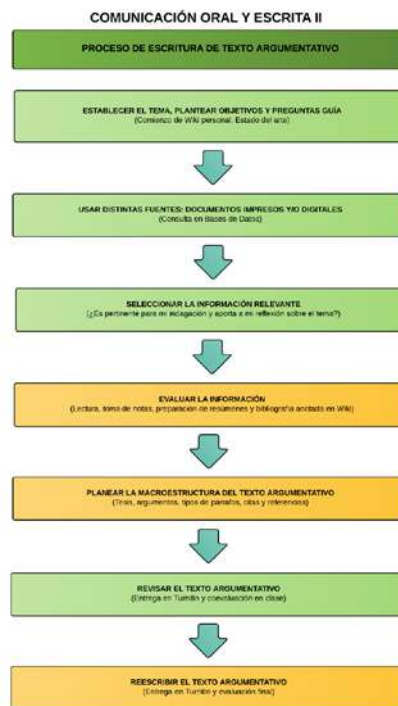
la argumentación como un fenómeno estrechamente ligado a la enunciación en distintos ámbitos sociales y, por lo tanto —insistimos— más ligada a la pragmática que a la teoría de la argumentación, o bien, más dependiente de las orientaciones sociales que de la rigidez de la lógica. Esto nos ha permitido estudiar textos completos, inicialmente artículos de opinión y posteriormente artículos académicos, en los que reconstruimos las imágenes discursivas de los sujetos que interactúan en ellos, las estrategias retóricas que se diseñan para perseguir distintos objetivos y los sentidos que se proponen en cada texto. Es decir, enfatizamos los procesos de deconstrucción del texto escrito para develar la forma en que los autores hacen distintas “cosas” con palabras para dar contundencia a sus puntos de vista. Tratamos, en definitiva, de superar el trabajo enfocado en la explicitación de los argumentos y buscamos la ubicación de los textos en marcos sociales amplios que permitan entender las orientaciones que les dieron origen. Siguiendo a Mina (2007), entendemos la argumentación como “una actividad social en la que un orador o escritor se propone defender unas ideas o refutar unos planteamientos. (...) Argumentar es explicar, disuadir, convencer, dar ejemplos, ofrecer disculpas. Es decir, razonar” (p. 34). En consecuencia, en nuestra propuesta ponemos en primer plano el papel que ocupa la subjetividad en la argumentación.

Consideramos, también, la escritura argumentativa como un proceso significativo que debe involucrar fuertemente al estudiante. No se argumenta sino sobre aquello que nos toca, nos moviliza, nos incomoda. Por lo tanto, las temáticas abordadas en las propuestas de los estudiantes están relacionadas con sus intereses o con sus historias de vida y con temas de la actualidad local, regional o nacional, como lo han sido en los últimos semestres el racionamiento del agua, la adopción homoparental, la regulación de la eutanasia y, por supuesto, el proceso de paz. Estos intereses propician un abanico de temas que empiezan a ser tratados desde el sujeto escritor, quien se plantea un objetivo frente a una situación polémica particular y evalúa distintas estrategias (argumentos) para cumplirlo. La variedad de estrategias pone fin al reinado del argumento por autoridad, en tanto que en la clase se privilegia la construcción del discurso propio

de los estudiantes, quienes se documentan con fuentes académicas, no para citar los argumentos de otros, sino para reformular y cimentar los propios, responsablemente.

Por supuesto, desarrollar las estrategias argumentativas implica distintas actividades de conceptualización. La secuencia que desarrollamos le dedica un tiempo considerable del semestre al proceso de construcción de la argumentación: ocho semanas de pre escritura, aproximadamente, y dos semanas para coevaluación y reescritura. Este largo tiempo de desarrollo garantiza que, al pasar a la segunda fase, la de oralidad, los estudiantes tengan un texto argumentativo sólido que les permita concentrarse en los aspectos más puntuales de la oralidad. Algunos de los tópicos que abordamos alrededor de la argumentación, en la primera fase, son los siguientes: los géneros discursivos, la situación de enunciación, la construcción discursiva de los sujetos, los actos de habla que determinan las tonalidades, algunas estrategias de búsqueda en bases de datos, los tipos de argumentos y falacias, y las normas de citación.

Fig. 1: Proceso de escritura de texto argumentativo



Con respecto al componente de oralidad, el MOI (Ortega, Rodríguez y Montaña, 2016) es el que guía nuestra propuesta pedagógica. El modelo incluye desde aspectos relativos a la construcción del mensaje, hasta aquellos ligados a las tecnologías de la palabra. Sin embargo, dada la configuración del curso COE II, nos interesa enfatizar el trabajo con lo oral desde la reflexión sobre los aspectos que hacen de éste un discurso particular que implica mucho más que la oralización de la escritura. Es decir, con el fundamento del texto escrito trabajado en la primera parte del semestre, llevamos al estudiante a pensar en la forma que debería asumir ese discurso para poder cumplir un papel efectivo en el ámbito de lo oral.¹ Lo anterior lleva a los estudiantes a una situación de crisis frente a su texto, en tanto que toman conciencia de que las estrategias de la comunicación escrita no necesariamente son trasladables a la comunicación oral: una cosa es escribir un texto para ser leído y otra muy distinta es escribir un texto para ser escuchado, es decir, escribir para hablar en público.

De esta forma, el estudiante se enfrenta a la construcción de un texto diferente. Por supuesto, su base argumentativa ya está planteada desde el ejercicio anterior, pero discursivamente debe encontrar otras vías para lograr el propósito de convencer a un auditorio particular. Nos ocupamos, entonces, del diseño de un "plan de oralidad" que, de acuerdo con el MOI, es el que permite plasmar los significados particulares que potencian la construcción del sentido en lo oral. Nos interesa que el estudiante construya una estructura que capture la atención del espectador, que presente de forma impactante una idea, y que sostenga esa atención a través de la organización de un discurso coherente y cohesivo, pero a la vez cercano, ameno y, fundamentalmente, pertinente y responsable.²

Nos parece importante, entonces, generar las condiciones para que el paso de lo escrito a lo oral implique la restructuración del discurso, entre otras cosas porque éste, en el ámbito de lo oral, sólo tiene una oportunidad de ser llevado a cabo. De ahí la importancia que tiene la evaluación de la estrategia discursiva y el cumplimiento de unas premisas que,

creemos, permiten garantizar la efectividad en la comunicación del mensaje.

En esta segunda fase abordamos los siguientes tópicos: Modelo PERPET (preparación, energía, respiración, público, espacio y técnica), plan de oralidad (estructura del lenguaje oral), proxémica y lenguajes no verbales y ayudas visuales. Con estos contenidos, nos disponemos a funcionar como un taller de experimentación de lo oral.

Las actividades en esta parte del semestre se enfocan en el diseño de estrategias para configurar el discurso público y en la puesta en práctica de las mismas en una puesta en escena. Para garantizar la retroalimentación grabamos en video las presentaciones orales y las analizamos conjuntamente con los estudiantes para poner en común los aciertos y dificultades que van teniendo en este proceso de hablar en público. Cada estudiante es grabado tres veces: Realiza dos presentaciones de un minuto y una sustentación final de tres minutos.

Nuestro objetivo último es generar en los estudiantes la reflexión sobre las implicaciones de la oralidad en el ámbito académico. Más que la búsqueda de grandes oradores, nos interesa cualificar los procesos cognitivos de los estudiantes universitarios para ayudarles a enfrentar adecuadamente algunos retos de su vida académica y profesional. Dichos procesos no son sólo el saber argumentar y poder presentarse ante un público inteligente, pero no especializado, también se incluyen el saber escuchar, el poder apreciar los distintos saberes y la capacidad de valorar los argumentos ajenos. En cada presentación que revela un trabajo complejo de investigación y de organización discursiva creemos ver que con la estructura diseñada³ estamos logrando nuestro objetivo. Los resultados visibles los tendremos el próximo año, al incluir la dimensión de oralidad en nuestra investigación sobre el impacto de los cursos COE en la formación de los estudiantes de pregrado de la Universidad Icesi.

¹ Ver anexo 1: taller de construcción del plan de oralidad.

² Ver anexo 2: Criterios de evaluación para presentaciones de tres minutos.

³ Ver anexo 3: programación de clase COE II-162.

Referencias

- Bajtin, M. (1999). *Estética de la creación verbal*. México D.F.: Siglo XXI.
- Borray, R., Silva, J. (2016). *De la oralidad a la argumentación: el texto narrativo como pretexto epistemológico* (Tesis de maestría). Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá.
- Martínez, M. C. (2007). La orientación social de la argumentación en el discurso. Una propuesta integrativa. En R. Marafioti (ed.), *Parlamentos. Teoría de la argumentación y debate parlamentario*, (pp.197-222). Buenos Aires: Biblos.
- Mina, A. (2007). *Humanismo y argumentación: Lineamientos metodológicos para la comprensión de la teoría de la argumentación*. Cali, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Ortega García, O.; Rodríguez Calle, J. y Montaña, M. (2016). Aspectos generales de un modelo de oralidad en la Universidad Icesi. *Revista CS*, no. 18, pp. 183-210. Cali, Colombia: Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, Universidad Icesi.
- Perelman, C. (2004). *El imperio retórico: Retórica y argumentación*. Santafé de Bogotá: Editorial Norma.
- Searle, J. (1990) *Actos de habla*. Madrid: Cátedra.
- Weston, A. (2006). *Las claves de la argumentación*. Barcelona: Ariel.
- Zavala, V., Vich, V. (2004). *Oralidad y poder Herramientas metodológicas*. Bogotá: Editorial Norma.

ANEXO 1

TALLER DE CONSTRUCCIÓN DEL PLAN DE ORALIDAD

Empecemos con el texto escrito:

1. Lee nuevamente el texto que construiste y extrae las ideas principales. Haz un organizador gráfico.
2. Explicita lo que querías lograr con el discurso.
3. ¿Cómo desarrollaste el tema? Señala lo que hiciste en cada párrafo.
4. ¿Qué crees que no funciona en el texto? ¿Por qué?

Y para llevarlo a la oralidad, ¿qué tenemos que hacer?

1. Utilizando el cronómetro de tu celular, define cuánto de tu texto alcanzas a leer en un minuto. ¿Hasta dónde llegaste?
2. De acuerdo con la primera parte de este ejercicio, identifica el punto clave de tu discurso y señala si la forma en la que arrancaste el discurso te permitirá llegar a ese punto fácilmente; es decir, si es claro y permite que el espectador capte tu idea rápidamente. Asimismo, evalúa la forma como finalizas el texto y define si así el espectador queda con una idea fija de tu discurso; es decir, si logras generarle una emoción particular después de escucharte.

Ten en cuenta las recomendaciones del siguiente cuadro para que construyas el plan de oralidad que vas a seguir:

Exordio	<p>Su duración ocupará entre un 10 y un 15% del tiempo de la intervención. Breve.</p> <p>Agradecer al público su presencia y a la organización, la invitación.</p> <p>Realizar una breve presentación personal en el caso que no haya presentador.</p> <p>Aclarar de forma general el tema del que se va a hablar.</p> <p>Comenzar por una anécdota, una pregunta, etc., relacionada con el tema que ayude a romper el bloqueo inicial y despertar de esta manera la simpatía del público.</p>
Narratio	<p>Su duración ocupa entre el 70 y el 80% de la intervención.</p> <p>Seguir la estructura y el esquema diseñado anteriormente.</p> <p>El conjunto debe dar la impresión de orden lógico.</p> <p>Intercalar en su exposición anécdotas, hechos sucedidos, curiosidades.</p> <p>No se recomienda memorizar la exposición, tampoco limitarse solamente a leerla.</p>
Demostratio	<p>Su duración ocupará entre el 10 y el 15% de tiempo.</p> <p>Incluirá un rápido resumen del tema y alguna propuesta.</p> <p>Se debe exponer la conclusión.</p> <p>Se aconseja memorizar esta parte para garantizar su brevedad y concisión.</p>
Epílogo	<p>Despedirse agradecido.</p> <p>Proponer una pregunta abierta, una reflexión o una motivación que permita que el público mantenga su atención puesta en el mensaje que acaba de recibir.</p>

ANEXO 2

CRITERIOS DE EVALUACIÓN PARA PRESENTACIONES ORALES DE TRES MINUTOS

CRITERIOS	4	3	2	1
ORGANIZACIÓN	<p>Presenta la estructura de oralidad clásica completa: Introducción presentación personal, presentación del tema y exordio [pregunta abierta, anécdota, cita, cifra contundente, situación hipotética] Desarrollo. [¿Qué es?, ventajas y desventajas, posibles aplicaciones]. Conclusión [Síntesis, refuerzo de la idea central y epílogo]</p> <p>Cohesión y coherencia [Se mantiene la idea principal sin desviarse y los argumentos son pertinentes. Usa apropiadamente los conectores lógicos.] Manejo del tiempo [Utiliza entre 2 minutos y 55 segundos y 3 minutos para su presentación y la información se da a un ritmo constante]</p>	<p>Presenta la estructura clásica, haciendo uso adecuado o aceptable del tiempo. Además, muestra suficientes conexiones lógicas o semánticas.</p> <p>Pero tiene deficiencias en alguno de los siguientes rasgos de su puesta en escena:</p> <p>La estructura (o una de sus partes) muestra inconsistencias o no cumplen con su función pragmática (i.e. introducir, argumentar, cerrar...)</p> <p>Algunas conexiones lógicas o semánticas no son precisas o hace digresiones innecesarias.</p> <p>El uso del tiempo no es el acordado o el adecuado. Termina 10 segundos antes o después del tiempo estipulado.</p>	<p>La puesta en escena presenta alguna de las siguientes deficiencias:</p> <p>No se presenta la estructura clásica completa o no cumple el objetivo comunicativo.</p> <p>Hay exceso de digresiones o no hay un hilo conductor claro.</p> <p>El uso del tiempo es deficiente, con un desfase de 20 segundos o más respecto al tiempo estipulado. Hay cambios del ritmo en la presentación. [Acelera al final para cumplir con el tiempo dado.]</p> <p>Tiene leves fallas en todos los aspectos anteriores.</p>	<p>Muestra serias dificultades en la estructura, no tiene un hilo conductor claro ni conexiones lógicas adecuadas, además el uso del tiempo es deficiente.</p>

COMUNICACIÓN	<p>Lenguaje verbal</p> <p>Se adecúa al contexto de la audiencia, formal o profesional, sin perder su naturaleza y originalidad.</p> <p>Maneja un léxico apropiado (conjunto de palabras ajustado al tema y a la audiencia).</p> <p>Se expresa con oraciones completas.</p> <p>Hay alta evidencia de precisión semántica (no dice casa cuando quiere significar mansión).</p>	<p>Lenguaje verbal</p> <p>Se adecúa al contexto de la audiencia, pero incurre en una o dos de las siguientes situaciones:</p> <p>Utiliza ocasionalmente hipercorrecciones (botella con agua, en vez de botella de agua) o lenguaje coloquial, que causan distracción.</p> <p>Ocasionalmente no termina una oración.</p> <p>Utiliza palabras que no corresponden a la intención comunicativa.</p> <p>Usa una muletilla (pues, de este modo, así pues, etc.).</p>	<p>Lenguaje verbal</p> <p>Se adecúa poco al contexto y a la audiencia a causa de dos o tres de las siguientes situaciones:</p> <p>Se expresa con un vocabulario especializado que no explica o, por el contrario, usa expresiones coloquiales que no se ajustan al contexto o a la audiencia de la presentación.</p> <p>Deja oraciones inconclusas o ideas sueltas.</p> <p>Usa más de una muletilla o alarga un sonido durante la presentación (eh..., entooooonces, pueees).</p>	<p>Lenguaje verbal</p> <p>No se adecúa al contexto ni a la audiencia porque:</p> <p>Abunda el lenguaje coloquial.</p> <p>A menudo utiliza palabras que no corresponden a la intención comunicativa.</p> <p>Deja oraciones inconclusas o ideas sueltas.</p> <p>Hay muchas muletillas y sonidos que interrumpen la enunciación.</p> <p>Todo lo anterior sugiere falta de preparación y/o desconocimiento del tema.</p>
	<p>Lenguaje no verbal</p> <p>Sostiene el contacto visual con el auditorio, sin distracciones ni evasivas.</p> <p>Utiliza sus movimientos y gestos para acompañar el discurso (enfaticar, puntualizar, señalar, graficar, acercar).</p> <p>La ubicación en el espacio permite que el auditorio lo visualice.</p> <p>La respiración está controlada, no hay alteraciones ni ahogamientos, que pueden denotar nerviosismo.</p>	<p>Lenguaje no verbal</p> <p>Sostiene el contacto visual con el auditorio, pero algunas veces se distrae y evade al público.</p> <p>Algunos movimientos y gestos no son coherentes con el discurso, causan distracción o contradicción con el mensaje.</p> <p>La ubicación del orador causa algunos inconvenientes para la proyección de la voz o para la visualización del público.</p> <p>La respiración se altera en algunas ocasiones.</p>	<p>Lenguaje no verbal</p> <p>El contacto visual es mínimo.</p> <p>Los movimientos y gestos, en su mayoría, logran distraer o son contradictorios con el mensaje.</p> <p>La ubicación del orador impide acercar el mensaje o dificulta la proyección de la voz.</p> <p>La respiración presenta constantes alteraciones.</p>	<p>Lenguaje no verbal</p> <p>No hay contacto visual con el auditorio.</p> <p>Los movimientos y gestos causan distracciones o son contradictorios con el mensaje.</p> <p>La ubicación del orador denota nerviosismo o miedo a enfrentar al público.</p> <p>El orador se ahoga, porque no controla su respiración.</p>

MATERIALES DE APOYO Y CREATIVIDAD	<p>Utiliza objetos tangibles que apoyan sustancialmente el tema a exponer.</p> <p>Los objetos de apoyo son novedosos para la audiencia o la manera en que se utilizan es novedosa.</p>	<p>Utiliza objetos tangibles que apoyan tangencialmente el tema a exponer.</p>	<p>Los objetos de apoyo no están relacionados de manera directa con el tema a exponer.</p> <p>La manera en que se utiliza el objeto de apoyo es inadecuada.</p> <p>El estudiante utiliza tiempo de la exposición para preparar los elementos de apoyo (e.g., cargar un objeto visual desde internet).</p>	<p>Se evidencia improvisación en la selección de objetos(s) de apoyo.</p>
-----------------------------------	--	--	---	---

ANEXO 3

PROGRAMACIÓN DE CLASE COMUNICACIÓN ORAL Y ESCRITA (COE II)

Semestre 162

Semana	Clase	Actividad	TAREA	
1	ARGUMENTACIÓN	1	Presentación del programa y acuerdos de clase: Tipos de evaluación, participación, esquema de actividades.	Repaso del texto de Serafini
		2	Repaso general: "Colinas como elefantes blancos" de Ernest Hemingway Taller de interpretación Estructura de párrafos. Cohesión y Coherencia	Leer texto de Martínez y entregar organizadores gráficos de la lectura
2		3	La construcción de la identidad discursiva – Situación de enunciación a partir del relato. Lectura de dos artículos de opinión: Identificar la situación de enunciación y la construcción de la identidad discursiva de los enunciadores.	Repaso de las reglas de reducción de información semántica de Van Dijk
		4	Búsqueda en clase de artículos de opinión (grupos 3 personas) Análisis a partir de rejilla Situación Enunciación (incluye tonalidades y dimensiones discursivas)	Elección de un tema y trabajo en wiki : Estado del arte
3		5	Construcción de opinión con tema personal – Coevaluación de dimensión discursiva	(NOTA 1)
		6	Capacitación bases de datos en biblioteca – Búsqueda de dos artículos académicos sobre su tema en bases de datos	Traer impresos artículos de bases de datos Lectura Guía resumen UniAndes
4		7	Identificación de tema, tesis e ideas importantes, vocabulario – Construcción de síntesis	Wiki : Bibliografía anotada (Nota 2)
		8	¿Qué es lectura crítica? (Estándares de pensamiento crítico)	
5		9	Estructura de argumentación: Tipos de argumentos Weston: <i>Las claves de la argumentación</i> Lectura guiada primera parte – lecturas por grupo de tipos de argumentos	Preparar una exposición breve con ejemplos a partir del trabajo individual
		10	Presentación de exposiciones y preguntas al público.	Publicar resultados en Padlet
6		11	Estructura de argumentación: Tipos de falacias	Publicar resultados en Padlet
		12	Construcción de la tesis	Publicar en Wiki
7		13	Taller citación Normas APA	
		14	Plan de escritura utilizando guía UniAndes + tipo de argumentos a utilizar	Publicar en Wiki (Nota 3)
8		15	Parcial	(Nota de parcial)
		16	Borrador texto argumentativo en Turnitin + coevaluación	
9		17	Lectura grupal de textos argumentativos (borrador): Críticas constructivas	Lectura estructura de reseña
		18		
10		19	Construcción de lista de chequeo para reseña	
		20	Proyección Película sobre argumentación para apreciar argumentos orales y consejos sobre oralidad. Ver película en dos partes y hacer reflexiones pertinentes.	
11		21	Escritura de reseña en grupos de 3 estudiantes	(Nota de reseña)
		22	Entrega de trabajos argumentativos en Turnitin e impresos – Lectura: Oliver Sacks "El discurso del presidente". Videos: 3MT -Tesis en tres minutos	(Nota de trabajo final)

12	ORAL IDAD	23	Modelo PERPET - Estructura - Videos	
		24	Ejercicios de improvisación	Preparar presentación de 1 minuto
13		25	Ejercicio Diagnóstico - Grabación 1	
		26	Proxémica - Ayudas	
14		27	Escritura Plan de oralidad para 1 minuto - Coevaluación	
		28	Ejercicio oral 1 - Grabación 2	(Nota de estructura y lenguajes verbal y no verbal)
15		29	Coevaluación de presentaciones	
		30	Escritura Plan de oralidad final para 3 minutos (incluye descripción de ayudas)	(Nota de plan de oralidad)
16		31	Escritura de texto reflexión en parejas (Esquema de Toulmin)	(Nota de texto de reflexión)
		32	Sustentaciones orales - Grabación 3 (En auditorio)	(Nota de sustentación final)



Oralidad-es

ENTREVISTAS



Palabrar: arando entre la palabra, la oralidad y el simbolismo Entrevista a Marcos Ferreira-Santos

Patricia Pérez Morales
Universidad Nacional de Educación (UNAE), Ecuador
patricia.perez@unae.edu.ec

Para citar este artículo: Pérez, P. (2016, mayo). Palabrar: arando entre la palabra, la oralidad y el simbolismo. Entrevista a Marcos Ferreira-Santos. Revista Oralidad-es, 2 (3), 55-63.

Fecha de recepción: 22-12 -2015 / Fecha de aceptación: 01-03-2016

Resumen

En la entrevista a Marcos Ferreira recorreremos los territorios de la oralidad a través de lo simbólico, la palabra, el cuerpo y la música. Él propone en sus reflexiones una oralidad impregnada del materialismo poético, de la palabra-alma y de la escucha atenta. Es un diálogo en el que reconocemos diversas formas de la oralidad y su potencialidad para representar el mundo.

Palabras clave: oralidad, palabra-alma, culturas ancestrales, simbolismo.

Abstract

In the interview with Marcos Ferreira we cross the territories of orality through the symbolism, the word, the body and the music. In his reflections he proposes an orality impregnated with poetic materialism, soul-word and attentive listening. It is a dialogue in which we recognize various forms of orality and its potential to represent the world.

Key words: orality, word-of-soul, ancestral cultures, symbolism

¿Quién es Marcos Ferreira-Santos?

Marcos Ferreira-Santos es profesor de mitología, pedagogo, folklorista y arte-educador, libre-docente de la Facultad de Educación de la Universidad de São Paulo (USP- Brasil), profesor visitante de mitohermenéutica en universidades de España y Latinoamérica, cultivador de bonsai tropical. Es investigador del Lab_Arte, laboratorio experimental de arte-educación y cultura, y del Centro de Estudios de Imaginario y Creación Artística (Universidad Autónoma de Madrid). Además es autor de artículos y libros sobre antropología de la educación, cine y arte-educación. Entre sus obras podemos destacar las siguientes: *Crepusculario: conferências sobre mitohermenéutica e educação em Euskadi* (Editora Zouk, 2.ª ed., 2005); en coautoría con Rogério de Almeida, *Aproximações ao Imaginário: bússola de investigação poética* (Képos, 2012), *Antropológicas da Educação* (Képos, 2.ª ed., 2014), *O cinema como itinerário de formação* (Képos, 2011), *Cinema e contemporaneidade* (Képos, 2012), *O cinema e as possibilidades do real* (Képos, 2014); y en coautoría con Patricia Pérez Morales y Fabiana Rubira: *Aproximaciones a la educación sensible: vivencia en los núcleos experienciales en Astronomía y Arte-educación* (Bogotá: IDARTES – Planetario de Bogotá, 2014).



Patricia: Marcos, muchas gracias por compartir con nosotros algunas reflexiones en torno a la oralidad, la palabra y lo simbólico, temas que, a lo largo de su vida, han sido de mucho interés. Empecemos diciendo que sus investigaciones y estudios, relacionados con la palabra, han sido muy interesantes e importantes para observar con mayor detenimiento el fenómeno de la oralidad en la sociedad. En algunos de sus textos, usted se refiere a la palabra como energía que constituye las cosas o los objetos. Y, si nos detenemos a pensar, encontramos que la religión, la música y los mitos, usan las palabras para construir sentido y configuran los rasgos simbólicos de las culturas. En este sentido, le preguntamos: ¿el uso y el sentido cultural que cada sociedad hace de la palabra, determina una forma o algunas formas de relación con la oralidad? ¿Cómo explicaría este fenómeno?

Fotografía de Patricia Pérez. (Ecuador, 2015). Evento La Ciudad de los Cuentos. Universidad Nacional de Educación (UNAE).

Marcos: Es verdad... cuando me refiero a la potencia de la palabra para constituir las cosas, las personas, el mundo (“unos mundos más en el mundo”, como dice el poeta Caetano Veloso, refiriéndose al verso) estoy ubicado en la manera más ancestral de concebir la palabra, puesto que, desde este punto de vista, el alma no solamente acompaña la palabra: es ella misma. Y el alma (de uno, de las cosas, de la naturaleza, aquí no hay distinción, puesto que somos partes y manifestaciones del todo) es energía. Académicamente, podremos decir, así como lo dice Ernst Cassirer –precursor en el Occidente de la antropología filosófica– que la palabra es el dispositivo básico de las

formas simbólicas. Así, el mito, la religión, las artes, la ciencia, la historia, el lenguaje... son todas ellas formas simbólicas que nosotros tenemos a nuestra disposición; unos con más sensibilidad y competencia para disfrutarlas, otros no tanto. En el marco de las culturas occidentales tuvimos el pesar de un proyecto de racionalización (del griego tardío a la ilustración moderna) que hizo una separación brutal entre la palabra y la realidad, condicionando la palabra a un simple instrumento de la razón o de la ciencia, olvidando que ellas mismas, la razón y la ciencia, son formas simbólicas. Por eso la poesía y las artes no son consideradas ni como formas de conocimiento ni de formación o circulación de nuestras herencias y nuevas creaciones, por lo que su relación, es decir, la relación entre poesía, artes y oralidad, está condicionada por el rol que la palabra desempeña en la sociedad. De otra manera se da entre las culturas ancestrales; sucede todo lo contrario, quiero decir... la palabra no es instrumento, sino que es la energía que organiza al pueblo desde la forma de producción de su subsistencia, la organización social, la herencia cultural, hasta las acciones políticas; incluso podría decir que estas culturas están muy lejos del aparataje contractualista de origen francés y de productividad capitalista. Nada más colonizador que la imposición de una lengua sobre una cultura ancestral y someterla a las disposiciones jurídicas y legales de una palabra muerta secuestrada a los intereses de unos pocos.

Patricia: Marcos, si esto es así, ¿qué significa oralidad en una sociedad en la que, cada vez más, la palabra tiene una connotación funcionalista o, si se quiere, instrumental?

Marcos: La oralidad en la sociedad occidental está terriblemente condenada a la usura. Es decir, utilizándola de manera instrumental o funcionalista –pero siempre íntimamente conectada a su función productivista–, sin darse cuenta de su verdadero poder y potencia. Aunque desubicado el concepto, pondríamos decir que es [la oralidad] la máspreciada de las palabras por su valía.

Aquí, quiero hacer una aclaración. Es importante señalar que cuando digo sociedad occidental, no es un concepto geográfico. Tokio, por ejemplo, además de ser la capital del Japón en el Extremo Oriente, es una de las capitales más occidentalizadas en el mundo. Y... en contraste, ciudades en el campo rural de Brasil o de Ecuador son más orientales de lo que se piensa.

Patricia: Marcos, tal vez esta interpretación y explicación que está haciendo tiene relación con las formas simbólicas, ¿verdad?

Marcos: Claro. Las formas simbólicas del universo amerindio están muy cerca del universo oriental en términos de concepción de vida, de naturaleza, de organización social, etcétera. Otra cosa que es importante aclarar es que hay una diferencia muy grande entre lo que queremos decir con sociedad y lo que vivimos en el pueblo o comunidad. La idea de sociedad es siempre homogénea y abstracta, extremadamente generalista y generalizante. Es el imperio de las estadísticas. Ya cuando hablamos del pueblo o de la comunidad en que vivimos, conocemos a la gente, las personas tienen nombre e historia, sabemos de sus antepasados y carácter, sus dolores y sueños, nos sentamos a la mesa y hablamos. Cantamos juntos, bailamos y hacemos las reverencias a los ausentes; contamos nuestros casos y ocasos y, por todo eso, podemos organizarnos y hacer las cosas, incluso los cambios necesarios. Aquí está la potencia de lo humano y donde la palabra sigue siendo la energía vital. Allá, en la sociedad no pasa de un concepto vacío, signo arbitrario bajo la gramática del poder en las convenciones y aparato jurídico o académico.

Patricia: Es muy interesante esta aclaración que acaba de hacer, porque en ella entendemos por qué hablar de comunidad, pueblo y terruño es muy diferente a hablar de sociedad y las implicaciones que esto tiene. En este sentido, recuerdo una investigación de doctorado, orientada por usted hace algunos años. Se realizó en el contexto de una cultura de tradición oral en Brasil, los maxakali. Entre algunos aspectos interesantes arrojados en el estudio, encontramos la estrecha relación que

existe entre la palabra y el cuerpo; es como si la materialización de la palabra se diera en el cuerpo a través del simbolismo que aparece en su pintura corporal. ¿Podría comentarnos en qué consiste la relación simbólica tejida entre palabra y cuerpo a través de la pintura corporal?

Marcos: Es la tesis doctoral de Luciane Monteiro Oliveira de 2006, que se puede obtener en la biblioteca digital de la Universidad de São Paulo (USP). Luciane proviene de la tradición de la antropología material; ella ya trabajaba con la nación maxakali y su cerámica, asunto que desarrolló en su tesis de maestría. Pero conmigo, en el doctorado, quiso profundizar en el estudio sobre las imágenes que habitan también los cuerpos, y no solamente la cerámica. De eso se generó una linda y profunda investigación con el aporte de las teorías respecto al imaginario; además de la tesis, también realizó una bella exposición con sus fotografías.

Este trabajo es significativo para comprender que la palabra es también imagen. Que me perdonen todos los lingüistas y toda la extensa teoría estructuralista o posestructuralista o posmoderna – como quiera que sea –, pero esto, en términos del simbolismo y de la comprensión de la ancestralidad, es de importancia cabal. Dicho de otra manera, la palabra es imagen; no es solamente un referente para un significado, ni tampoco un disfraz para un sentido oculto.

Cuando decimos algo, este algo se materializa, se plasma, se conforma, aunque no esté frente a nuestros ojos externos ni al alcance de las manos. Por el hecho de no estar ante los ojos, ni en la mano, no quiere decir que no exista. Un viejo refrán vasco dice: “todo lo que tiene nombre, existe”.

La poesía confirma esta ley. Todo verso que reconstruye un paisaje –que tengo en mí– surge cuando lo leo o escucho. Y es más fuerte y presente si lo escucho. La palabra-imagen está lejos de la racionalización; no tiene nada que ver con el deseo de controlar, explicar, taxonomizar o convertirse en productiva. La palabra-imagen equivale al número para las matemáticas.

Podríamos decir, entonces, que no son los hombres los que crean fórmulas para decir o controlar el mundo; es el mundo el que se revela en sus secuencias, desvíos y constancias a través de las fórmulas y los números en la imaginación formal. Pero, en la imaginación material, cada palabra es también imagen y las constelaciones de imágenes conducen a la necesidad de un hilo narrativo para acompañar su recorrido. Al fin y al cabo, las imágenes son resultado de nuestras acciones sobre el mundo, acciones concretas y orgánicas de nuestro cuerpo sobre el mundo.

Estos esquemas corporales y gestos culturales, repetidos por la especie humana desde siempre, –que son y a la vez crean acciones sobre el mundo– engendran imágenes profundas que nos acompañan en nuestros devaneos, en nuestros sueños, en nuestras utopías, en nuestras frustraciones y en nuestra consciencia del límite de la existencia, o sea, la percepción de la muerte.

Siempre he dicho de manera enfática que la consciencia de la muerte no es una percepción intelectual, razonable ni teórica. Solamente tenemos esta consciencia cuando, por ejemplo, tomamos en brazos el cuerpo de la persona amada ya sin vida; o... cuando, ya hablando de mi experiencia personal, anterior a la universitaria, como bombero, –en el rescate acuático, aéreo, terrestre y en combate a incendios– lidiábamos constantemente con la frontera entre la vida y la muerte. En ese tránsito no hay una percepción académica obtenida en los libros o artículos que te ayude a lidiar con esa realidad. Por lo tanto, es por intermedio del otro que nuestra consciencia se amplía.

Patricia: Parece, por lo que nos comenta, que las imágenes, o por lo menos las imágenes de que habla, no están fuera de nosotros, sino que están ancladas en nuestros cuerpos...

Marcos: Por supuesto. Las imágenes se generan en el cuerpo cuando nos ponemos de pie ante una indignación, cuando tomamos en brazos un hijo para alimentarlo, cuando danzamos con los

nuestros en el ciclo de la cosecha. Estos son tan solo tres ejemplos posibles de esquemas corporales distintos y que van a generar tres sensibilidades también distintas, en la medida en que se acentúa más fuertemente una u otra imagen.

Para nombrarlas de manera general, podríamos decir que son las siguientes: un esquema corporal postural con imágenes heroicas de combate, pelea y control por la racionalización; un esquema corporal digestivo con imágenes místicas de acoplamiento, pertenencia y fusión en el que predomina el compartir; y un esquema corporal rítmico con imágenes que se alternan de tal manera que reúnen y no separan los contradictorios. Son imágenes como, respectivamente, las armas, la taza o la copa, y el círculo, como ejemplos de estos esquemas.

En el caso de las investigaciones con la nación maxakali se pudo entender el grafismo corporal y, sobre todo, la presencia constante de los círculos tanto en la pintura corporal de los rostros como de la organización en la comunidad. Podemos poner como ejemplo la disposición circular de las chozas y el rol importante de los postes en el centro de la aldea para la comunicación con los *yamin*, seres ancestrales. Este es un ejemplo de cómo se entretije la palabra y el cuerpo. Estudios semejantes se podrían lograr con la nación shuar, entre tantas otras.

Patricia: Trasladando la pregunta a otro contexto, por ejemplo, al de la narración, ¿cree usted que esta relación se puede encontrar en la narración oral de historias? Y, si es así, ¿cómo se da?

Marcos: El hilo narrativo que intenta ordenar las constelaciones de imágenes generadas por el cuerpo en contacto con el mundo es la matriz de todas las mitologías. Hay, sí, una especie de racionalización de las imágenes, pero esta es de naturaleza poética; podríamos decir un racionalismo poético, el cual es responsable por intentar comunicar las imágenes y su contenido emocional pues, recordando su etimología, [narrativa] es algo que siempre nos mueve. La narración es la materialización de esta creación imagética que, por la tradición oral, se pone en circulación para compartir con los otros, del mismo pueblo a los otros pueblos, entre generaciones. Esta es la garantía de su continuación y su naturaleza perenne. Aunque, aparentemente, esté condenada al olvido, renace entre las imágenes de nuevas creaciones, pues su origen está en el cuerpo y sus gestos. De ahí también la posibilidad que tenemos de una mitología comparada; es decir, son siempre nuevos ropajes para viejos temas humanos. Los símbolos predominantes en una determinada cultura se van percibiendo en las narraciones como arreglos imagéticos por la palabra-imagen o, como dicen los guaraní, la palabra-alma.

Patricia: Usted ha sido un estudioso de las culturas de tradición oral guaraní, afrobrasileña y kichwa. Lo ha hecho a través de los mitos y la música como expresión de su riqueza cultural acumulada, asimilada y transformada de generación en generación. Cuéntenos, por favor, ¿qué similitudes ha encontrado en las narrativas de los mitos y en las narrativas musicales de estas culturas?

Marcos: Esta pregunta me remonta a mis preocupaciones iniciales y a mi iniciación en las culturas ancestrales de Amerindia. Fue a finales de los años 70 cuando empecé una investigación para aprender sobre los instrumentos indígenas (quena, zampoña y charango, inicialmente) con un maestro boliviano, José Ortiz Dorado (Pepe Bolivia), en aquel momento integrante del grupo folklórico Raza India. El contacto con la estructura musical quechua y kichwa (sobre todo con el grupo Jatari, de Ecuador) y sus herencias agrícolas, me mostraron la riqueza mitológica de nuestras tierras, a pesar del infortunio de la colonización española y, después, de la colonización capitalista norteamericana.

La influencia fue tal que fundé un grupo musical llamado Amauta. En ese mismo tiempo comencé también la militancia en el movimiento indígena brasileño en la fundación de la UNI —Unión de las

Naciones Indígenas— (1980), junto a Ailton Krenak, Marcos Terena y otros. Fue cuando conocí a mi maestro Angelo Kretã, líder de la nación kaikang, quien me inició en la tradición ancestral más profunda. Fue un momento importante que tuvo una breve duración debido a su asesinato a manos de las empresas madereras que ocupaban las tierras kaikang. Con él pude comprender la naturaleza de la palabra-alma y nuestras vinculaciones con la naturaleza. Decía que nuestra inmortalidad, si es que existe, está en los ojos de nuestros hijos, sean de vientre o no, pues la palabra-alma es más fuerte que la muerte. Ha sido así tantos años después de su muerte.

Entre algunas similitudes que encuentro entre estas viejas tradiciones, puedo mencionar la potencia de la palabra, el valor del canto, la organización simbólica, las imágenes crepusculares de coincidencia de los contrarios, el ímpetu de independencia y autonomía, la estructura musical del pensamiento y del sentimiento.

Tales similitudes se pueden observar en la semejanza de los instrumentos de percusión en los que se juntan cuero y árbol [madera] —wankar, bombo legüero, tambores, atabaques, alfaias y *caixas do Divino*, en el caso de Brasil—; también en los instrumentos de viento, que son el soplo de aire anímico aprendido de la madre tierra en caña o juncos —como la quena, las antaras, zampoñas, rondadores, moceño, y jakuí, uruá o pífaros, en el caso de Brasil—, así como la manera muy propia de desfuncionalizar los instrumentos de cuerda de herencia europea que pasan a tener una connotación sonora mucho más telúrica —guitarra criolla, charango, cuatro llanero, tiple colombiano, *viola caipira* en Brasil, etcétera—; y su denominador más común, que es la estructura matriarcal, es decir, la base femenina ubicada en la centralidad de la madre tierra y sus ciclos vegetales de siembra, espera y cosecha (Pachamama, Ñandecy, Nanã Buluku, etcétera), así como también la prevalencia de lo femenino en las culturas de origen afro-ecuatorianas, pacífico, brasileñas, peruanas, etc., pues la mar es también compañera, amante, madre (Mamacocha, Oxum, Yemanjá, etcétera). No hablamos de un supuesto matriarcado, pues no es así. Esto, en verdad, es una contradicción en sus términos —la existencia de algún matriarcado es dudoso antropológicamente—, pues el liderazgo de carácter matriarcal supone la participación de ambos, hombre y mujer. Por eso, los yachaks o amawtas están siempre en pareja (mama y taita). Los dos son escuchados. Así ocurre también en las tradiciones indígenas brasileñas, sobre todo entre los guaraní: el cheramõe (“mi abuelito”) está siempre acompañado de su mujer; la *cunhã karaí* (mujer más sabia) tiene igual derecho de palabra y elección. El exclusivo poder masculino es herencia europea y occidental.

Patricia: Marcos, pero parece que poco a poco esta fuerza de la palabra-alma o de la poética de la palabra se está perdiendo. Según su experiencia, ¿aún prevalece en estas culturas el valor social o, mejor, comunitario, que tradicionalmente se le ha dado a la oralidad?

Marcos: Sí, por supuesto que prevalece. Entre las comunidades ancestrales la oralidad tiene una doble constitución: la potencia de quien habla y la dulzura de quien oye. Junto a la nobleza de manejar las palabras-imágenes y crear las cosas (siempre hay una narrativa para ayudar a comprender la profundidad de las cosas) hay una poética del oír. Es necesario tener oídos abiertos, generosos y dulces para que la palabra-alma pueda circular en nuestro paisaje anímico. Por eso, también se dice que, si lo que se tiene que hablar no es mejor que el silencio, es mejor que se quede el silencio. Los turnos y contra-turnos lingüísticos están ordenados mucho más despacio. Se oye lo que se está diciendo. Se deja eso dicho, que circule por el alma para buscar sentido. Después se contesta, si hay que contestar algo.

Nuestros jóvenes estudiantes, al comienzo de sus investigaciones en maestría o doctorado, tienen que lidiar con esta diferencia brutal de tiempo y costumbre en la escucha, el silencio y el habla. En las sociedades urbanas de matiz occidental se aprende siempre a contestar de manera rápida a las ideas, sin dejar tiempo al otro, con el imperativo de la argumentación; es siempre una pelea a través de las palabras convertidas en discurso. Esta es la herencia de la retórica y la elocuencia (desde

el griego ciudadano y el medieval). Hablar mucho porque no hay nada que decir. Por el contrario, en las comunidades ancestrales los sabios dicen una sola vez. Por eso son los escuchados: *runaqa chullallatan ríman*. Hay siempre algo que aprender con las palabras-alma de los más sabios (no siempre los más ancianos).

El respeto y la reverencia son atributos dulces de un oído que quiere oír y ser habitado por la palabra. De todas formas, la colonización contemporánea que se desarrolla en la escolarización masiva de un único modelo, es decir, el modelo escolar occidental, hace que nuestros niños y jóvenes sean paulatinamente incorporados al imperio de la retórica y de la ciencia, pasando a desconfiar de su propia herencia ancestral y de su pueblo. Y así se vuelven contra sus propios orígenes, calificándolos como superstición, creencias populares, ignorancia, retraso y otros descalificativos. Tenemos entonces una flor marchita ya sin raíces y sin posibilidades de fructificar. ¿Cómo esperar cambios en estas flores marchitas? Pero, como decía un anciano que conocí en estos rincones rurales de Brasil, "la escuela sí se acabará... pero la cultura no."

Por ello, me parecen importantes y necesarios los estudios e investigaciones sobre la oralidad, incluidos e incluyendo la cultura académica, pues así podremos aún cuidar de estas nuevas flores, presentándolas en sus orígenes y comprendiéndolas con mucha más profundidad, valorando el tesoro que tenemos en nuestras lenguas, en nuestras propias imágenes y en nuestras formas de ser. Pero no hay que dudar: esto es una acción política.

Patricia: Finalmente, Marcos, para cerrar nuestra conversación, ¿cómo percibe la relación entre culturas orales y culturas letradas?

Marcos: Como decía el maestro malinense Amandou Hampaté Bá, "la palabra escrita es solamente una fotografía del saber. No es el saber en sí." Hay caminos distintos para el conocimiento: el camino occidental basado en la escritura y la revolución del libro; después, en las imágenes (fotografía y cine) y, más recientemente, la revolución informática digital que nos da la ilusión del conocimiento a mano, pero con la confusión entre conocimiento e información. Para lidiar con todo eso es necesaria una formación, formación humana. Es importante subrayar, pues... que no se trata de una especialización para entender los cambios. Sin ella, es decir, sin la formación humana, no tenemos la capacidad de "transformación".

Los propios griegos antiguos dudaban de la palabra escrita, pues hacía que los jóvenes olvidasen lo más importante: el *logos spermatikós*, o sea, la palabra fecundante. Y la formación no está garantizada por la permanencia en la escuela o en la universidad. La formación humana es mucho más seria y amplia, por lo que necesita, para que se dé, la participación de la comunidad, es decir, de nuestra aldea. Otro camino, mucho más antiguo y ancestral, está ubicado en la oralidad que, a su vez, está íntimamente conectada con el oficio que desarrolla cada uno en el espacio de la aldea o de la comunidad. Un albañil tiene una forma de transformar la materia y comprender su oficio en relación con los otros, así como será distinto de los herreros, de los zapateros, los tejedores, las parteras, las pasteleras, etcétera. Por eso necesitamos de la aldea, de la comunidad, necesitamos de todos los oficios y los roles que en ella se dan para poder elegir el nuestro y seguirlo, como una iniciación, un camino concreto y significativo.

Otro filósofo africano importante, Joseph Ki-Zerbo, de Burkina Faso, decía que las culturas orales no son orales porque les haga falta la escritura, sino porque no la necesitan. Eso es importante tenerlo en mente cuando preguntamos por las relaciones entre las dos formas y entre los dos caminos del conocimiento. La oralidad puede conocer y disfrutar de la escritura porque es como diseñar las imágenes (la expresión es del sabio yanomami Davi Kopenawa). Pero, la escritura está llena de olvido. Se escribe para no olvidar. La palabra-alma está viva y fluye como el agua que necesitamos; al contrario de la escritura que nos lleva al olvido, la palabra-alma nos pone siempre frente a los

ancestros. No se olvida, no es posible olvidar el origen, pues siempre está frente a nosotros, lo recordamos en la palabra-alma que penetra en nuestro cuerpo y así nos apropiamos de la palabra que nos habita. Será grabada en nuestros sueños, pensamientos y alma, no en el papel.

La palabra-alma se organiza estéticamente como canto, siempre, aunque los occidentales no reconozcan su música. La lengua, además de mi patria y mi cultura, es portadora de la música original que, como tal, solo existe en la medida en que la ejecutamos. Su estructura profunda se comunica con todo nuestro ser y no solamente con nuestra razón por la vía pragmática.

Pensando en el caso de la cultura escrita que está llena de olvido, su relación con la palabra está muy contaminada por los valores político-sociales que jerarquizan quienes tienen el poder de la palabra, quien debe oír, dónde y cómo se debe hablar o escribir y por dónde circula. Estos aportes de dominación que acompañan la palabra escrita son los que nos permiten hablar de lenguas del poder —el español, en el caso de Latinoamérica; el portugués, en el caso de Brasil y antiguas colonias africanas; el inglés, en varias partes del mundo; el francés, en sus colonias; incluso el sánscrito, en el caso de India, etc.), así como de religiones del poder, como son las sociedades del libro, todas monoteístas (judaica, cristiana, islámica).

Pero, por otra parte, la fascinación que un cuentacuentos aun ejerce entre nosotros, así seamos de la cultura escrita, es un indicador notable de la potencia de la palabra en la tradición oral. Nadie se queda indiferente ante el viejo bordón “érase una vez...”. Se puede dejar de oír después, pero en la apertura a la palabra, todo nuestro ser se abre para que sea habitado por la narración, que es la vestimenta más hermosa de la palabra-alma; es un cántico de los cantos de todos los cantos del mundo. Nuestra tarea como formadores e investigadores es dar a la oralidad el tratamiento más respetuoso que exige para que podamos todos disfrutar de sus secretos y deleites, entre ellos descubrir quiénes somos nosotros y cuál es nuestro rol ante tan noble linaje de herencias.

Patricia: No podría dejar de preguntarle por las relaciones que usted encuentra entre el principio o los principios del Buen Vivir, o el Sumak Kawsay, y la oralidad. ¿Podríamos encontrar algunas?

Marcos: En estos años de cooperación por intermedio de charlas, formaciones y seminarios con Ecuador nunca me olvido de reafirmar que los logros constitucionales con el Sumak Kawsay son de vital importancia para toda Latinoamérica y los pueblos originarios de todo el mundo. La conquista del movimiento indígena ecuatoriano (y también de Bolivia) está encuadrada en lo que yo decía respecto a un tratamiento más respetuoso a la oralidad. Las nacionalidades de Ecuador son ejemplo de la supremacía de la palabra-alma. De ahí también que se observan algunas confusiones, que no sé si son por imprudencia o por propósitos inconfesos. He percibido en los documentos oficiales la expresión Buen Vivir al contrario de Sumak Kawsay. Me pregunto si tenemos en este caso tan solo una traducción. En las reflexiones sobre el lenguaje del poder, e identificándolo con el español, me parece necesario subrayar la importancia de mantener el nombre Sumak Kawsay, pues es un principio mucho más complejo y profundo que no se puede ni se debe reducir a la expresión Buen Vivir. Mantener los términos en quechua, kichwa, aymara, guaraní, kaikang, no es lindo, ni se trata de perfumería; es una cuestión política y de respeto a sus orígenes para hacer circular lo que es más básico: afirmación de nuestras identidades y su reconstrucción. Decir Sumak Kawsay es hacer circular el “ushay”, la energía que habita estos principios, no solo para un Buen Vivir; es, además, para un convivir amoroso (kuyay kawsay), para convivir de manera más sabia (yachay kawsay) y que pueda con el ushay de la organización social, política y comunitaria, centrada en el conocimiento ancestral (yachay), lograr la resolución de los conflictos o equilibrio conflictual (pakta kawsay) en un consenso cotidianamente construido por labores (llankay) entre lo personal y lo colectivo. De esta manera, la palabra-alma viva posibilita la creatividad (wiñak kawsay) y el surgimiento de lo nuevo en la tradición. Siempre en el encuentro (tinkuy) de las personas como seres aprendientes

en el ámbito del colectivo en búsqueda de su runakay —runa es persona y kay se puede traducir como ser, en su sentido ontológico—, ser lo que se es.

Con estos esfuerzos se puede llegar a la serenidad (samay) cuando se maduran los frutos y se comparten las cosechas, pues somos nosotros los propios frutos del trabajo. Entonces, como decía José María Arguedas, puedo hablar con los árboles sin que me tomen por loco. La locura está en no lograr hablar ni con los árboles. Todo eso está implicado en el Sumak Kawsay y mucho más. Podría decir que es la lección para el ser humano en este siglo y que su voz viene desde antaño.

Patricia: Marcos, muchas gracias por este compartir tan especial con y en la palabra.



Oralidad-es

RESEÑA



¿Qué implica pensar la oralidad como objeto de enseñanza?

Ana Cecilia Torres de Ortiz
Secretaría de Educación del Distrito, Bogotá, Colombia
anacecy90@hotmail.com

Para citar este artículo: Torres, A. (2016) ¿Qué implica pensar la oralidad como objeto de enseñanza? Revista Oralidad-es, 2 (3), 65-67

Recibido: 10-12-2016 / Aprobado: 14-02-2017

Resumen

Esta reseña describe los aspectos más relevantes del libro *Concepciones y prácticas sobre la oralidad en la educación media en Colombia*, publicado en el año 2014 en Bogotá, Colombia, y de autoría de Yolima Gutiérrez Ríos. Esta obra muestra las concepciones disciplinares y didácticas de los maestros de lengua castellana en torno a la enseñanza de la lengua oral como práctica fundamental para la potenciación de las competencias comunicativas y discursivas de los estudiantes. La reseña presenta la estructura del libro, las bases metodológicas de la investigación, el campo de conocimiento en el que centra el estudio y finaliza con algunas conclusiones planteadas por la autora.

Palabras clave: Concepciones sobre la oralidad, prácticas sobre la oralidad, conocimiento profesional.

Abstract

The current review describes the most relevant aspects of the book *Conceptions and practices on orality in secondary education in Colombia*, published in 2014 in Bogotá, Colombia, and authored by Yolima Gutiérrez Ríos. This work shows the Spanish language teachers' disciplinary and didactic conceptions about the teaching of oral language as a fundamental practice for the enhancement of the students' communicative and discursive competences. The review presents the structure of the book, the methodological bases of the research, the field of knowledge of study and ends with some conclusions raised by the author.

Keywords: Conceptions about orality, oral practices, teacher's professional knowledge.

El presente texto es una reseña del libro *Concepciones y prácticas sobre la oralidad en la educación media en Colombia*, publicado en el 2014 por la editorial Talleres de Javegraf, en la ciudad de Bogotá, Colombia y de autoría de Yolima Gutiérrez Rios.

Esta obra resultado de una investigación doctoral, tiene como tema central los usos de la lengua oral en el aula de clase y, es relevante dada su incidencia en los procesos educativos y en las orientaciones particulares en el campo lingüístico-discursivo. La autora es docente de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori y de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de La Salle (Bogotá, Colombia). De sus estudios sobre oralidad, ha publicado varios ensayos y artículos en revistas especializadas de Colombia y América Latina.

En este texto que se ubica en los campos de la educación, la pedagogía y la didáctica; se analiza cómo concibe el profesor la enseñanza de la lengua oral, qué sabe y qué enseña (conocimiento disciplinar) y cómo hace enseñable un contenido específico (conocimiento didáctico); esto implica determinar qué actividades de enseñanza privilegia, desarrolla y evalúa; y, en general, cómo operan aquellos principios y estrategias generales de manejo y gestión de la clase que trascienden el ámbito de la materia (conocimiento pedagógico).

Según lo anterior la autora se plantea problemas, se hace preguntas porque considera que en la institución educativa existe una desvalorización de la lengua oral frente a la escritura y de otra, se carece de reflexión didáctica sobre este tema; de cara a estos planteamientos, propone prestar atención a la oralidad como objeto de estudio de una manera secuencial y sistemática. En este sentido, en su trabajo investigativo, surgió la necesidad de estudiar en diez colegios de Bogotá, las concepciones sobre la enseñanza de la oralidad desde la perspectiva del pensamiento del profesor como un primer paso para la intervención y la transformación de sus prácticas, por lo que sitúa el aprendizaje

como consecuencia directa del estudiante, de su actividad de estudiar y, no un efecto que sigue a la enseñanza; significando formar estudiantes conscientes de su actuación discursiva y por tanto se constituye para la escuela en un reto para que niños, niñas y jóvenes aprendan a hablar como posibilidad real de ciudadanía.

El primer capítulo esboza las tensiones y necesidades relacionadas con la oralidad y sus diferentes significados, la manera como se manifiesta y se aborda en el aula de clase y la funcionalidad en el contexto sociocultural y escolar.

El segundo capítulo presenta el análisis, la interpretación y discusión sobre las concepciones didácticas y disciplinares sobre la enseñanza de la lengua oral; se analizan las contingencias y correspondencias entre concepciones y prácticas referidas a la enseñanza y aprendizaje de la lengua oral. De este análisis surge la necesidad de una formación docente fundamentada en una concepción interdisciplinar de la oralidad para el desarrollo de la competencia discursiva oral en las presentes y futuras generaciones.

Se trata entonces, de un libro teórico-práctico lo cual aporta evidencias reales de maestros en ejercicio, proporcionando adecuadas "voces de docentes" para iniciar la reflexión sobre la práctica pedagógica en procesos interpersonales de interacción, en torno al posicionamiento de la oralidad en la escuela; por lo tanto el texto contribuye a mejorar la comprensión sobre el tema y su importancia en el desarrollo del conocimiento no solo en el área de lenguaje sino también en las otras áreas disciplinares. En este sentido es un gran aporte a los maestros que inician, a los estudiantes normalistas y a profesores de otras áreas disciplinares; aunque para ellos, considero que el texto conlleva términos muy técnicos del área de Lenguaje lo que dificulta su comprensión.

En virtud de lo anterior, pensar la oralidad como objeto de enseñanza implica un proceso complejo de toma de conciencia y transforma-

ción de un saber de referencia (ausente en gran medida en la escuela) a un saber enseñable. De ahí, la importancia de leer este libro debido a que proporciona un acercamiento al qué y al cómo operan las concepciones disciplinares y didácticas de los maestros de lengua castellana en torno a la enseñanza de la lengua oral, como practica fundamental para la potenciación de las competencias comuni-

cativas y discursivas de los estudiantes, en el marco del aprender a aprender, que permita la expresión de los diferentes saberes disciplinares y culturales; siendo la comunicación oral una herramienta fundamental para centrar la mirada en la oralidad como medio para conservar una lengua apropiada en medio de la sociedad del conocimiento, una época en donde la imagen ha desplazado la oralidad.



TRADUCCIÓN



Memoria, narración oral y cuerpo: vivencias realizadas en el Lab_Arte de la FEUSP (Facultad de Educación de la Universidad de São Paulo)¹

Autoras:²

Fabiana de Pontes Rubira (FEUSP)

Patricia Pérez Morales (Universidad de la Salle, Colombia)

Traductora:

Fátima Alfonso Pinto

Universidad Nacional de Educación, Ecuador

fatima.alfonso@unae.edu.ec

Para citar este artículo: Rubira, F., & Pérez, P. (2016). Memoria, narración oral y cuerpo: vivencias realizadas en el Lab_Arte de la FEUSP (Fátima Alfonso Pinto). *Revista Oralidad-es*, 2 (3), 69-80. (Obra original publicada en el 2014)

Fecha de recepción: 15-02-2016 / Fecha de aceptación: 02-04-2016

Resumen

En este artículo relatamos experiencias narrativas desarrolladas en el Lab_Arte (Laboratorio Experimental de Arte, Educación y Cultura) de la FEUSP, en el Núcleo de Narración de Cuentos. A partir del concepto de educación de la sensibilidad y desde una perspectiva hermenéutico-fenomenológica de investigación, analizamos los procesos simbólicos de los alumnos del laboratorio. Así, constatamos la importancia de la participación activa del cuerpo en la construcción de conocimientos y de recuerdos.

Palabras clave: Lab_Arte FEUSP, memoria, narración oral, educación de la sensibilidad.

Abstract

In this paper, we report narrative experiences developed at the Lab_Art (Experimental Laboratory of Art, Education and Culture) at FEUSP, in the Storytelling Division. Based on the concepts of sensitivity education and by using a hermeneutic and phenomenological research perspective, we analyze the symbolic processes of the students of the Lab. Thus, we notice the importance of the active participation of the body in the construction of knowledge and memories.

Keywords: Lab_Arte FEUSP, memory, oral storytelling, sensitivity education

¹ Este artículo fue publicado originalmente en portugués en la revista *Polifonia*, Cuiabá, MT, v. 21, n. 30, pp. 245-268, jul.-dic., 2014.

² Fabiana de Pontes Rubira: fabianarubira@hotmail.com; Patricia Pérez Morales: patricia.perez@unae.edu.ec

Introducción

Este artículo es el resultado de una investigación realizada en el Lab_Arte (Laboratorio Experimental de Arte, Educación y Cultura) de la Facultad de Educación de la Universidad de São Paulo, bajo la dirección del profesor Marcos Ferreira-Santos, entre los años 2009 y 2014. El Lab-Arte es un laboratorio didáctico creado, por iniciativa de algunos alumnos de Pedagogía de la FEUSP, para tratar de suplir falencias de las actividades formativas de la institución, falencias formativas que existen en varias instituciones educativas en las que el estudio teórico del arte prevalece siempre sobre la práctica. Ellos sintieron la necesidad de crear un espacio, dentro de la facultad, con talleres y, a partir de experiencias y vivencias en distintos lenguajes artísticos, empezaron a intercambiar conocimientos entre ellos, de manera informal, entre clase y clase. Esta propuesta de crear un espacio de experimentación dirigido por alumnos se le presentó al profesor Marcos Ferreria-Santos, que acogió el proyecto. Desde el año 2006 dicho proyecto se reconoce como un laboratorio didáctico dentro de la Facultad de Educación de la USP, en cuya aula sede se desarrolla la mayor parte de las actividades.

Los encuentros en el Lab_Arte son semanales y duran un semestre. De momento, hay trece núcleos distintos, entre ellos teatro, música, poesía, narración de cuentos, danza, artes visuales y cine. En ese espacio, nosotros, investigadores y participantes de los núcleos, aseguramos la oportunidad de mantener discusiones teórico-experimentales sobre el arte y la educación; pero, sobre todo, tenemos un espacio para realizar vivencias y presentar nuestras producciones artísticas.

La propuesta esencial de los núcleos consiste en poner vivencias artísticas en diversos lenguajes a disposición de cualquier persona interesada, no solo de los alumnos de las carreras de Pedagogía y Licenciatura de la Facultad de Educación. No hace falta que los interesados tengan experiencia previa o conocimientos teóricos sobre el lenguaje escogido para ser aceptados en los talleres, que son gratis. No se trata de un curso de especialización; trabajamos con la sensibilización, pues creemos que *hacer arte* y no solo *saber sobre arte* es un derecho de todos, incluso de

quienes no desean convertirse en especialistas en un lenguaje concreto. La propuesta principal de los encuentros —en el núcleo de narración de cuentos, objeto de este estudio— no es la formación de contadores de cuentos profesionales, sino permitir una aproximación e identificación de las personas con el acto de contar y de escuchar historias. Así, a partir de experiencias, vivencias y discusiones teóricas, se intenta promover la incorporación de conocimientos que nos permitan mostrar algunas de las posibles funciones de ese acto ancestral que, desde los albores de la humanidad, mantiene una estrecha relación con el acto de enseñar y de aprender. Esas vivencias pretenden que cada uno descubra sus propias potencialidades como contador de cuentos y de historias (Rubira, 2006, pp. 55-61).

Este artículo se centra en la interconexión entre memoria, narración oral y cuerpo. Partiendo de la descripción de algunas actividades, realizadas sistemáticamente desde que Fabiana Rubira asumió la coordinación del Núcleo de Narración de Cuentos en el segundo semestre de 2009, mostramos que tanto una vivencia corporal significativa como la conexión entre recuerdos personales y las narrativas que se intentan contar oralmente son formas eficaces de construcción de conocimiento y de memorización.

La recuperación de las historias con los cuentos

Dice el poeta de Mato Grosso Manoel de Barros: "Todo lo que no invento es falso" (Barros, 2003, p. 1) y "El ojo ve, el recuerdo reve y la imaginación transve. Es necesario transver el mundo" (Barros, 2000, p. 75). Por lo tanto, una de las primeras actividades que se les propone a las personas interesadas en participar en el Laboratorio de Narración Oral de Cuentos es la recuperación de sus historias con los cuentos. Partiendo de un presupuesto inspirado en un relato de Guimarães Rosa, titulado "Ninguno, Ninguna", en el que el personaje de Nenha está descrito como una "vieja, una viejecita" – de historia, de cuento" (Rosa, 2001, p. 100), la coordinadora del núcleo llama la atención de todo el mundo sobre ese hecho: somos seres compuestos de historias y de relatos. Por lo tanto, usamos esa distinción entre *historias*, para referirnos a los acontecimientos vividos por las personas, y la palabra *relatos* para

hacer referencia a los cuentos, a los acontecimientos soñados, imaginados y transformados en narraciones. Esa distinción es necesaria para poder trabajar con la idea de imaginario, imaginación y los aspectos más concretos de la realidad y del mundo. Para nosotros, lo que se experimenta en el espacio de lo imaginario es tan significativo para la construcción humana como lo que se vive en el plano de lo real.

El baúl

La actividad del baúl consiste en recuperar recuerdos. Se puede empezar pidiéndoles a los participantes que, en la primera reunión, revisiten sus recuerdos, desde los más antiguos hasta los más recientes, y que elijan un recuerdo, una vivencia suya con relatos orales, escritos o representados. En la siguiente reunión se usa un baúl repleto de objetos antiguos. La coordinadora del núcleo lleva objetos personales suyos guardados desde la infancia, como representación de verdaderos tesoros impregnados de recuerdos, memorias vividas e inventadas.

En ese momento, es interesante tener en cuenta que para Halbwachs "cada recuerdo individual es un punto de vista sobre la memoria colectiva" (Halbwachs, *apud* Bosi, 1994, p. 335). Ese mismo autor, según Bosi, hace una observación pertinente sobre la memoria, distinguiéndola del recuerdo, al afirmar que la memoria es el resultado de la acción selectiva que hace cada uno del hecho que se quiere recordar. La fuerza de la narración estaría, entonces, en la capacidad que tiene la persona para recrear el hecho recordado, en su capacidad de *transver* el mundo, como en el susodicho verso del poeta Manoel de Barros, ya que la imaginación y la memoria van siempre de la mano. Si esto es así, esa narración va siempre acompañada por una interpretación propia del sujeto acerca del hecho vivido, presenciado o escuchado, siendo la memoria siempre una recreación del pedazo de un recuerdo, es decir, una invención. Esto explicaría que existan distintas narraciones para un mismo episodio, ya que están íntimamente asociadas a la percepción del sujeto.

El día que se realiza esa actividad, cuando los alumnos llegan al aula del laboratorio, el baúl cerrado está colocado encima de una tela en

el centro de un corro. La profesora que dirige el taller les cuenta un mito africano conocido como "Anansi y el baúl de historias", que se encuentra en la obra *African Tales* (Radin, 1983). En ese cuento se dice que los relatos no siempre estuvieron en la Tierra, que las guardaba en un baúl el dios del cielo, Niame. El listo Anansi, un ser medio hombre, medio araña —un eximio tejedor que enseñó su arte a los hombres de África— comprende la importancia que tienen esos relatos, guardados en el cielo, para los hombres de la Tierra. Anansi monta una estratagema para convencer a Niame de que le dé el baúl como regalo. Al final, ese ser extraordinario, haciendo uso de la astucia, consigue lo que quiere y abre el baúl en el terreno que quedaba en mitad de su aldea, permitiendo que los relatos se extiendan, en forma de lluvia, por todo el mundo. A continuación, se le pregunta al grupo si tiene curiosidad por saber lo que hay en el baúl que está en el centro del corro. Generalmente, dicen que sí. La profesora que cuenta el relato abre el baúl, pone los objetos guardados sobre la tela y los invita a que miren si hay algo allí que les provoque un recuerdo personal relacionado con leer y oír relatos. Entonces, es muy interesante descubrir que un delicado par de guantes de ganchillo de la década de los años cincuenta puede evocar a una abuela o a una tía que les contaba cierta historia; que un paquete de figuritas antiguas hace que alguien recuerde a un amigo que tenía cierto libro; que un rosario les traiga a la mente su parábola bíblica favorita o, de forma más inusitada, una oración que decían a la hora de dormir para calmar el miedo que sentían tras escuchar durante horas las historias de terror que contaban sus padres y tíos en corro, y que en principio era solo para adultos, pero los niños se las ingeniaban para espiar y formar parte de ello de manera clandestina.

En la obra *El tiempo vivo de la memoria*, Ecléa Bosi nos hace comprender esta experiencia realizada en nuestro laboratorio: "La memoria se arraiga en lo concreto, en el espacio, gesto, imagen y objeto. La historia se conecta solo con las continuidades temporales, con las evoluciones y las relaciones entre las cosas" (Bosi, 2003, p. 16).

En la siguiente reunión, se les pregunta a los participantes cómo fue narrar y escuchar a los

demás. No todos narran, pues narrar en esos corros del Lab_Arte jamás es obligatorio. Se narra porque se recuerda y porque se quiere compartir ese recuerdo con los demás. No es raro que alguien comente que se ha pasado toda la semana tratando de encontrar un recuerdo, pero que no lo consiguió; pero al identificar cierto objeto sobre la tela, el recuerdo se le apareció claro como una película en su mente. Otros deciden cambiar de recuerdo; pensaron en algo, pero el objeto les trajo a la mente un hecho que les parecía más significativo o que, en cierta forma, confirma lo que se dijo de que la *memoria* está *arraigada* en lo concreto. Aunque el objeto no les pertenezca, ellos están frente a cosas que corresponden a la memoria colectiva, capaces, en cierto sentido, de dialogar con el imaginario de las personas y hacer de intermediario entre pasado y presente, que toma cuerpo en una narración por medio de la voz; esa voz que es, para los helenos, “lo más importante de la persona. Sin ella, las imágenes, las representaciones no tienen cuerpo, no son suficientes” (Braunstein; Pépin, 1999, p. 46). Otro aspecto que debe tenerse en cuenta es el de la voz como mediadora entre el yo y el otro, como una prolongación de nuestro propio cuerpo que, incluso con su diáfana materialidad, permite habitar en quien nos escucha al hacernos eco de la intimidad de sus sensibilidades.

También están los que no se identifican con ningún objeto y deciden contar un recuerdo querido; pero, curiosamente, lo que despierta ese recuerdo es una historia que acaba de oírle a alguno de los colegas.

El bastón de la palabra

Otra manera de dirigir este *Corro de Historias con Relatos* es mediante el bastón de la palabra. Se trata de una costumbre indígena que nos enseñaron durante una conferencia dos cuentacuentos canadienses, Dan Yashinsky y Robert Seven Crows, cuando participaron en el IV Encuentro Internacional de Contadores de Historias-Boca do Céu, que tuvo lugar en São Paulo en 2010, en el Taller Cultural Oswald de Andrade. En el día del bastón todos empiezan diciendo sus nombres en el corro por turnos; después se les habla de la importancia que tiene el nombre de cada persona para los indígenas de la etnia guaraní y se hace un corro que

aprendimos con la educadora Luciana Esmeralda Ostetto, especialista en danzas circulares sagradas de la Universidad Federal Fluminense, de Río de Janeiro, que la aprendió, a su vez, con el escritor y educador indígena Kaká Werá. Según este, en su tribu –y en otras muchas– se cree que el poder personal de cada uno está en su propio nombre, sobre todo en las vocales, y cuando se quiere despertar ese poder, el indígena dice en voz alta, según la secuencia, las vocales de su nombre. Por ejemplo, Fabiana sería A I Ñ A. Cada persona del corro hace eso individualmente por turnos; después, como una manera de encontrar el poder personal en el grupo, nos cogemos de la mano, caminamos y giramos golpeando siempre con más fuerza con el pie derecho para marcar el ritmo del grupo, al tiempo que cada uno recita sus propias vocales. Este es un ejercicio bastante efectivo para que los participantes comprendan que, en el proceso de educación de la sensibilidad que se propone en el laboratorio, cada persona debe tratar de realizarse como individuo dentro de una colectividad pues, como indica la educadora Beatriz Fétizon (2002),

Formalmente, entiendo que la educación es el proceso y el mecanismo de construcción de la humanidad del individuo, o de la persona (como prefieran). Como proceso, la educación pertenece al individuo (o de la persona) – es decir, es el proceso por el que, a partir de su propio bagaje personal (biofisiológico/psicológico), cada individuo se autoconstruye como hombre. Como mecanismo, la educación pertenece al grupo –es el recurso (o el instrumento) que el grupo humano, y únicamente él, posee para promover la autoconstrucción de sus miembros en humanidad (o como hombres). (p. 230)

Después del corro de vocales, se invita a todos a que se sienten en el suelo y se les informa acerca de la costumbre del bastón de la palabra, un objeto ceremonial que se usa en las reuniones de algunas tribus norteamericanas. En esas culturas amerindias, quien tiene el bastón en la mano tiene *el poder de la palabra*. No es solo el derecho a hablar, sino también el derecho a ser escuchado por los demás ya que, conforme a lo que dijo el *griot* [narrador de historias de África Occidental], Hassane Kouyaté, de Burkina Faso, durante una presentación artística del

IV Encuentro Internacional de Contadores de Historias-Boca do Céu en 2010, "la palabra pertenece siempre a medias a quien habla y a medias a quien escucha". En los talleres del Lab-Arte, la profesora que dirige la reunión utiliza un bastón sonoro, con plumas, bastante colorido y atractivo. Mientras habla, ella sostiene el bastón en sus manos. Cuenta un recuerdo personal y ofrece el bastón a quien quiera tomar la palabra. Este corro suele estar más lleno de silencios, lo que nos hace pensar que existe una cierta responsabilidad en el acto de coger el bastón y, como consecuencia, tomar la palabra. Se ha observado que las personas se sienten más cómodas con el aspecto lúdico que ofrece el baúl.

En ese corro del bastón, más que en el otro, la chispa de las narraciones siguientes suele ser casi siempre la narración anterior o, mejor dicho, alguna *imagen* de la narración anterior. Si alguien empieza contando un episodio relacionado con su abuela, lo que se produce es una serie de recuerdos asociados a las abuelas. Es importante poner de relieve que las narraciones no se forman con palabras sino, básicamente, con *imágenes* que se pueden traducir en palabras escritas o habladas, en sonidos o distintas representaciones visuales. La imagen evoca una imagen, el recuerdo suscita un recuerdo y la impresión que tenemos es que nos haría falta un *oyente infinito* (Bosi, 1994, p. 39).

En general, las narraciones realizadas en las actividades descritas son muy graciosas y emocionantes. Muchos empiezan a hablar con timidez, con la voz temblorosa. Poco a poco hallan la seguridad necesaria para compartir con nosotros un recuerdo personal. Entonces, llegan los gestos con las manos y los brazos, con las caras y la boca. Todo el cuerpo entra en esa narración y le da voz y vida. Algunas narraciones no fueron vividas por quien las cuenta, pues se trata de una de esas historias de familia que se han transmitido por tradición oral, pero que significan mucho para quien las cuenta. Algunos declaran lo siguiente: "no me pasó a mí, pero es como si me hubiese pasado, no sé, hasta puedo ver la cara de mi madre cuando mi abuela se enteró de todo..." (A. R., alumna del Lab_Arte, 2012). Muchos de los recuerdos narrados están mezclados con leyendas y cuentos. El

entusiasmo y el tono de verdad que contienen esas narraciones le proporciona a quien las oye una experiencia de escucha sensible que permite que nos reconozcamos allí, en el recuerdo ajeno. Percibir un poco de cada uno en la narración del otro hace que en cada persona del corro se despierten sus propios recuerdos.

De nuevo conforme a Ecléa Bosi (1994, p. 332), un recuerdo colectivo se desarrolla a partir de los lazos de convivencia familiares, escolares y profesionales. De este modo, cada recuerdo es un punto de encuentro de varios caminos, un punto complejo donde convergen muchos planos de nuestro pasado; pasado articulado con el presente, ya que el acto de *recordar* se produce siempre en un *hoy*, en un *ahora*, y siempre a partir de quien soy hoy, que veo y narro ese *yo* y esos hechos del pasado. Teniendo en cuenta que los grupos que se reúnen en los talleres del Lab_Arte están compuestos por personas que se acaban de conocer, por lo tanto, la mayoría de las veces no tienen lazos familiares, académicos ni profesionales; es posible ver cómo esas *tramas del recuerdo* de cada individuo se *entrelazan con las tramas del recuerdo* de los demás, tejiendo una *tela de recuerdos comunes* que surge de una cultura y de imaginarios comunes. Vemos en ese proceso, desarrollado a partir de un ejercicio de gran individualismo como es el acto de narrar un recuerdo personal, un claro indicio de hasta qué punto estamos conectados por lazos sociales y culturales, o que nuestros recuerdos no nos pertenecen solo a nosotros sino que somos apenas testigos de ellos (Bosi, 1994, p. 331). Entonces, ante la pregunta de si se puede recordar sin haber pertenecido a un grupo que mantenga su memoria, pensamos en una respuesta que considere lo siguiente:

Es necesario reconocer que muchos de nuestros recuerdos, o incluso de nuestras ideas, no son originales: fueron inspiradas en las conversaciones con los demás. Con el paso del tiempo, pasaron a tener una historia dentro de nosotros, acompañan nuestra vida y se enriquecen con experiencias y adversidades. Parecen tan nuestras que nos sorprendería saber cuál fue el momento exacto en el que entraron en nuestra vida. Esos recuerdos fueron formulados por otros y nosotros, simplemente, los incorporamos a nuestro bagaje. En la

mayoría de los casos no creo que sea un proceso consciente. (Bosi, 1994, p. 331)

Podemos, entonces, afirmar, usando el término acuñado por Merleau-Ponty para referirse al cuerpo, que cada existencia humana es un *nudo de significados vivos* en el que confluyen todos los recuerdos del mundo y de donde estos salen para convertirse en nuevos recuerdos que serán compartidos, construidos, pero, sobre todo, *recreados* (Merleau-Ponty, citado por Ferreira-Santos & Almeida, 2012, p. 95).

Recuerdos narrados

¿Qué se necesita para ser un buen narrador de cuentos? Una de las respuestas más recurrentes a esta pregunta, según los participantes de los talleres del Lab_Arte, es "tener buena memoria". De hecho, el mejor modelo de narradora oral de todos los tiempos, Sherezade, tiene ese *don*, alabado en la descripción que aparece en el libro *Las mil y una noches*. Según Galland (2004), Sherezade

[...] tenía más valor del que cabría esperar en alguien de su sexo, y un espíritu de una penetración admirable. Era una gran lectora y tenía una memoria tan prodigiosa que nada se le escapaba de todo lo que había leído. Se había dedicado con gran éxito al estudio de la *filosofía* y de la medicina, y de las bellas artes; y componía versos mejor que los más célebres poetas de su época. Además, poseía una gran belleza y una muy sólida virtud coronaba todas esas hermosas cualidades. (p. 35)

Antes de mencionar la belleza física de Sherezade, se habla de su valor, cultura y prodigiosa memoria como características de una mujer distinta a las demás, características que la convierten en una gran sultana narradora de historias y salvadora de toda una generación femenina de la furia asesina de Shariar, un poderoso sultán que, después de ser traicionado por su esposa, pierde la confianza en las mujeres. Entonces, decide casarse cada día con una virgen y mandar que la maten a la mañana siguiente.

Finalmente, eso nos lleva a otra cuestión: ¿qué significa tener una *buena* memoria?

Un participante del taller nos dio la siguiente respuesta: "tiene buena memoria quien es capaz de recordar". Pero, ¿cuáles serían los factores que nos ayudarían en ese acto de recordar? No vamos a profundizar en este estudio sobre aspectos biofisiológicos que influyen en el funcionamiento de la memoria humana, entre otras razones porque hay diversos factores involucrados en el proceso. Después de todo,

El hombre es un fenómeno complejo. Para estudiarlo es necesario considerarlo bajo diversos aspectos: biológico, social, cultural, espiritual, psíquico, ético, político, etc. Lo mismo ocurre, por ejemplo, con el conocimiento que se abre a perspectivas psicológicas, neurológicas, económicas, sociales, filosóficas, educativas y otras. (Ferreira-Santos & Almeida, 2012, p. 93)

En la actividad del baúl, es curioso percibir cómo un libro antiguo de cuentos con ilustraciones, un olor a lavanda o el sonido de una caja de música pueden ser la chispa de toda una narrativa recordada así, prácticamente entera, en una fracción de segundos. Y entonces alguien puede decirnos: pero ustedes están lidiando con personas supuestamente sanas, tanto en el aspecto físico como en el psicológico y mental. Ahí fue cuando nos acordamos de la profesora Kátia Rubio y de sus clases, de la asignatura *Subjetividad, cuerpo y cultura*, impartidas en el primer semestre de 2012 en la FEUSP, en las que ella nos habló de su investigación respecto a los recuerdos de atletas olímpicos. Nos habló de una entrevista que le hizo a una atleta que tenía Alzheimer. Con la salud ya bastante debilitada por la enfermedad degenerativa, esa persona dependía totalmente del cariño, cuidado y protección de su marido para vivir con dignidad. La profesora comentó que su actitud respetuosa y su disposición para oír al otro eran fundamentales a la hora de realizar esa entrevista y otras. Ella hizo hincapié también en la importancia de crear un ambiente acogedor y favorable para narrar recuerdos personales, pues, en general, ese acto provoca gran inseguridad en el entrevistado, puesto que se expone de manera muy íntima al compartir con un desconocido *el tesoro de sus recuerdos*, recuerdos que, más que revelar quién fue, hablan de lo que es. En ese caso en concreto, Rubio nos dijo que le había

pedido al marido de la atleta que seleccionara fotos, medallas y trofeos ganados por esa mujer, una nadadora notable, a lo largo de su vida. Esos recuerdos de victorias se colocaron encima de la mesa en mitad de la sala de la entrevistada. El marido advirtió a la profesora de que quizás su esposa no sería capaz de hablarles de ningún recuerdo, pues apenas lo reconocía a él. Sin embargo, para sorpresa de todos, tras unos minutos mirando fotos y viendo sus logros, ella se acordó y narró. Esa mujer se acordó, se narró y, sin duda, debe de haber sido algo tremendamente emocionante.

Ese hecho del que fue testigo Katia Rubio y otros tantos narrados por Ecléa Bosi, en su libro *Memoria y sociedad: recuerdo de viejos* (1994), nos hacen pensar que incluso quienes tienen una memoria debilitada por alguna enfermedad neurológica o simplemente gastada por el tiempo, todavía son capaces de recordar y narrar. Hasta quienes se consideran sanos, tanto psico como mentalmente, factores como la escucha atenta, el respeto en la interlocución, algo o alguien que “dispare” el flujo de la memoria, un ambiente acogedor que inspire seguridad son elementos tan esenciales como la *buena memoria* propiamente dicha. Concluimos, entonces, que hay que facilitar ese hecho de recordar; hay que alentar en la otra persona ese ejercicio de narrar. O, en el caso de Sherezade, hay que facilitar el acto de escuchar en el otro. Después de todo, la narración es diálogo; exige compañero. Incluso en la soledad de quien escribe o lee siempre hay un interlocutor. Bachelard nos ayuda a dar cuerpo y sentido a esa idea al afirmar que “la conciencia de estar solo siempre es una penumbra, la nostalgia de ser dos” (Bachelard, 1994, p. 191).

En los corros de historias y cuentos realizados en el Lab_Arte no es distinto; siempre debemos fomentar ese ejercicio de recordar y narrar. Es primordial llamar la atención de todos acerca de la importancia de una escucha sensible y respetuosa del otro, así como del honor que significa ser escuchado por el otro, ya que en ese ínterin narrativo habitaremos la intimidad del cuerpo del otro; nos haremos eco en sus sentidos, despertando imágenes y recuerdos. Por lo tanto, eso nos exige una actitud de responsabilidad que, más que un deber o una obligación, consiste en una *habilidad para responder* y para

establecer un compromiso con el otro; de lo contrario, la narración no se produce.

Vivenciar para recordar

Las actividades del baúl y del bastón fueron inspiradas por una intervención artística realizada en el 2008 por un grupo de personas que trabajaban en el Museo de la Memoria de São Paulo, durante el III Encuentro Internacional de Contadores de Historias-Boca do Céu, evento creado por la cuentacuentos y educadora de arte Regina Machado, que en esa edición tuvo lugar en el SESC Pompéia. Para esa intervención, se usó una caja llena de objetos –había juguetes, fotos, utensilios de cocina, paños, ropa, material escolar, en fin, una gran variedad de objetos—. Cualquier persona que pasara por los pasillos del SESC Pompéia podía elegir un objeto de la caja que le resultara significativo; entonces, se ponía delante de una cámara y grababa una declaración contando un recuerdo personal que le había despertado aquel objeto. Se podía percibir que incluso quien no era cuentacuentos contaba muy bien su historia, logrando emocionar a quien escuchaba. Sin embargo, algunas de esas personas, cuando se las invitaba a narrar un cuento tradicional, oralmente, en los talleres del evento, no alcanzaban el mismo resultado. Este hecho hizo que surgieran las siguientes preguntas: ¿por qué ocurría eso si en los dos casos la acción consistía en narrar algo de memoria?; ¿por qué esas personas decían a menudo que no sabían narrar un cuento, pero narraban perfectamente sus recuerdos personales?

Cuando la profesora encargada de los encuentros empezó a hacer su investigación en el laboratorio de narración de cuentos decidió adaptar la actividad mencionada usando un baúl con objetos, dirigiendo las narraciones hacia la experiencia personal de los participantes mediante el acto de contar y de oír cuentos. En un primer momento, se pensó que se hacía eso para conocer mejor a los alumnos que llegaban, una especie de actividad diagnóstica. No obstante, al analizar mejor las intenciones y posibilidades de dicha actividad, comprendimos que el objetivo principal era que las personas narraran cuentos de la misma forma en que narraban sus recuerdos. Sin embargo, esas personas necesitaban una experiencia con el relato que

iban a contar; no podían simplemente leerla y tratar de reproducirla, porque no funcionaba así; el resultado era una narración floja que no llamaba la atención de quien escuchaba. No exigía *responsabilidad*. En relación con eso, se les pedía a los alumnos que, al final de cada semestre, escribieran una carta contándonos su experiencia durante las reuniones en el laboratorio. Más de una vez la investigadora encontró en esas cartas la siguiente afirmación: "me gusta la forma en que cuentas cuentos; parece que has visto eso en persona". Y, en cierto modo, así es, ya que, la mayoría de las vivencias narrativas que ella propone en los talleres busca proporcionar una visualización de las imágenes de un cuento, partiendo del uso de varios lenguajes artísticos como el diseño, el modelado, la danza, la música y la escenificación. Así es como la profesora se prepara para contar una historia oralmente: trata de visualizar la historia y tener una experiencia real con ella, aunque sea imaginaria.

Las narraciones pueden mezclarse con nuestras historias de vida y, cuando eso ocurre, pasan a formar parte de nosotros y a tener tanta repercusión en lo que somos como cualquier hecho vivido.

Una alumna del laboratorio nos dijo lo siguiente: "Las narraciones me convirtieron en una nueva persona" (C. F., participante del Lab_Arte de Narración de Historias, después de haber formado parte del núcleo durante tres semestres consecutivos, 2012). La alumna repitió esa frase muchas veces, haciendo hincapié siempre en la preocupación de que las personas se la tomen en serio. Los colegas del entorno comentaban: "Sí, cambiaste". Cuando esa alumna llegó al laboratorio tenía miedo hasta de respirar más fuerte y molestarnos. Un encanto de niña, así, pequeñita. Sus pies casi no tocaban el suelo cuando se sentaba en la silla; pero es una jovencita que había nacido para las grandezas de la narración, solo que entonces no lo sabía. Se propuso hacer un corro con las *Fábulas de Esopo* (1994); la investigadora pidió que leyesen ese libro y que escogieran una historia con la que se sintieran identificados para narrarla oralmente. Esa alumna empezó su narración, con la voz vacilante y temblorosa, diciendo: "yo no sé contar historias, pero vamos allá...". Había elegido la fábula de "El león y el ratón". Al

notar su esfuerzo, la profesora pidió que todos estuvieran en silencio y atentos; entonces, la alumna empezó la narración siguiente:

Estaba un león durmiendo tranquilamente cuando lo despertó un ratón que pasaba corriendo por su cara. Con un gesto ágil, lo cogió y estaba a punto de matarlo, por lo que el ratón suplicó: -Mira, si me salvas la vida, estoy seguro de que un día podría corresponder a tu bondad. Aunque se rio porque le parecía ridícula la idea, el león decidió liberarlo. Sucedió que, poco tiempo después, el león cayó en una trampa que habían puesto los cazadores. Prisionero en el suelo, amarrado con fuertes cuerdas, ni siquiera podía moverse. El ratón, al reconocer su rugido, se acercó y royó las cuerdas hasta dejarlo en libertad. Entonces, dijo: -Tú te reíste de la sencilla idea de que yo podría, algún día, devolverte el favor. Pero ahora sabes que hasta un pequeño ratón puede hacerle un favor a un poderoso león.

Sin preocuparse de la famosa moraleja de la historia que suele acompañar y limitar posibles interpretaciones de las fábulas, la alumna comentó: "me identifiqué mucho con ese ratón; soy pequeña, pero también puedo ayudar. La gente siempre me subestima. Me encantó que el ratón pudiera enseñarle eso al león". Ella se había quedado para narrar la última porque, después de algún tiempo, nos confesó que estaba muy nerviosa, muerta de miedo. La mayoría de los alumnos narró una fábula cualquiera; se veía enseguida en el modo descuidado de narrar que repetían cualquier fábula solo para cumplir la tarea que se había pedido. Entonces, había frente a ellos alguien que realizó el ejercicio de verdad, y el silencio tras su narración caló profundamente en nosotros. Esa fue una de las primeras historias que empezaron a transformar a esa pequeña gran narradora que, al principio, siempre elegía contar historias de seres pequeños que podían lograr grandes hazañas, como, por ejemplo, *Pulgarcita*, de Hans Christian Andersen (2011), *Issum Boshi*, una leyenda japonesa (Hiratsuka; Góes, 1998), *Pulgarcito*, de Charles Perrault (2009). Después de tres meses, la alumna cambió de tema; nos dijo que se sentía con libertad y seguridad para narrar otras

historias, por lo que buscó inspiración entre los *Cuentos y leyendas* de los hermanos Grimm. Ahí fue cuando narró en nuestro laboratorio la historia de *Rapunzel* (Hermanos Grimm, 1970), encantando a todos con su arte para contar aquel cuento de hadas. En la carta que nos entregó a finales del semestre nos dijo que hacía tiempo que había leído ese cuento en la biblioteca de la FEUSP. Le había encantado la narración, pero no era capaz de recordar todo lo que ocurría. Para aquel corro, volvió a la biblioteca; no buscaba esa historia en concreto, pero, casualmente, la encontró. Volvió a leerla y, según ella, el corazón le saltó en el pecho, le dio una vuelta de 360 grados. Así decidió que aquel era el momento justo para contar el cuento. Esa alumna acabó convirtiéndose en una excelente cuentacuentos de los Grimm, sobre todo de historias de princesas y chicas inteligentes. Al investigar los procesos simbólicos y los itinerarios formativos de esa alumna, podemos ver que el contacto con los relatos fue de suma importancia en su proceso educativo. Es un acto que, desde la perspectiva de una educación de la sensibilidad siempre da como resultado un proceso autoformativo, como explican el profesor Ferreira-Santos y el profesor Almeida (2012) en el siguiente fragmento:

En esa concepción se entiende la educación como un proceso mediante el que, la propia persona, construye su humanidad. Compartimos una concepción de educación, amplia y antigua, que se remonta a la etimología misma del término en su raíz latina: *ex ducere* -lo que quiere decir que algo es conducido hacia afuera, llevado hacia el exterior; se ayuda a parir... destino parturiento (la mayéutica del viejo maestro Sócrates). Dar la razón a la potencia que se inscribe en la corporeidad de las personas. (p. 69)

Conviene aclarar que estamos de acuerdo con los autores mencionados arriba, que optan por una investigación que sigue una línea fenomenológica y mitohermenéutica. En ese sentido, la fenomenología se presenta como un estudio de la esencia que describe las imágenes, pero sin explicarlas ni analizarlas (Merleau-Ponty, 1999, p. 2), centrándose en el fenómeno que las originó. La mitohermenéutica, trabajo filosófico de interpretación simbólica, de carácter antropológico, exige que el investigador proceda con su

interpretación de los fenómenos como si fueran una jornada interpretativa en la que se busca el "sentido de la existencia humana en las obras de la cultura y de las artes a través de símbolos e imágenes organizados en sus narraciones" (Ferreira-Santos; Almeida, 2012, pp. 119-120). En la práctica de la narración oral, la alumna que empezó contando cuentos de seres pequeñitos y que pasó a narrar historias en las que un personaje femenino tenía relevancia, mostró hasta qué punto el contacto con esas obras de arte le dio sentido a su vida. Aparte de eso, en las cartas que nos escribió se puede evidenciar la importancia que tienen esas narraciones en sus recuerdos afectivos, representando una parte significativa de su proceso *autoformativo*, convirtiéndola en una nueva persona, como ella misma afirmó.

Incorporar para vivenciar

Desde el momento en que comprendimos la importancia de entrelazar las narraciones con las memorias afectivas de los participantes, intentamos hacer actividades que permitieran a los alumnos tener una experiencia real con ellas. Una de nuestras principales preocupaciones siempre fue, teniendo en cuenta una educación de la sensibilidad, permitir que el cuerpo participara efectivamente de esas experiencias:

La educación de la sensibilidad no es un proceso que sofoca, domestica, oprime o reprime mientras "educa"; respeta la experiencia como modo de vida del humano, sin sobrevalorar las operaciones cognitivas y teniendo nuestro cuerpo como factor indispensable en nuestra formación afectiva, como sugiere, Wallon; asimismo entiende que el ser conoce el mundo y se autoconstruye a medida que se mueve por ese mundo, como sugiere Piaget. Por medio de este proceso educativo, la cultura no solo se apropia de nuestro cuerpo, sino que además el cuerpo se percibe como el medio por el cual nos apropiamos de la cultura; es decir, será por medio de mi bagaje biofisiológico y psicológico como me autoconstruiré como ser humano, haciendo que yo pueda desarrollar un sentimiento de pertenencia a cierto grupo cultural y social, además de colaborar en la construcción de mi identidad humana. (Rubira, 2006, p. 211)

Con el fin de promover esa apropiación cultural y, por consiguiente, la memorización de un relato a través de una vivencia corporal con la narración, una de las actividades que se proponen es recontar la historia sin palabras, mediante la creación de *cuadros estáticos*. La actividad consiste en hacer una lectura detenida de un cuento de tradición oral, dividirlo después en ocho partes y darle un título a cada parte. A continuación, en grupos, los alumnos deciden cómo van a representar corporalmente cada una de esas partes del relato. Para la presentación, cada grupo, por turnos, se pone en frente de la clase; el coordinador de la actividad cuenta hasta tres y el grupo tiene que montar el primer cuadro; después se vuelve a contar y los miembros deshacen el primer cuadro y montan el segundo. Así se hace consecutivamente hasta que presentan los ocho cuadros ante los compañeros.

Uno de los cuentos trabajados de este modo fue "El príncipe Adil y los leones", que se encuentra en el libro *Acordais. Fundamentos teórico-poéticos da arte de contar histórias*, escrito por la cuentacuentos Regina Machado (2004, pp. 44-64), creadora y encargada del evento Boca do Céu. Ese cuento de la tradición oral es sobre un príncipe a quien su padre le pone como tarea enfrentarse a un león que se mantenía cautivo en las catacumbas del palacio, a fin de probar su bravura y valentía, ya que solo de ese modo podría ser aclamado como rey algún día. Al ver al león y escuchar su feroz rugido, el príncipe se asusta y huye; pero vaya donde vaya, siempre tiene que enfrentarse a un león. Finalmente, se enamora de una linda joven; decide volver a casa para enfrentarse a su propio león que, para su sorpresa, resulta ser manso y le lame las botas.

Se suele dar más de veinte minutos para que los grupos definan las ocho posturas que van a representar, a fin de que puedan sacar a la luz las primeras impresiones imagéticas que se les ocurran. A pesar de la resistencia inicial de algunos participantes del núcleo a exponerse, al haber hablado antes sobre la narración, sus partes, sus posibles sentidos y significados, siempre con mucho respeto, los motiva a participar en la actividad. Es esencial comprender que en este tipo de ejercicio no hay aciertos ni fallos; lo que existe es el cómo

percibí yo algo y cómo lo percibieron los demás. Tras comprender que no hay una interpretación mejor ni peor, sino diferentes interpretaciones realizadas por diferentes personas, el ejercicio suele desarrollarse tranquilamente y con la participación voluntaria de todos. Y, para nuestra sorpresa, a pesar de la exposición que exige, esta actividad suele ser la preferida de la mayoría de los participantes.

Siempre sacamos fotografías de esos cuadros y, después, en la clase siguiente, se exhiben para que los alumnos observen y hagan comentarios. En cierta ocasión le oímos a un chico que había representado el papel del príncipe Adil en los cuadros estáticos: "me sentí como un verdadero príncipe". Pero el comentario más recurrente, independientemente de la narración usada, es "pude sentir el cuento", o "pude vivenciar en mí la historia". De ese modo, logramos alcanzar nuestros objetivos con esa actividad: es esencial que la percepción de la historia no se dé solo en el nivel intelectual o mental, enseñarles que la historia no se hace con palabras sino con imágenes articuladas en una narración; hay que entender que no hace falta usar siempre las palabras para contar un cuento, pero que no se pueden cambiar las imágenes porque, de lo contrario, contaríamos otra historia.

Tras reflexionar largamente, en especial sobre la última actividad mencionada, llegamos a la conclusión de que un conocimiento incorporado es un conocimiento que pasa por el cuerpo. Constatamos que en esa actividad el movimiento aumenta la percepción y la comprensión de la historia. En el texto *El cuerpo danzante: un laboratorio de la percepción* (2009), Annie Suquet (2008) dice que los científicos, al estudiar los fenómenos de inducción psicomotora, descubrieron que

[...] toda percepción —incluso antes de ser conscientes de una sensación y, *a fortiori*, de una emoción— provoca "descargas motoras" cuyos efectos "dinamógenos" se pueden registrar, tanto en lo que atañe a la tonicidad muscular como a la respiración y al sistema cardiovascular. Percepción y movilidad, por lo tanto, estarían íntimamente ligadas. (pp. 514-515)

Esa autora añade en su texto lo que piensa el pedagogo y músico Émile Jacques-Dalcroze: "el movimiento corporal es una experiencia muscular y esa experiencia es captada por un sexto sentido, el sentido muscular" (Suquet, 2008, p. 515). Pensar en *el movimiento como un sentido extra* nos permitió entender mejor por qué esa actividad, realizada para apropiarse de la historia y después poder narrarla, es tan eficaz respecto a lo que se propone, permitiendo ver otras facetas de ese ejercicio.

El movimiento del otro pone en juego la experiencia del movimiento propia ante el observador: la información visual provoca en el espectador una experiencia cenestésica (sensaciones internas de los movimientos de su propio cuerpo) inmediata. Las modificaciones y las intensidades del espacio corporal del bailarín encontrarán eco en el cuerpo del espectador. Lo visible y lo cenestésico, totalmente indisociables, harán que la producción de sentido en el momento de un acontecimiento visual no deje intacto el estado del cuerpo del observador: lo que veo produce lo que siento y, de manera recíproca, mi estado corporal interfiere, sin que yo me dé cuenta, en la interpretación de lo que veo. (Godard, 2001, p. 24)

En estos últimos textos citados, mucho de lo que se dice está directamente relacionado con la danza y con el cuerpo del bailarín. Pero no solo el cuerpo del bailarín o del actor puede provocar experiencias cenestésicas y ecos en el cuerpo del espectador, ya que esa percepción resultante del movimiento corporal está presente en todas nuestras relaciones con los demás y con el mundo, en todas nuestras experiencias comunicativas y expresivas. Esto nos lleva a las teorías de Laban, que, además de afirmar que el cuerpo es el instrumento mediante el cual el hombre se comunica y se expresa, también dice que

[...] el esfuerzo y todos los múltiples matices que el ser humano es capaz de producir se reflejan en las acciones del cuerpo. Sin embargo, las acciones corporales que se ejecuten con una consciencia imaginativa estimularán y enriquecerán la vida interior. El dominio del movimiento, por consiguiente, no tiene sentido tan solo para el artista de

escenario, sino para todos nosotros, en la medida en que todos nos topamos, consciente o inconscientemente, con la percepción y con la expresión. (Laban, 1987, pp. 130-131)

Teniendo en cuenta estos puntos de vista, el ejercicio realizado no sólo es significativo en el momento de crear los cuadros, momento en el que los cuerpos poéticos están en acción, percibiendo, creando y recreando significados, sino también en el momento de observar al otro. Sentidos y significados se amplían a partir de la observación de ese otro y de su movimiento, dando como resultado una experiencia entendida en relación con el cuerpo, algo que tiene lugar más allá de las palabras. De ese modo, memoria, narración y cuerpo forman una tríada interesante y eficaz: el cuerpo como instrumento fundamental en la vivencia de una narración que, a su vez, se convierte en la persona en un recuerdo que puede ser recreado por la memoria.

Consideraciones finales

Las narraciones de tradición oral son recursos de enseñanza milenarios que se crearon para formar a las personas. Son una herencia a la que todos tenemos derecho. A partir de las prácticas realizadas en el Lab_Arte, hemos visto que podemos hacer uso de esas narraciones, como quien se sirve de un bagaje comunitario de la humanidad, para formar nuestros propios recuerdos y para construir nuestra individualidad. En ese proceso esencialmente educativo, conectar los cuentos tradicionales con nuestros recuerdos más queridos, vivenciándolos de forma que queden inscritos en nosotros, puede, además de proporcionarnos un nuevo entendimiento de esas historias, ponernos en contacto con las imágenes culturales esenciales ancladas en nuestra corporeidad.

En rigor, coincidiendo con las reflexiones de Merleau-Ponty, nosotros no tenemos un cuerpo. *Nosotros somos un cuerpo*, y es este cuerpo el que siente, piensa y actúa en el mundo concreto que vivimos cargando en sí mismo, en un recuerdo corporal, la inscripción de los recuerdos vividos y todo lo que significan. (Ferreira-Santos & Almeida, 2012, p. 95)

Por lo tanto, es en la interacción con el mundo donde establecemos nuestros vínculos culturales. Es por medio de nuestro cuerpo como actuamos en el mundo y el mundo actúa en nosotros, en un intenso intercambio de significados que producen distintos sentidos. Así es como se construyen nuestros recuerdos. En una vivencia colectiva, en la que utilizamos una gesticulación cultural, que es una acción que se produce dentro del contexto cultural de una determinada tradición (Ferreira-Santos & Almeida, 2012, p. 99), podemos comprender claramente esos tejidos de significados y sentidos, que es la vida misma construyéndose, creciendo y tomando forma. Los lenguajes artísticos tienen ese poder de proporcionar tales vivencias humanizadoras, teniendo en cuenta que la humanización del ser es siempre el objetivo último de una educación de la sensibilidad; es un proceso comprometido con la tarea de permitir que cada persona encuentre su propio camino en el mundo al tiempo que le permite un estar-con-el-otro-en-el-mundo, es decir, permite que se encuentre dentro de una tradición cultural que la acoge y, de ese modo, percibirse como un ser hecho de historias y de narraciones.

Referencias

- Andersen, H. C. (2011). *Contos de Hans Christian Andersen*. Traducción de Silva Duarte. São Paulo: Paulinas.
- Bachelard, G. (1994). *O direito de sonhar*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Barros, M. (2000). *Livro sobre nada*. Rio de Janeiro: Record.
- Barros, M. (2003). *Memórias Inventadas: a infância*. São Paulo: Planeta.
- Bosi, E. (1994). *Memória e Sociedade: lembrança de velhos*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Bosi, E. (2003). *O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social*. São Paulo: Ateliê Editorial.
- Braunstein, F.; Pépin, J. F. O mundo da antiguidade e o corpo. (1999). En *O lugar do corpo na cultura ocidental*. São Paulo: Editora Instituto Piaget, pp. 13-84.
- Esopo. (1994). *Fábulas de Esopo*. Compilación de Russel Ash e Bernard Higton. Traducción de Heloisa Jahn. São Paulo: Companhia das Letrinhas.
- Ferreira-Santos, M.; Almeida, R. (2012). *Aproximações ao imaginário: bússola de investigação poética*. São Paulo: Képos.
- Fétizon, B. (2002). *Sombra e luz: o tempo habitado*. São Paulo: Editora Zouk.
- Galland, A. (2004). *As mil e uma noites*. Traducción de Alberto Diniz. Rio de Janeiro: Ediouro.
- Godard, H. (2001). Gesto e percepção. En Sotter, S., Pereira, R. *Lições de Dança 3*. Rio de Janeiro: UniverCidade.
- Grimm, J.; Grimm, W. (1970). *Contos e lendas dos Irmãos Grimm*. Vol. II. São Paulo: Jacomo.
- Hiratsuka, L.; Góes, L. P. (1998). *Issum Boshi: o pequeno samurai*. São Paulo: Callis.
- Laban, R. (1978). *Domínio do movimento*. São Paulo: Summus.
- Machado, R. (2004). *Acordais: fundamentos teórico-poéticos da arte de contar histórias*. São Paulo: DCL.
- Merleau-Ponty, M. (1999). *Fenomenologia da Percepção*. São Paulo: Martins Fontes.
- Perrault, C. (2009). *Contos e fábulas*. Tradução de Mário Laranjeira. São Paulo: Iluminuras.
- Radin, P. (1983). *African Tales*. New York: Schocken Books.
- Rosa, J. G. (2001). *Primeiras Estórias*. 15ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Rubira, F. P. (2006). *Contar e ouvir estórias: um diálogo de coração para coração acordando imagens*. São Paulo, SP. Tesis inédita (Maestría en Educación), Facultad de Educación, Universidad de São Paulo.
- Suquet, A. (2008). *Cenas: o corpo dançante; um laboratório da percepção*. In: Corbin, A.; Courtine, J.; Vigarello, G. *História do Corpo*. Vol. 3. Petrópolis: Editora Vozes, pp. 509-540.

PAUTAS DE PUBLICACIÓN Y TIPOLOGÍA DE TEXTOS

Los trabajos deben ser inéditos, incluir un resumen analítico de contenido, tener una extensión mínima de 6 páginas y un máximo de 20 (incluyendo notas y referencias bibliográficas al final, siguiendo los criterios APA), estar escritos en letra *Times New Roman*, 12 puntos, y con espaciado 1,5. También pueden acompañarse de archivos virtuales, fotografías e imágenes (de alta resolución, enviados en archivos adjuntos en formato PDF) o vínculos a archivos sonoros o visuales.

Los textos deberán corresponder a alguno de los siguientes tipos: artículos de investigación, revisión, reflexión y ensayos, experiencias pedagógicas sobre oralidad, traducciones, entrevistas, reseñas y oralidades diversas del español (registros de habla).

1. Resultados y avances de investigación

Estos trabajos presentan resultados parciales o finales de un proceso investigativo y deben dar cuenta del problema, la metodología y los resultados alcanzados en el campo de un conocimiento específico.

2. Revisión

Estos textos presentan una perspectiva general del estado de un dominio específico de la oralidad en los que se muestran las perspectivas de su desarrollo y de su evolución futura. Se caracterizan por una amplia revisión bibliográfica de por lo menos 50 referencias.

3. Reflexión y ensayos

Estos textos presentan reflexiones o análisis del autor sobre un determinado tema, problema o tópico de discusión; están caracterizados por un discurso argumentativo orientado a persuadir a los lectores sobre la validez de un punto de vista.

4. Experiencias pedagógicas sobre oralidad

Estos trabajos dan cuenta de resultados parciales o finales de la implementación de experiencias pedagógicas y didácticas referidas al desarrollo de la oralidad y sus diferentes estrategias discursivas.

5. Traducciones

Las traducciones se realizan sobre una obra inédita o ya publicada relacionada con la temática del número y el traductor deberá presentar las respectivas autorizaciones.

6. Entrevistas

Las entrevistas pueden presentarse mediante registros orales en archivos mp3 o sus correspondientes transcripciones escritas. En los dos casos se requiere adjuntar la autorización del entrevistado.

7. Reseñas

Las reseñas pueden hacer referencia a libros que no tengan más de cinco años de publicación, eventos académicos e investigativos o proyectos de investigación relacionados con el eje temático de la revista. La extensión de la reseña no debe superar las cinco cuartillas.

8. Oralidades diversas del español: registros de habla

Estos textos recogen registros de habla de las diferentes variedades del español; se debe indicar la procedencia geográfica y/o social y contener una breve descripción de los usuarios y de los principales rasgos diferenciadores.

SOBRE LOS TEXTOS

1. Formato
 - a. DIN A4.
 - b. Márgenes superior e inferior 2.5 cm; izquierdo y derecho de 3 cm. cada uno.
2. El resumen, con una extensión mínima de 100 palabras y máxima de 150, debe contemplar los objetivos, metodología y resultados del artículo. El resumen en español irá acompañado de un abstract, es decir, de su traducción al inglés con los mismos parámetros.
3. Palabras clave (excepto para reseñas): incluir de 3 a 5 cinco palabras/expresiones.
4. Título: centrado, con minúsculas, en letra *Times New Roman*, 14 puntos y en negrita.
5. Subtítulos: en negrita, con minúsculas, letra *Times New Roman*, 12 puntos, en el margen izquierdo
6. Nombre de autor/es (sin título delante), institución a la que pertenece/n y correo electrónico. Esta información se coloca debajo del título, en el margen derecho, en letra *Times New Roman*, 12 puntos.
7. Cuerpo del trabajo:
 - a. Letra *Times New Roman*, 12 puntos, interlineado 1.5, con sangría en la primera línea de cada párrafo.
 - b. Alineación justificada.
8. Citas textuales:
 - a. Se colocarán dentro del texto cuando su extensión no supere las cuatro líneas o las 40 palabras, en letra normal y entre comillas.
 - b. Cuando su extensión pase de las cuatro líneas o 40 palabras, se colocarán debajo del texto, dejando una línea en medio, sin comillas, letra *Times New Roman*, 12 puntos, con sangría;

se dejará otra línea libre al final de la cita y se continuará con el texto.

9. Las referencias deben ir citadas dentro del texto con el siguiente formato: Apellido, año y página (Gómez, 2012, p. 23) y su referencia bibliográfica deberá especificarse al final del artículo. Si son más de dos obras del mismo autor y del mismo año, se seguirá este formato: (Ibáñez, 1998a, 1998b).

10. Las notas deben ir a pie de página, registrando su numeración en el cuerpo del texto.

11. Las referencias bibliográficas deben seguir las normas APA (sexta edición) y deben ir en orden alfabético. Ejemplos:

- a. Libros: Apellido, Inicial del nombre. (Año). *Título*. Lugar: Editorial.

Eco, U. (1987). *Lector in fábula*. Segunda edición. Barcelona: Editorial Lumen.

- b. Artículos: Apellido, Inicial del nombre. (Año). Título del artículo. *Nombre de la revista o publicación*. Volumen, Tomo o Nº, según corresponda, página (p. 34, pp. 34-38).

Hymes, D. (1996). Acerca de la competencia comunicativa. *Forma y Función*, 9. Departamento de Lingüística de la Universidad Nacional de Colombia.

- c. Cuando se trata de un capítulo de libro:

León, J. A. y Escudero, I. (2000). La influencia del género del texto en el procesamiento de inferencias elaborativas. En J. A. León (ed.). *La comprensión del discurso escrito a través de las inferencias: claves para su investigación*. Barcelona: Paidós.

- d. Cuando el autor es una institución:

MEN (2006). *Plan sectorial 2006-2010: Revolución Educativa*. Bogotá

12. Artículos en línea (online): Apellido, Inicial del nombre. "Título del recurso". Fecha de creación/fecha de actualización, [fecha de la cita]. Recuperado de + dirección de la página Web.
13. Las ilustraciones, dibujos, fotografías, etc., deben llamarse figuras, las gráficas y tablas se conservan bajo el nombre tabla. Todas las imágenes van numeradas en orden de aparición en el texto, deben contar con una leyenda explicativa breve. No se debe incluir la leyenda dentro de la gráfica o imagen; debe estar como texto independiente.
14. Las figuras deberán llevar pie de foto, figura, indicando si es de propiedad del autor o citando la fuente, además las tablas deben tener un título y dar cuenta de su procedencia.
15. Las imágenes a color deben enviarse en archivos de alta calidad (no menor a 300 dpi). Los dibujos o esquemas deberán ir en original.

